



Universitat de Girona

**LA EVALUACIÓN COMO INSTRUMENTO DE
MEJORA DE LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE.
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA PARA EL APRENDIZAJE
DEL IDIOMA INGLÉS**

Juana Idania PÉREZ MORALES

**ISBN: 978-84-691-3502-0
Dipòsit legal: GI-490-2008**



TESIS DOCTORAL

LA EVALUACIÓN COMO INSTRUMENTO DE MEJORA DE LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS

Autora: Msc. Juana Idania Pérez Morales

Directores de tesis:

Dra. Ibis Álvarez Valdivia.
Universidad Autónoma de Barcelona

Dra. Maria Luisa Pérez Cabaní
Universidad de Girona

Dra. Luisa María Guerra Rubio.
Universidad Central Marta Abreu de las Villas.

Diciembre 2007

TABLA DE CONTENIDOS

TABLA DE CONTENIDOS	1
I. INTRODUCCIÓN	15
II. MARCO CONCEPTUAL	27
Capítulo 1. Referentes teóricos que orientan el proceso de enseñanza- aprendizaje del inglés como lengua extranjera	27
1. Líneas de desarrollo teórico de la investigación.....	29
2. Cambios que se persiguen con la intervención.....	30
2.1. ¿Cómo se conciben los cambios en la concepción y prácticas de la evaluación?	30
2.2. Integración de la evaluación desde el enfoque de enseñanza y aprendizaje basado en tareas.....	31
2.3. ¿Cómo se perciben los cambios en la enseñanza?.....	31
2.4. ¿Cómo se conciben los cambios en el aprendizaje de los alumnos?	32
Capítulo 2. La enseñanza del inglés en la universidad basado en el desarrollo de la competencia comunicativa	36
1. Rasgos del concepto de competencia	36
1.1. La competencia comunicativa en la lengua extranjera- competencia clave en el aprendizaje para toda la vida	37
2. El inglés - lengua internacional de comunicación y su importancia	39
2.1. Parámetros que evalúan la importancia de una lengua.....	39
2.1.1. El desarrollo tecnológico y comercial de los países.....	40
2.2. El inglés- la lengua más estudiada en el mundo.....	42
3. El proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la Universidad Central de las Villas. Factores que intervienen en este proceso.....	42
3.1. Calidad del aprendizaje	43
3.1.1. Concepciones acerca de la calidad en la educación	44
3.1.2. La calidad del aprendizaje desde la perspectiva constructivista.....	45
3.1.3. Características de un aprendizaje de calidad	46
3.1.3.1. Características de un aprendizaje de calidad en la lengua extranjera.....	48
3.2. La enseñanza como factor determinante de la calidad del aprendizaje. Procesos que intervienen en ella.....	49
3.2.1. Rol del profesor en una enseñanza basada en el aprendizaje constructivista.....	51
3.2.2. Concepciones que predominan en la enseñanza.....	52

3.2.3. La metodología como factor esencial en la enseñanza.....	53
3.3. Factores que intervienen en la calidad del aprendizaje desde la perspectiva del aprendiz.....	53
3.3.1. El aprendizaje desde la perspectiva constructivista.....	54
3.3.2. Factores que intervienen en la actividad mental constructiva del alumno ..	54
3.3.2.1. Factores cognitivos.....	55
3.3.2.2. Factores relacionales y afectivos.....	55
3.3.3. Rol del alumno en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera desde la perspectiva constructivista.....	56
3.4. La evaluación del conocimiento. Su implicación en el aprendizaje de los alumnos.....	57
3.4.1. Efectos de la evaluación en el aprendizaje del alumno.....	58
3.4.2. Efectos de la evaluación en el aprendizaje de acuerdo a las concepciones de los profesores sobre el proceso de evaluación.....	59
3.4.3. Indicadores de la taxonomía SOLO para conocer la incidencia de la evaluación en la calidad del aprendizaje.....	63
3.4.3.1. La tipología de preguntas como indicador esencial de la calidad del aprendizaje.....	64
3.4.3.2. La demanda de evaluación como indicador esencial de la calidad del aprendizaje.....	64
3. 5. Otros factores que inciden en el aprendizaje de la lengua extranjera.....	66
3.5.1. La motivación como factor esencial en el aprendizaje de la lengua.....	67
3.5.1.1. La motivación analizada a través del modelo ARCS.....	68
3.5.2. Las barreras psicológicas en la lengua extranjera.....	69
4. El estudio del idioma inglés como lengua extranjera en el currículo de las carreras universitarias en Cuba.....	70
4.1. El estudio del idioma inglés en la universidad cubana. Logros y dificultades.72	
4.1.1. El objetivo de la enseñanza del inglés en la universidad dirigido a la comprensión lectora. Dificultades.....	73
4.1.2. El programa Director de idiomas como alternativa a las dificultades.....	74
4.1.3 Dificultades en el cumplimiento del programa.....	75
4.1.4. Logros del programa.....	75
4.1.5. La enseñanza del inglés en la universidad Central “Marta Abreu” de las Villas en el nuevo plan de estudios D: una reforma en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.....	77
4.1.5.1. La modalidad semipresencial en la enseñanza.....	79

Capítulo 3. La competencia comunicativa en el aprendizaje de una lengua

extranjera. La enseñanza y el aprendizaje de la lengua desde el enfoque comunicativo 86

- 1. Surgimiento del concepto de competencia comunicativa. Aporte de otras ciencias a la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras 87
 - 1.1. Dimensiones de la competencia comunicativa 88
 - 1.2. Principios que rigen la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo en el desarrollo de la competencia comunicativa 90
- 2. Postulados del enfoque histórico-cultural que fundamentan el aprendizaje de la lengua. 92
 - 2.1. La mediación social en el aprendizaje de la lengua y el rol del profesor en ese proceso..... 93

Capítulo 4. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua extranjera basado en tareas..... 96

- 1. La enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera basada en tareas..... 96
 - 1.1. Posiciones asumidas en la metodología de la enseñanza basada en tareas por los diferentes autores 97
 - 1.2. Perspectivas asumidas en la definición de tarea en la enseñanza y el aprendizaje por tareas 99
 - 1.2.1. Características que distinguen la tarea de aprendizaje de la lengua 102
 - 1.2.2. Tipología de tarea de aprendizaje de la lengua..... 102
 - 1.2.3. Principios de las tareas comunicativas 106
 - 1.3. Aportaciones teóricas que complementan el enfoque de enseñanza basado en tareas 108
 - 1.3.1. Fases en la secuencia de realización de la tarea. El ciclo de la tarea..... 112
 - 1.4. Fases en la planificación de las secuencias didácticas a partir del enfoque por tareas como estrategia pedagógica para crear ZDP 115
 - 3.4.1. La ayuda pedagógica dirigida a crear Zonas de Desarrollo Próximo en la realización de las tareas 116
 - 1.4.1. Marco general de diseño de unidades o secuencias didácticas en la enseñanza basada en el enfoque por tareas 118

Capítulo 5. La evaluación del aprendizaje: su conceptualización en el marco educativo. Antecedentes históricos y tendencias actuales..... 124

- 1. La evaluación en el marco educativo. Cuestiones para la reflexión..... 124
 - 1.1. Perspectivas asumidas en el proceso de evaluación en el ámbito educativo. 125
 - 1.1.1. La evaluación desde una desde una visión conductista del aprendizaje..... 125
 - 1.1.2. La evaluación desde una desde una visión cognitivista y constructivista del

aprendizaje.....	127
2. Análisis histórico de la evaluación del aprendizaje: tendencias predominantes en su desarrollo.....	131
2.1. La evaluación en sentido reduccionista.....	132
2.2. La evaluación como centro del proceso.....	132
2.3. La evaluación integrada al proceso de enseñanza- aprendizaje.....	132
3. Reconceptualización de la evaluación del aprendizaje y sus consecuencias desde diferentes perspectivas.....	133
4. La evaluación del aprendizaje. Cuestiones claves en este proceso.....	136
4.1. Intenciones del acto evaluativo: ¿para qué evaluar?.....	137
4.2. El objeto de evaluación: ¿qué evaluar?.....	138
5.4.3. ¿Quién evalúa? Agentes evaluadores.....	140
5.4.4. ¿Cómo evaluar el aprendizaje?.....	143
5.4.4.1. Fases de la evaluación.....	143
5.4.4.2. Instrumentos de evaluación del aprendizaje.....	144
5.4.4.4. Referentes de evaluación.....	148
5.4.5. ¿Cuándo evaluar? Tipología de evaluación según el momento.....	149
5.4.5.1.1. Elementos claves para realizar el diagnóstico.....	150
5.4.5.2. Evaluación formativa.....	151
5.4.5.3. Evaluación sumativa.....	151
5.5. Funciones de la evaluación.....	151
5.6. La evaluación formativa como mecanismo regulador del aprendizaje-un modelo integrado al proceso de enseñanza-aprendizaje.....	152
5.6.1. Concepto de evaluación formativa.....	153
5.6.2. Características que definen la evaluación formativa.....	154
5.6.3. Propuesta de modelo de evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la UCLV.....	155
5.6.3.1. ¿Qué supone integrar la evaluación a la enseñanza?.....	155
5.6.3.1.1. Incorporar la evaluación diagnóstica durante todo el proceso.....	155
5.6.3.1.2. La evaluación formativa en cuanto a los contenidos.....	156
5.6.3.1.3. Instrumentos de la evaluación formativa.....	156
5.6.3.2. Participación de los agentes en la evaluación formativa. Su perspectiva integral.....	156
5.6.3.3. La evaluación formativa interactiva.....	157
Capítulo 6. El proceso de evaluación del aprendizaje de la lengua extranjera. Hacia la búsqueda de un modelo evaluativo dirigido a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglés en la UCLV.....	161

1. Tendencias históricas predominantes en la evaluación de la lengua extranjera	161
5.7.1.1. La teoría del reforzamiento basada en el conductismo apoyado por las metodologías de un enfoque audio-oral.....	161
5.7.1.2. Modelos de suficiencia del idioma	162
5.7.2. La enseñanza y la evaluación de la lengua inglés en la universidad cubana	162
5.7.2.1. El enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés en la universidad cubana.....	164
5.7.2.2. ¿Cómo evaluar el dominio de la lengua?.....	164
5.7.2.2.1. Desarrollar las destrezas de la lengua de manera integrada	165
5.7.2.2.2. Evaluación del desempeño comunicativo en las habilidades productivas	166
5.7.2.2.3. Evaluar la competencia comunicativa en todas sus dimensiones.....	166
5.7.2.2.4. Evaluación sistemática en tareas comunicativas	167
5.7.3. Propuesta de criterios para la evaluación de la asignatura Inglés I	168
5.7.4. El enfoque de la evaluación alternativa–una propuesta de evaluación formativa de la lengua extranjera integrada a la enseñanza basada en tareas comunicativas	171
5.7.4.1. ¿Qué cambios en el aprendizaje se deben medir a través de la evaluación en las clases de lengua extranjera?	172
5.7.4.2. Aspectos a considerar en el diseño de las tareas comunicativas para propiciar un desempeño comunicativo más eficaz.....	174
5.7.4.5. Rol del profesor en este proceso de evaluación de la lengua extranjera a través la enseñanza y el aprendizaje basado en tareas.....	176
5.7.4.5.1. Feedback oportuno y sistemático	177
5.7.4.5.2. El feedback desde el enfoque socioconstructivista. Condiciones para el feedback efectivo.....	177
5.7.4.5.3. Aprender durante la realización de la tarea-principio básico en la concepción de la enseñanza y evaluación desde el enfoque por tareas.....	180
5.7.4.5.4. La aplicación de una evaluación por tareas en el aprendizaje de la lengua extranjera	182
5.7.4.5.4.1. Condiciones para propiciar una evaluación efectiva de la lengua.....	184
5.7.4.6. La evaluación alternativa en la evaluación de la lengua extranjera	188
5.7.4.6.1. ¿Cómo introducir la evaluación alternativa de la lengua extranjera?... ..	190
5.7.4.6.2. La aplicación de la evaluación auténtica de la lengua extranjera basada en la evaluación del desempeño en situaciones reales de comunicación	193
5.7.4.6.2.1. ¿Qué es un criterio de desempeño?	193

5.7.4.6.2.2. Aspectos que distinguen la evaluación del desempeño comunicativo en la lengua extranjera.....	197
5.7.4.7. Formatos generales para evaluar el desempeño en cada una de las habilidades de la lengua.....	201
5.7.4.7.1. Tipos más comunes de las actividades a observar en la evaluación auténtica.....	204
5.7.4.8. El uso de la evaluación por portafolios en lenguas extranjeras.....	206
5.7.4.8.1. Diseño del portafolio para la evaluación de la lengua extranjera.....	209
5.7.4.8.2. Orientaciones metodológicas para la elaboración del portafolio.....	213
5.7.4.8.3. Evaluación del portafolio	214
5.7.4.8.4. Ventajas en el uso del portafolio como instrumento de evaluación	216
5.7.4.8.5. Desventajas en el uso del portafolio como instrumento de evaluación	217
5.7.4.8.6. Ventajas de una evaluación alternativa en el aprendizaje de la lengua ...	219

Capítulo 7. La intervención psicopedagógica en la mejora de los procesos educativos 226

1. La intervención y la práctica asesora en la mejora de los procesos educativos ...	227
2. Modelos de intervención psicopedagógica.....	229
2.1 .Modelo de servicios.....	230
2.2. Modelo de intervención centrado en programas.....	230
2.3. Modelo de trabajo colaborativo.....	231
3. Aspectos que diferencian unas prácticas asesoras de otras	233
3.1. Criterios para desarrollar el asesoramiento psicopedagógico desde la perspectiva constructivista.....	237
3.2. Campos de actuación del asesoramiento en su vertiente más pedagógica ...	238
3.2.1. La formación permanente del profesorado como campo de actuación en que se configura el asesoramiento psicopedagógico en esta investigación.....	240
3.2.2. El asesoramiento psicopedagógico desde una perspectiva colaborativa: alternativa viable para la formación de los profesores de inglés en la evaluación del aprendizaje de la lengua extranjera.....	242
3.2.3. La formación del profesor universitario. Tensiones a resolver basadas en criterios pedagógicos y estrategias de acción.....	243
3.2.4. Diseño de un seminario de superación en la evaluación para los profesores de lengua inglés de la UCLV a partir del asesoramiento colaborativo	244
3.2.5. La figura del asesor y su perfil en el proceso de asesoramiento basado en la formación del profesor	246
3.2.5.1. El trato con colegas. El problema de la credibilidad en el proceso de asesoramiento	248

3.3. Características del asesoramiento colaborativo en el marco de la formación profesoral en la mejora de las prácticas de la evaluación del idioma inglés	249
3.3.1. Condiciones para el diseño y puesta en práctica del proyecto de intervención	250
3.3.2. Fases a seguir en la planificación del proceso metodológico para el asesoramiento psicopedagógico	250
3.3.3. Fases que debe observar el plan de acción en el asesoramiento.....	254
4. El cambio en los procesos de intervención.....	257
5. Conceptualización del taller como modalidad para el desarrollo del asesoramiento colaborativo	260
5.1. Caracterización del taller como modalidad en la formación profesional ...	261
5.2. Estructura metodológica interna de los talleres. Fases con relación a los objetivos y tareas	264
5.2.1. Fase de diagnóstico.....	264
5.2.2. Fase de preparación grupal previa	264
5.2.3. Fase de construcción de episodios desde la problematización	265
5.2.4. Fase de profundización grupal en el problema.....	265
5.2.5. Fase de proyectos de estrategias y/o alternativas	265
5.2.6. Fase de reflexión valorativa.....	266
5.3. Requisitos metodológicos de los talleres.....	266

Capítulo 8. Aproximación al contexto de la investigación..... 268

1. El proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en las carreras universitarias que cursan el idioma con fines específicos	268
2. El Departamento como institución básica y su funcionamiento en la universidad	269
2.1. El Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Composición del profesorado y funcionamiento.....	270
2.1.1. Composición del profesorado del Departamento de Leguas Extranjeras de la UCLV	272
2.1.2. Funciones del profesorado.....	273
2.1.3. Organización del trabajo metodológico del Departamento de Lenguas Extranjeras en la UCLV	274
2.1.4. Organización del trabajo metodológico del Colectivo de Idioma Inglés para las Ciencias Sociales.....	277
2.1.5. La investigación científica otra de las funciones del profesorado.....	278
2.1.5.1. Líneas de investigación del Departamento de Lenguas Extranjeras	279
3. El aprendizaje del idioma inglés en la universidad cubana. Antecedentes	

históricos y particularidades.....	280
Capítulo 9. Marco Metodológico.....	287
1. Perspectiva metodológica de la investigación.....	287
2. Contexto de investigación.....	288
3. Fases de la Investigación y procedimiento seguido.....	291
3.1. Fase Exploratoria (enero 2002-diciembre 2002).....	292
3.1.1. Entrada al escenario de investigación.....	294
3.2. Muestra. Criterios de selección de la muestra.....	295
3.2.1. Caracterización de la muestra.....	296
3.3. Técnicas y procedimientos empleados para la obtención de la información.....	299
3.3.1. La entrevista en profundidad.....	300
3.3.2. Empleo de técnicas grupales.....	302
3.3.2.1. Grupo de discusión integrado por estudiantes.....	303
3.3.2.3. Procedimiento seguido en los grupos de discusión.....	304
3.3.3. La observación.....	305
3.3.4. Análisis documental.....	307
3.3.4.1. Indicadores para el análisis de las pruebas escritas.....	307
3.4. Descripción del procedimiento utilizado para el procesamiento de la información.....	308
3.4.1. Procedimiento en el análisis de los datos.....	309
3.4.2. Etapas del análisis de contenido categorial.....	309
3.5. Estrategias para la triangulación de la información obtenida.....	312
3.6. Materiales y recursos empleados en la recogida y procesamiento de la información.....	313
4. Fase de Intervención (enero 2003-diciembre 2005).....	313
4.1. Fase descriptiva (marzo 2003- enero 2005).....	313
4.1.1. Sesión Científica Departamental- primer paso en la sensibilización del profesorado de inglés en la necesidad del cambio hacia prácticas de evaluación más efectivas.....	315
4.2. Conformación del marco teórico relacionado con los procesos de intervención.....	317
4.3. Toma de decisiones acerca del modelo y diseño de la intervención.....	318
4.4. Fase empírica.....	319
4.4.2. Descripción del desarrollo del seminario de evaluación del aprendizaje para profesores de inglés en la UCLV.....	321
4.4.2.1. Rol del asesor.....	322
4.4.2.2. Primera sesión del seminario (26 de enero de 2005).....	323

4.4.2.3. Segunda sesión del seminario (4 de febrero de 2005).....	324
4.4.2.4. Tercera sesión del seminario (17 de febrero de 2005).....	325
4.4.2.5. Cuarta sesión del seminario (25 de febrero).....	326
4.4.2.6. Quinta sesión del seminario (4 de marzo)	328
4.4.2.7. Sexta sesión del seminario (11 de marzo)	328
4.5. Técnicas y procedimientos para la recogida de información	329
4.5.1. Autoobservación.....	330
4.5.2. Instrumento de diagnóstico ¿Cómo enseño, cómo evalúo?.....	330
4.5.3. La observación participante.....	331
4.5.4. Diario del investigador-asesor	331
4.5.5. Producciones aportadas por los profesores respecto al proceso de evaluación	332
4.5.6. Otras técnicas de recogida de información.....	332
4.6.2. Uso de técnicas participativas en el seminario	333
4.6. Procedimientos para el procesamiento de la información	334
5. Fase de evaluación (durante toda la intervención)	334
5.1. Técnicas y procedimientos utilizados en esta fase	335
5.1.1. La observación participante.....	335
5.1.2 Entrevistas a profesores y estudiantes	336
5.2. Corpus de la información generada.....	336

V. Presentación y discusión de resultados..... 339

1. Problemática abordada en la investigación	339
2. 1. Factores que intervienen en la calidad del aprendizaje de la lengua inglesa en la asignatura Inglés I desde la perspectiva de los profesores y alumnos.....	341
2.1.1. Percepción de los profesores sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura Idioma Inglés I	341
2.1.1.1. La metodología –factor determinante en la enseñanza del inglés en la universidad	344
2.1.1.2. Significados que se asumen los profesores sobre el proceso de evaluación del inglés en la universidad	345
2.1.1.3. Otros factores que intervienen en el aprendizaje desde la perspectiva de los profesores	351
2.1.2. Percepción de los alumnos sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma en la asignatura Inglés I.....	353
2.1.2.1. Significados que asumen los estudiantes acerca del proceso de evaluación del inglés en la universidad	354
2.1.2.2. La motivación como factor esencial en la calidad del aprendizaje desde la	

perspectiva de los alumnos	356
2.1.2.2.1. La motivación como factor determinante del aprendizaje del idioma inglés en la universidad visto a través del modelo ARCS	357
2.1.2.2.2. La atención según el modelo ARCS	357
2.1.2.2.3. La relevancia según el modelo ARCS	358
2.1.2.2.4. La confianza según el modelo ARCS	360
2.1.2.2.5. La satisfacción según el modelo ARCS	362
2.1.2. Factores externos determinantes de la calidad del aprendizaje, no dependientes directamente del profesor y del alumno en la universidad	363
2.1.3. Calidad del aprendizaje a través de la evaluación del conocimiento	367
2.1.3.1. El formato de presentación de las pruebas	368
2.1.3.2. Relación que se establece entre la tipología de pregunta y la demanda ..	369
2.1.3.3. Relación existente entre la tipología de preguntas y las habilidades de la lengua	372
2.1.3.4. Relación entre las habilidades de la lengua y las demandas de evaluación	375
2.1.3.5. Conclusiones derivadas del análisis de la evaluación del conocimiento en la asignatura Inglés I.....	376
3. Resultados de la fase de intervención. La intervención psicopedagógica desde la evaluación en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglés en la UCLV	377
3.1. Revisión bibliográfica acerca de los procesos de intervención educativa....	378
3.2. Decisión por el modelo de asesoramiento colaborativo y el campo de actuación en la formación permanente del profesorado	378
3.3. Consensuar con los profesores en la sesión científica el diseño de la intervención psicopedagógica	379
3.3.1. Necesidad expresada por los profesores acerca del cambio en las prácticas evaluativas	380
3.3.2. Alternativas propuestas por los profesores para la mejora	381
3.4. Fase de Diseño de la intervención	383
3.4.1. El modelo de asesoramiento colaborativo en el diseño de la intervención	383
3.4.2. Principios que contempló el asesoramiento como acto de colaboración....	384
3.4.3. Atención a los conceptos críticos para la colaboración en el diseño de intervención	384
3.4.4. Complementación del diseño de asesoramiento con otras tipologías de asesoramiento	385
3.4.5. El perfil del asesor	386
3.4.5.1. La función de asesoría	387

3.4.6. Diseño del plan de acción del asesoramiento (ver anexo).....	388
3.4.6.1. Diseño del seminario de evaluación para profesores de inglés en la UCLV	389
3.4.6.2. Implementación del seminario de evaluación para profesores de inglés en la UCLV	389
3.4.6.2.1. Rol del asesor y los asesorados	390
3.4.6.2.2. La evaluación en el seminario	390
3.4.6.2.3. Descripción de las sesiones desarrolladas en el seminario.....	391
3.4.6.2.3.1. Primera sesión del seminario (26 de enero de 2005).....	391
3.4.6.2.3.2. Segunda sesión del seminario (4 de febrero de 2005).....	396
3.4.6.2.3.2.1. Análisis del tema de la unidad didáctica	397
3.4.6.2.3.2.2. Metodología empleada en relación con el tema	398
3.4.6.2.3.2.3. Análisis de la evaluación respecto a la forma de enseñar.....	399
3.4.6.2.3.2.2. Selección de los contenidos a tratar en el seminario a partir de las interrogantes formuladas por los profesores respecto a la evaluación	400
3.4.6.3. Contenidos seleccionados para la implementación del seminario.....	402
3.4.6.2.3.1. Aspectos a considerar en la evaluación de la lengua inglés	403
3.4.6.2.3.2. Interrogantes que les surgieron a los profesores durante el seminario	404
3.4.6.2.3.3. Reajuste de los contenidos de acuerdo con las interrogantes surgidas en el seminario.....	405
3.4.6.2.3.4. Decisiones educativas que se desprenden del proceso de evaluación de los profesores.....	405
3.4.6.2.3.5. Sugerencias para abordar el tema de las decisiones educativas	406
3.4.6.2.3.5.1. Pautas para proporcionar ayuda a los alumnos para propiciar la mejora	406
3.4.6.3. Justeza y equidad en el juicio valorativo	408
3.4.6.3.1. El referente de evaluación en relación con la emisión del juicio de valor en la evaluación del aprendizaje.....	410
3.4.6.3.2. Dificultades referentes a la elaboración de criterios de evaluación del aprendizaje la lengua	412
3.4.6.4. Propuesta de integración de la evaluación al proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua a través de las tareas de aprendizaje	414
3.4.6.4.1. Dificultades que se presentan en la aplicación de tareas comunicativas que implican un reto para el estudiante	415
3.4.6.4.2. Consideraciones de los profesores respecto al diseño de las tareas	415
3.4.6.4.3. ¿Cómo evaluar comunicativamente a los estudiantes en grupos numerosos?.....	416

3.4.6.4.4. Agentes que intervienen en la evaluación. Estrategias de autoevaluación y coevaluación	419
3.4.6.4.4.1. El uso de estrategias de autoevaluación y coevaluación por los profesores	420
3.4.6.4.4.1.1. Diseño de cuestionarios de autoevaluación por los profesores durante el seminario en la modelación de esta estrategia	422
3.4.6.4.4.1.2. Procedimiento a seguir en la autoevaluación de la lengua en el nivel elemental.....	423
3.4.6.5. La modalidad semipresencial y la necesidad de una evaluación sistemática y formativa. Dificultades que se avizoran	424
3.4.6.6. El portafolio como una alternativa a la evaluación de la lengua para aplicar una evaluación formativa.....	427
3.4.6.6.1. Estructura del portafolio de idioma inglés. Elementos que pueden ser incluidos en el portafolio	427
3.4.6.6.2. Orientaciones metodológicas para implementar el portafolio.....	428
3.4.6.6.3. Criterios para la evaluación del portafolio	429
3.4.6.7. Diseño de instrumentos de evaluación presentados por los profesores al finalizar el seminario	431
3.4.7. Evaluación de la experiencia de formación en el seminario por los profesores	432
3.4.8. Opiniones de los estudiantes respecto a la aplicación de tareas comunicativas: una experiencia en la aplicación de una entrevista a estudiantes nativos.....	438
3.5. Evaluación de la intervención.....	441
3.5.1. Cambios constatados en las prácticas de los profesores.....	442
3.5.2. Cambios constatados por los alumnos sobre las prácticas de evaluación los profesores.	446
3.6. Reflexiones de la investigadora.....	448
V. Conclusiones y recomendaciones	451
VI. Referencias bibliográficas	465
VII. ANEXOS	477

ANEXOS FASE EXPLORATORIA

- Anexo 1. Programa de la Disciplina Inglés. Plan de Estudio C'
- Anexo 2. Modelo de Prueba Parcial hoja 1

Modelo de Prueba Parcial hoja 2

Anexo 3. Preguntas que aparecen en los exámenes distribuidas por habilidades comunicativas.

Anexo 4. Análisis de contenido. Proceso de Categorización de entrevistas a profesores.

Anexo 5. Análisis de contenido. Proceso de Categorización de entrevistas a alumnos

ANEXOS FASE DE INTERVENCIÓN

Anexo 6. Programa de la Disciplina Idioma Inglés.

Anexo 7. Marco metodológico. Fases de la investigación.

Anexo 8. Diseño de las fases de la intervención. Plan de acciones.

Anexo 9. Acta de la Sesión Científica Departamental.

Anexo 10. Análisis del contenido de sesión científica departamental

Anexo 11. Planificación inicial del seminario de evaluación del aprendizaje para profesores de idioma inglés. Descripción de la sesión 1, 2, 3.

Anexo 12. Instrumento de diagnóstico ¿Cómo enseño y cómo evalúo?

(Primera parte) Dramatizaciones. Taller 1. Transcripción de las opiniones de los profesores en los grupos.

Anexo 13. Instrumento de diagnóstico. (Segunda parte) Taller 2

Anexo 14. Muestras del instrumento de diagnóstico ¿Cómo enseño y cómo evalúo? (Segunda parte) completados por los profesores.

Anexo 15. Análisis de contenido ¿cómo enseño y cómo evalúo? (segunda parte)

Anexo 16. Interrogantes planteadas por los profesores acerca de la evaluación del aprendizaje en la segunda parte del instrumento de diagnóstico. ¿Cómo enseño y cómo evalúo?

Anexo 17. Dossier elaborado para las sesiones del seminario de evaluación.

Anexo 18. Encuesta a los profesores sobre el tratamiento y la evaluación de las habilidades de la lengua en las clases de inglés.

Anexo 19. Análisis del contenido de la 4ta sesión del seminario.

Anexo 20. Diario del investigador

Anexo 21. Propuesta de tareas para evaluación de las habilidades de escritura

Anexo 22. Rúbrica o escala de evaluación para textos escritos

Anexo 23. La entrevista como tarea comunicativa para desarrollar la expresión oral. Procedimiento a seguir para realizar una entrevista a nativos de la lengua inglesa.

Anexo 24. Opiniones expresadas por los estudiantes después de la aplicación de la entrevista al estudiante caribeño de la Isla de Santa Lucía.

Anexo 25. Rúbrica para registrar la evaluación de una exposición oral en idioma inglés.

Anexo 26. Rúbrica rúbrica para evaluar la producción oral. Unidad 4. Describing people.

Anexo 27. Muestras de ejercicios evaluativos realizados por los profesores durante el seminario.

Anexo 28. Modelo de pruebas parciales aplicadas por los profesores después de la intervención.

Anexo 29. Portafolio diseñado para la asignatura Inglés I (My English Language Portfolio)

Anexo 30. Guía de Observación a clases.

Anexo 31. Observación realizada a clase.

Anexo 32. Cuestionarios de autoevaluación para las unidades de la asignatura Inglés I confeccionados por los profesores durante el seminario

Anexo 33. Entrevista a profesores para evaluar la formación recibida en el seminario

Anexo 34. Guía formativa de autoestudio para la asignatura Ingles I en la modalidad semipresencial.

Anexo 35. Guión de la entrevista en profundidad realizada a los estudiantes para evaluar la intervención

Anexo 36. Matriz de análisis de contenido de la entrevista en profundidad realizada a los estudiantes para evaluar la intervención

Anexo 37. Plan de trabajo metodológico del Colectivo de Disciplina de Idioma Ingles para las Ciencias Sociales.

Anexo 38. Programa analítico de la asignatura Ingles I curso 2005-2006

Anexo 39. Manual de orientaciones metodológicas para la evaluación del aprendizaje para la asignatura Ingles I.

Anexo 40. Modelo de Webquest diseñado como instrumento de evaluación para el inglés con fines académicos.

Anexo 41. Aval de la investigación

Anexo 42. Estrategia Curricular de Idioma Ingles para la carrera de Psicología

Glosario de términos más usados en la evaluación

ANEXOS DE TABLAS

Tabla 1. Efectos de la evaluación de los profesores y su ámbito de incidencia

Tabla 2. Características de la evaluación formativa integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje

Tabla 3. Propuesta de criterios de evaluación para la asignatura Idioma Inglés I

Tabla 4. Unidades de análisis, procedimientos para la recogida de información y fuentes de datos en la fase exploratoria

Tabla 5. Caracterización de la muestra respecto a las fases y criterios de selección

Tabla 6. Muestra del procedimiento seguido en la codificación en el análisis de contenido

Tabla 7. Unidades de análisis en relación con los objetivos específicos en la fase descriptiva

Tabla 8. Unidades de análisis en relación con los objetivos específicos en la fase empírica

Tabla 9. Unidades de análisis en relación con los objetivos específicos en la fase de evaluación

Tabla 10. Resultados del análisis de contenido en la Fase Exploratoria donde se exploran los significados que asumen los profesores sobre el proceso de evaluación del inglés en la universidad

Tabla 11. Resultados del análisis de contenido en la Fase Exploratoria donde se exploran los significados que asumen los estudiantes sobre el proceso de evaluación del inglés en la universidad

Tabla 12. Distribución de las preguntas en función de la tipología y de la demanda

Tabla 13. Distribución de las preguntas en función de la tipología y la habilidad comunicativa

Tabla 14. Distribución de las preguntas en función de las habilidades comunicativas y las demandas de evaluación.

Tabla 15. Resultados del análisis de contenido en la Fase de intervención donde se exploran los significados que asumen los profesores ante la necesidad del cambio en el proceso de evaluación del inglés en la universidad

Tabla 16. Resultados del análisis de contenido en la Fase de Intervención donde los profesores del Departamento de Lenguas extranjeras sugieren alternativas ante la necesidad del cambio en el proceso de evaluación del inglés en la universidad

I. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la lengua inglés constituye hoy, un reclamo y una política de la Educación Superior Cubana en la formación de un profesional capaz de comunicarse eficazmente en la lengua extranjera en los ámbitos cotidiano, académico, y profesional. Resulta evidente que el dominio de al menos una lengua extranjera de relieve internacional se convierte en una competencia clave del profesional en la actualidad surgida de la necesidad de comunicación e intercambio entre los países en un mundo cada vez más globalizado.

Específicamente, en la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas se ha demostrado empíricamente que la calidad del aprendizaje de la lengua inglés de los alumnos no es suficiente para cubrir las necesidades que demanda su desarrollo profesional en el mundo actual.

La insuficiente calidad del aprendizaje de la lengua inglés en esta institución universitaria es percibida por los profesores y los propios estudiantes quienes manifiestan frecuentemente su incapacidad de establecer una comunicación eficaz en la lengua inglés. Estos planteamientos, a su vez, entran en contradicción con los altos índices de rendimiento académico con los cuales los estudiantes acreditan las asignaturas que componen la disciplina Idioma Inglés lo que muestra insuficiencias en el proceso de evaluación que se lleva a cabo en las asignaturas que integran esta disciplina en la universidad.

Todo esto nos coloca ante una problemática educativa en tanto, en coherencia con las demandas de las tareas de estudio del inglés que realizan los estudiantes, la evaluación que se lleva a cabo da cuenta de niveles de esta competencia comunicativa que no corresponden con las exigencias que encontrarán en la práctica profesional. De este modo los resultados de la evaluación no son indicadores de calidad del aprendizaje.

Por otra parte, una mirada a lo que acontece dentro del proceso de evaluación de la lengua inglés, permite constatar que coexisten múltiples y diversos modelos evaluativos entre los profesores de inglés y no existe un relativo consenso en cuanto a qué evaluar y cómo evaluar la lengua unido a la escasa voluntad de renegar de principios que se asumieron como válidos en la enseñanza tradicional de la cual ellos mismos fueron objeto en la universidad, es decir, que los estilos evaluativos de muchos de los profesores son el resultado de modelos percibidos y tomados de otros.

La evaluación del aprendizaje tiende a confundirse generalmente con la realización de pruebas, preguntas escritas o la aplicación de instrumentos para emitir una nota por lo que potencia generalmente una función acreditativa. Se utiliza más para controlar y calificar en lugar de evaluar y retroalimentar. Desde esta óptica es concebida más como resultado que como proceso, desde una perspectiva tradicionalista dirigida al resultado y no a un proceso sistemático que se oriente en gran medida a lo cualitativo.

Las pruebas parciales (aunque no son el único instrumento que se utiliza) son consideradas uno de los de mayor importancia por el profesor al estar reglamentado oficialmente en el sistema de evaluación de la asignatura. Así es percibido por el estudiante, no solo por el énfasis que el profesor hace en la obtención de un buen resultado en estas, sino por el valor que le adjudica a los resultados obtenidos en estas para la emisión de una nota final.

A pesar de no existir un relativo acuerdo sobre cómo y qué evaluar se practica una evaluación tradicional la cual se orienta en gran medida hacia la comprobación de los conocimientos lingüísticos, a la evaluación de conocimientos gramaticales.

Otro inconveniente que se manifiesta en este tipo de evaluación (por lo general pruebas) es su presentación fuera de contexto, de una situación comunicativa que le exija una comprensión total de cómo se usa ese conocimiento lingüístico en un contexto mucho más amplio lo que limita en gran medida la comunicación.

Por tanto, el uso de un enfoque comunicativo dirigido a la búsqueda de significados en situaciones comunicativas de uso real de la lengua constituye una premisa fundamental a poner en práctica en la enseñanza, aprendizaje y por supuesto, en la evaluación de la lengua extranjera. Entonces, el enfoque tradicional y estructuralista que enfatiza en el uso de formas correctas del conocimiento lingüístico ya no resulta del todo efectivo, si esta constituye la meta a alcanzar.

También se puede percibir una fuerte tendencia a evaluar principalmente la vertiente negativa: detectar las dificultades, los errores cometidos y no resaltar las fortalezas en el aprendizaje, el progreso y los logros alcanzados. Esto último pudiera ser una gran fuente de motivación para el estudiante y una mejor idea de que se considera correcto en términos de evaluación de la lengua extranjera.

Resumiendo, si la evaluación de la lengua inglés no se dirige fundamentalmente a potenciar el aprendizaje se impone la búsqueda de métodos más efectivos de evaluación

que favorezcan este proceso. Este análisis por sí mismo advierte la necesidad de un cambio imperativo, sustancial, en las tradicionales formas de enseñar y de aprender y, consecuentemente, en la forma de evaluar por sus contundentes efectos en el enfoque de aprendizaje de la lengua que adopten los estudiantes, que desde nuestro punto de vista constituye el catalizador del cambio.

Se considera que, ante la problemática evidenciada en el proceso de evaluación de la lengua en la universidad y sus consecuentes efectos en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, es el profesor quien puede contribuir al cambio e innovación en el aula y en el centro escolar, en la medida en que incremente sus conocimientos sobre los componentes del proceso didáctico, en la medida en que conozca mejor acerca del proceso de evaluación de la lengua.

Atendiendo a la complejidad que supone ofrecer una respuesta fundamentada y válida a esta problemática nos planteamos abordarla a través de la investigación científica, en el marco de la experiencia personal como docente de esta asignatura en una carrera universitaria que históricamente ha dado significativa importancia a la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera: la asignatura Inglés I en la carrera de Psicología.

La interrogante científica que guía la investigación es la siguiente:

¿Cómo propiciar la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua inglés en la asignatura Inglés I para estudiantes de Psicología en la Universidad Central?

Este cuestionamiento nos conduce a focalizar como objeto de investigación la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglés en la asignatura Inglés I para estudiantes de Psicología en la universidad. El campo de acción de la investigación se acota en la búsqueda de métodos más efectivos de evaluación de la lengua en este nivel fundamentados en aspectos psicológicos tales como la concepción de un aprendizaje constructivista, la autorregulación del aprendizaje por el estudiante y en aspectos pedagógicos como la evaluación formativa, concebida como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y basada en tareas auténticas en la comunicación de la lengua extranjera.

De aquí se desprende que el objetivo general de la investigación sea el siguiente:

-Contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglés en la asignatura Inglés I para estudiantes de Psicología en la Universidad Central “Marta

Abreu” de las Villas.

Para conseguir este objetivo partimos de un enfoque estratégico de la evaluación, relacionado con la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, por lo que resulta necesario introducir cambios sustanciales al proceso de evaluación, concibiéndola en primer término integrada al proceso de aprendizaje, en función de la mejora de factores que inciden favorablemente en el aprendizaje que realiza el alumno, entre ellos la motivación, autorregulación y la participación activa y responsable en el proceso de aprendizaje de la lengua inglés en la universidad.

Ante nosotros, entonces, se presenta la necesidad de llevar a cabo una intervención psicopedagógica en el contexto de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglés para estudiantes de Psicología en función de conseguir cambios sustanciales en la forma de percibir y desarrollar la evaluación.

Para desarrollar la intervención se tienen en cuenta los aspectos siguientes:

- Concepciones de la evaluación de profesores y alumnos.
- Prácticas de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglés

A través de esta intervención se persiguen *cambios en las prácticas de evaluación, en la enseñanza y consecuentemente en el aprendizaje.*

Los cambios en las prácticas de evaluación se conciben desde una perspectiva tradicionalista que considera este proceso con una función esencialmente acreditativa hacia una perspectiva de la evaluación integrada al propio proceso de enseñanza-aprendizaje con un carácter formativo donde la evaluación constituya una oportunidad de aprendizaje. Esto se condiciona a través del uso de formas alternativas de evaluación que propicien una evaluación formativa de la lengua inglés en situaciones auténticas de comunicación.

Consideramos que una forma de contribuir al cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en nuestro centro es comenzar por la exploración de la realidad que caracteriza el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera desde la propia perspectiva de los sujetos que la protagonizan, los alumnos y los profesores por lo que nos propusimos los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar los factores que intervienen en la calidad del aprendizaje de la lengua inglés en la asignatura Inglés I en la carrera de Psicología en la

Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas desde los procesos que intervienen en ella: la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación y su relación vistos desde el triángulo interactivo profesor – alumno – contenido y analizarlos desde la perspectiva de los profesores y alumnos.

2. Analizar los significados que para el profesor y el alumno asume la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje como factor condicionante del aprendizaje del estudiante y mecanismo regulador del mismo.

3. Analizar los formatos de pruebas utilizadas como parte del sistema de evaluación de la asignatura Inglés I para conocer las demandas de aprendizaje que promueven en relación con las competencias comunicativas

4. Diseñar un programa de intervención en el marco del proceso de evaluación del inglés que propicie la mejora de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

5. Evaluar la implementación del programa de intervención para identificar los principales factores que favorecen o entorpecen su puesta en práctica y realizar las correcciones correspondientes a la propuesta realizada y los posibles cambios a corto plazo en las prácticas evaluativas

El interés y la relevancia que ha ido tomando el tema de la evaluación del aprendizaje en los últimos años se constata en la tendencia al aumento de las publicaciones en revistas y publicaciones científicas especializadas y de significativo prestigio en la divulgación científica acerca de este tema. Tal es el caso de la revista *Assessment & Evaluation in Higher Education* según el balance realizado por Álvarez Valdivia (2007).

Para la construcción del marco teórico de esta investigación se tuvo en cuenta la extensa y actual bibliografía que profundiza en diversos aspectos de esta temática. Especial interés se ponen en las referencias en las que los autores exponen visiones generales y rigurosas de las nuevas tendencias, modelos y estudios sobre el proceso de evaluación con el objetivo de contrastar puntos de vistas y de valorar cuáles supuestos teóricos permiten explicar la problemática que se aborda en este estudio y sobre todo, extraer algunas conclusiones que permitan profundizar en su comprensión, elaborar y validar una solución factible de introducir en la práctica docente universitaria para mejorar el aprendizaje y la enseñanza del idioma inglés.

Por lo que con el propósito de focalizar el tema tratamos de hacer una revisión bibliográfica para dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos planteados en la investigación por lo que la primera revisión partió de la exploración de los factores que pudieran incidir en el aprendizaje de los estudiantes desde los puntos de vista de los diferentes autores. Estos se relacionaban con las percepciones asumidas por los agentes de la percepción de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua.

Los estudios realizados muestran la gran incidencia de la evaluación en el enfoque de aprendizaje que adoptan los estudiantes por lo que consideramos necesario profundizar en el tema de la evaluación del aprendizaje para desde este proceso asumir la mejora. Una de las propuestas más actuales se centra en la evaluación formativa integrada a la práctica instruccional en el contexto de enseñanza del inglés en la universidad. Para ello nos apoyamos en los trabajos de varios autores, estudiosos del tema, entre ellos: Allal, Bain y Perrenoud (1993), Pérez Cabaní (1993, 1995); Monereo y Pérez Cabaní, (1996); Monereo, Carretero, Castelló, Gómez y Pérez Cabaní (1999); Pérez Cabaní (1999); Pérez Cabaní, Carretero, Palma y Rafel (2000); Castro (2000); Allal y Pelgrims (2000); Castelló y Monereo (2001), Monereo (2003), quienes proponen una evaluación integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje dirigida a la mejora.

Otras tendencias renovadoras en el campo de la evaluación que se toman como referencia en esta investigación se agrupan en la propuesta de formas alternativas de evaluación (Birenbaum y Dochy 1996; Maclellan 2004) enmarcadas en la evaluación auténtica, la evaluación del desempeño (O' Malley y Valdez Pierce 1996, Lussier 1992) y la evaluación por portafolios priorizando su función formativa. En estrecha relación con este panorama conceptual se profundiza en la naturaleza del aprendizaje deseable donde la evaluación se coloca en función del aprendizaje y de su mejora.

Buena parte de los trabajos categorizados en la evaluación auténtica fundamentan la necesidad de estimular la participación de los estudiantes en las tareas de evaluación cercanas a las que enfrentan en la vida real o en contextos sociales próximos a los estudiantes. Trabajos referenciados en este sentido son los realizados por Breen, 1985; Wiggins 1990, Dochy, et al., Hancock 1994, 1997; Black. & William 1998; Biggs, 1999; Monereo, 2003; Mueller, 2003; Gulikers, Bastiaens & Kirschner, 2004; Álvarez Valdivia, 2005, Mathur & Murray, 2005; Glen, 2006, (citados en Álvarez Valdivia, 2007b)

En cuanto a la evaluación por portafolios se destacan Barberà, 2005; Delmastro, (2005); Moss et al., 1992; Graves y Sunstein, 1992; Sweet, 1993; Black et al., 1994;

Johns, 1995; O'Malley y Valdez Pierce, 1996; Calfee y Perfumo, 1996; Akirov, 1997; Rolheiser et al, 2000; entre otros, (citados en Delmastro, 2005).

Una tercera línea en la construcción del marco conceptual se centró en la búsqueda de alternativas que nos permitieran asumir la mejora del contexto de enseñanza aprendizaje desde métodos más efectivos de evaluación. Fue entonces necesario indagar sobre los procesos de intervención para la transformación y la mejora educativa situando en el punto de mira la formación del profesor en la evaluación para asumir la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua cuya problemática motivaba el estudio en esta investigación.

Para plantear la formación del profesorado de inglés del Departamento de Lenguas Extranjeras fue necesario revisar los diferentes modelos de intervención y seleccionar el que más se ajustaba a nuestros objetivos. Se necesitaba una intervención desde adentro que partiera de la reflexión conjunta y la toma de conciencia de las dificultades que presentaban los profesores en sus prácticas de evaluación lo que de cierta forma garantizaba el compromiso que necesitábamos para emprender la intervención.

Después, una vez logrado el compromiso se precisaba propiciar un espacio de diálogo compartido entre los profesores para asumir alternativas a partir de sus propias experiencias educativas y amparados en fundamentos teóricos que les permitiera responder sus interrogantes. Por tanto, se decidió por el modelo de asesoramiento colaborativo cuyos principios y fundamentos teóricos facilitaban este tipo de intervención en el contexto de enseñanza aprendizaje del inglés en la UCLV. .

Para adoptar un modelo adecuado a la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera fue necesario revisar varios trabajos relacionados con esta temática que nos permitiera un recorrido conceptual a través de los diferentes modelos asumidos en la enseñanza de la lengua en la búsqueda de la competencia comunicativa hasta el surgimiento del enfoque comunicativo. Ya hoy se aboga por la enseñanza comunicativa desde el enfoque basado en tareas el cual resulta ser un modelo coherente con la evaluación integrada al proceso de enseñanza- aprendizaje que nos proponemos.

Asimismo, se tuvieron en cuenta las investigaciones realizadas en nuestro territorio en el área de la didáctica de las lenguas extranjeras en el nivel de la enseñanza superior. (Alonso, 2000; De Armas, 2001; González, 2003; León, 2003; Concepción, 2004; Rodríguez, 2004; Castro, 2005; entre otros).

Una vez conformado el marco teórico inicial que guiaba el estudio en esta investigación se secciona la muestra la cual estuvo integrada por 11 profesores que imparten la asignatura Inglés I perteneciente al ciclo del Inglés General en las diferentes carreras y un núcleo particular de esta muestra lo constituyen 4 profesores de la asignatura Inglés I en la carrera de Psicología y sus respectivos estudiantes en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas,

El criterio de selección de la muestra es intencional y se justifica por ser esta la asignatura que da inicio al ciclo de formación universitaria en la lengua extranjera. Esta abarca los contenidos básicos y generales de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglés, los cuales constituyen la base para el ulterior aprendizaje del inglés con fines académicos y profesionales que completan el ciclo de formación y aprendizaje de la lengua inglés en las carreras universitarias.

Esto nos permitiría diagnosticar el nivel de conocimientos de la lengua de los estudiantes al ingresar a la universidad, el cual por experiencia conocemos que existen diferencias sustanciales, conocer sus intereses, motivaciones, aspiraciones, actitudes en relación con la lengua inglés desde sus inicios para poder planificar un proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua que atienda a la diversidad de estudiantes que entran a nuestras aulas. Así pondríamos en práctica desde el comienzo del ciclo de inglés general una evaluación formativa de la lengua encaminada a regular todo el proceso y que a la vez vaya propiciando al alumno las herramientas necesarias que le posibiliten regular su aprendizaje.

También se seleccionó esta carrera y esta asignatura por ser esta en la que más ha desarrollado su práctica educativa la autora de esta investigación (21 años de experiencia docente), además de dirigir el trabajo metodológico del colectivo de la Disciplina Idioma Inglés para las Ciencias Sociales en la que se inserta la carrera de Psicología y ser la jefa de asignatura, lo que le ha permitido conocer en profundidad como se desarrolla el proceso. Otro criterio que nos permitió elegir la carrera de Psicología era las características de los estudiantes que ingresan en esta carrera, los cuales desarrollan habilidades comunicativas y capacidad de análisis que le permiten analizar en profundidad los procesos y aportar información relevante para esta investigación

Los profesores que participaron en el estudio fueron seleccionados siguiendo los siguientes criterios:

- Profesores que impartieran la asignatura Inglés I por más de 2 años
- docentes con experiencia en la enseñanza de la lengua inglés en diversas fases de su carrera profesional
- con edades diferentes

Estos criterios se establecen para tener en consideración las diferencias que pudieran existir en las prácticas asumidas por los profesores participantes en la investigación.

Por su parte los alumnos que participaron en la muestra se seleccionaron atendiendo a las cuestiones siguientes:

- estudiantes de primer año de las carreras universitarias
- con diferencias en cuanto a su procedencia del nivel anterior (cuestión esta que define muchas veces el nivel de conocimientos previos y de dominio de la lengua inglés al ingresar en la universidad. Rendimiento académico (estudiantes de alto y bajo rendimiento) con el objetivo de confrontar las percepciones de un polo y otro acerca de los procesos en estudio

Para desarrollar la investigación se sigue una perspectiva metodológica cualitativa determinada por los intereses de la investigación de corte educativo, las circunstancias del escenario y de los sujetos que participan en el estudio. Concretamente se asume la perspectiva metodológica cualitativa que Stake (1998) denomina investigación interpretativa con el interés de entender qué pasa o ha pasado y qué significa o ha significado para los sujetos una determinada realidad.

En esta investigación se usan diferentes técnicas de recogida de información, propias de este tipo de metodología, entre las que se incluyen, la entrevista en profundidad, técnicas grupales como el grupo de discusión, análisis documental, la observación, entre otros. El registro de la información se llevó a cabo a través de medios audiovisuales y también se realizan registros anecdóticos y diarios de las sesiones de trabajo. Para el análisis de los datos se siguió el procedimiento de análisis de contenido categorial que proponen Bardin (1986) y Vázquez (1997).

Se considera que la novedad científica del trabajo de investigación radica en la propuesta de metodologías alternativas de evaluación de la lengua inglés que propicien la mejora de este proceso y del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua en general que contemple una evaluación formativa así como la relevancia o impacto que

esta forma de evaluación pueda producir en el aprendizaje de la lengua inglés en la asignatura Inglés I para la carrera de Psicología.

El aporte teórico- metodológico de esta investigación está en la sistematización teórica de los conocimientos que permite fundamentar una propuesta de evaluación de la lengua inglés en la asignatura Inglés I para la carrera de Psicología que estimule el cambio hacia métodos de evaluación más efectivos que propicien la mejora de los procesos de enseñanza- aprendizaje de la lengua extranjera. Además la tesis presentada enriquece la teoría de la evaluación porque:

- Ofrece fundamentos para introducir la evaluación alternativa en el proceso de evaluación del inglés como lengua extranjera en la universidad.
- Propone procedimientos para el diseño de la evaluación alternativa de la lengua inglés a través de una evaluación formativa integrada al proceso de enseñanza aprendizaje en la lengua extranjera
- Fundamenta la conveniencia del asesoramiento psicopedagógico para conseguir la capacitación y la colaboración de los docentes a favor de la introducción de nuevas formas de evaluación de la lengua extranjera.

Para ello la investigación se circunscribe en las acciones siguientes:

- Diseño de una propuesta para la evaluación del lengua inglés en la asignatura Inglés I que se imparte en el ciclo de Inglés General en la universidad a través de una evaluación alternativa y formativa que incluye procedimientos de evaluación auténtica a través del enfoque por tareas comunicativas combinado con la evaluación por portafolios.
- Diseño y puesta en práctica de un seminario de superación para los profesores de inglés en el tema de evaluación que propicie la reflexión sobre las prácticas evaluativas y estimule el cambio hacia métodos más efectivos de evaluación de la lengua extranjera.

El informe de la investigación se estructura en un apartado introductorio, 7 capítulos dirigidos a la construcción de un marco teórico referencial, en los cuales se contrastan los diferentes enfoques teóricos que orientan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del inglés como lengua extranjera y los procesos de intervención educativa, un capítulo dirigido a la aproximación del marco contextual

donde se desarrolla la investigación, un capítulo dedicado al estudio empírico donde se describe el marco metodológico y el procedimiento seguido en la investigación, Finalmente un tercer capítulo se dedica al análisis de los resultados obtenidos en la investigación, interpretados a la luz de los supuestos teóricos asumidos y otro apartado que se refiere a las conclusiones que se derivan de estos últimos. Al final se ofrecen recomendaciones y líneas futuras de investigación que se derivan de este estudio.

El itinerario temático seguido comprende cinco partes:

I. Introducción

II. Marco Conceptual

Cap. 1. Los referentes teóricos que orientan la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Cap. 2. La enseñanza del inglés en la universidad basado en el desarrollo de la competencia comunicativa

Cap. 3. La competencia comunicativa en el aprendizaje de una lengua extranjera. La enseñanza y el aprendizaje de la lengua desde el enfoque comunicativo

Cap. 4. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua extranjera basado en tareas

Cap. 5. La evaluación del aprendizaje: su conceptualización en el marco educativo. Antecedentes históricos y tendencias actuales en la evaluación del aprendizaje

Cap. 6. El proceso de evaluación del aprendizaje de la lengua extranjera. Hacia la búsqueda de un modelo evaluativo dirigido a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglés en la UCLV

Cap. 7. La intervención psicopedagógica en la mejora de la calidad del aprendizaje del idioma inglés

Cap. 8. Aproximación al contexto de la investigación

III. Estudio Empírico

Cap. 9. Marco Metodológico

IV. Presentación y discusión de resultados

V. Conclusiones y Recomendaciones

Como aportación final, pretendemos ofrecer una serie de sugerencias a las distintas audiencias implicadas particularmente a los profesores de inglés del departamento de lenguas Extranjeras a partir de un sistema de acciones metodológicas como propuesta

que regule a nivel departamental la evaluación del aprendizaje de la lengua inglés en la universidad como estrategia que propicie un aprendizaje más eficaz de la lengua. Este se fundamenta en la propuesta de acciones concretas de la evaluación centradas en el alumno y su aprendizaje, desde la perspectiva del cambio que debe producirse en las prácticas del profesorado.

Consideramos que estas acciones surtirán efecto solo a partir de la comprensión de la práctica cotidiana y la reflexión consciente en torno a ella, situando en el centro de la actuación docente al alumno, sus necesidades relacionadas con las particularidades del aprendizaje de la lengua, lo que requiere movilizar aspectos claves como las actitudes del profesorado y su formación permanente al servicio de la mejora de los procesos educativos.

II. MARCO CONCEPTUAL

Capítulo 1. Referentes teóricos que orientan el proceso de enseñanza- aprendizaje del inglés como lengua extranjera

La competencia comunicativa en la lengua extranjera es hoy una de las competencias más exigidas en el competitivo mundo laboral. Esta se fundamenta en la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en la lengua extranjera en determinados contextos sociales, por lo que exige conocimientos y capacidades tales como la mediación y la comprensión intercultural.

La lengua inglés, considerada lengua internacional por excelencia, es la lengua extranjera que se estudia en las universidades cubanas. El modelo del profesional de las carreras universitarias contempla entre sus objetivos la formación en la lengua inglés y la incorpora como disciplina en el currículo. El objetivo de la Disciplina Idioma Inglés va dirigido al desarrollo de la comunicación para formar un profesional con competencia comunicativa en esta lengua capaz de enfrentar los retos de la sociedad moderna.

Pero, en la actualidad se hace evidente una problemática en las universidades cubanas: muchos de los estudiantes universitarios no muestran un adecuado dominio del idioma inglés al concluir sus estudios universitarios por no tener muchas veces los conocimientos y capacidades que se necesitan para una comunicación eficaz en la lengua inglés lo que demuestra que existen insuficiencias en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua en este nivel.

Específicamente en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV) se ha demostrado empíricamente que muchos de los estudiantes no son capaces de comunicarse eficazmente en la lengua inglés al concluir su carrera. Este planteamiento, a su vez, entra en contradicción con los altos índices de rendimiento académico con los cuales los estudiantes acreditan las asignaturas que componen la disciplina Idioma Inglés lo que a su vez evidencia insuficiencias en el proceso de evaluación que se lleva a cabo. Es decir, que la evaluación da cuenta de niveles de competencia comunicativa que no se corresponden con las exigencias que encontrarán los estudiantes en la práctica

profesional. De este modo los resultados de la evaluación no son indicadores de calidad del aprendizaje.

A partir de la experiencia pedagógica acumulada, consideramos, que los problemas del aprendizaje de la lengua de los alumnos en la universidad se manifiestan a través de un escaso e inadecuado uso del vocabulario referente a las temáticas que se abordan en clases, en el uso incorrecto de las estructuras gramaticales que llegan a veces a obstaculizar la comunicación, problemas de comprensión tanto oral como escrita, dificultades al iniciar, mantener y concluir una conversación fluida en diferentes situaciones comunicativas, problemas en la expresión escrita así como dificultades en la aplicación de los conocimientos en nuevas situaciones comunicativas, entre otros.

Todos estos problemas relacionados con el aprendizaje de la lengua inglés que nos surgen en las prácticas instruccionales en las aulas universitarias, nos recomiendan asumir esta problemática desde la investigación para explorar esta realidad y analizar los factores que están incidiendo en la baja calidad del aprendizaje desde la percepción que de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua tienen los profesores y alumnos e integrar a su vez la evaluación dentro del proceso educativo para mejorarlo, de modo que nos ayude a observar los procesos de aprendizaje de aprendizaje de la lengua, sus particularidades para comprenderlos mejor y regularlos en función de cada individuo o grupo.

Particularizamos en la importancia de la evaluación como elemento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, al asumir para ello una perspectiva constructivista desde la cual la evaluación debe trascender la mera acreditación del aprendizaje para convertirse en un instrumento regulador del propio proceso, a través de la retroalimentación y de los procesos de negociación de las demandas entre estudiantes y profesores que nos proporcione de forma clara y precisa la información necesaria sobre la marcha de los procesos para tomar las decisiones más acertadas.

Se trata entonces, de la búsqueda de métodos más efectivos de evaluación de la lengua inglés en la universidad que conduzcan a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación que se proponga debe involucrar al alumno en este proceso donde se compartan responsabilidades en el aprendizaje y en la emisión de juicios valorativos y que a la vez permita a los profesores replantearse objetivos y métodos de enseñanza en

función de la mejora del proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua extranjera en este contexto.

Para conseguir prácticas de evaluación congruentes con los principios renovadores de la Educación Superior Cubana y desde esta perspectiva constructivista apostamos por procedimientos que evalúan las competencias de los estudiantes para resolver tareas comunicativas en la lengua extranjera que den cuenta de los aprendizajes reales en la lengua extranjera. En otras palabras, sea con propósitos formativos o sumativos, se requieren situaciones de evaluación que permitan a los estudiantes interactuar en el proceso de construcción del conocimiento, reflexionar de manera crítica sobre su aprendizaje, sobre los procesos y sobre los productos que consiguen elaborar, es decir: *aprender durante la evaluación*.

Consideramos que ante la problemática evidenciada en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglés en la universidad y sus consecuentes efectos en la calidad del aprendizaje es el profesor quien puede contribuir a introducir cambios y a la innovación en el aula, en la medida en que incremente sus conocimientos sobre los componentes del proceso didáctico, en la medida en que conozca mejor acerca del proceso de evaluación de la lengua como estrategia para incidir en el cambio.

1. Líneas de desarrollo teórico de la investigación

De esta manera, para elaborar la respuesta al problema central de la investigación y construir el marco teórico de esta se realizó una revisión bibliográfica de los enfoques de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en general y más concretamente de la lengua inglés como lengua extranjera en el nivel universitario la cual se pueden englobar en varias líneas de desarrollo teórico:

- La primera de ellas parte de la exploración de los factores que inciden en la baja calidad del aprendizaje de esta lengua en la universidad desde la comprensión que de los procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación que tienen los profesores y alumnos y de las dificultades que se presentan en el proceso de evaluación de la lengua en este contexto.
- La segunda se propone la búsqueda de métodos más efectivos en la evaluación de la lengua extranjera basados en las tendencias actuales de una evaluación formativa integrada al propio proceso de enseñanza aprendizaje de esta lengua la cual favorece el aprendizaje dado que su esencia radica en su

función reguladora.

- A partir de ahí nos proponemos diseñar un programa de intervención psicopedagógica que contemple la formación permanente del profesorado de lengua inglés, que los capacite y actualice en el uso de este tipo de evaluación mediante la reflexión acerca de sus prácticas evaluativas y los problemas que en ellas vivencian para ir construyendo un modelo evaluativo que se adecue a las exigencias actuales de la formación del profesional en la lengua extranjera a través de la colaboración y la reflexión conjunta del profesorado y el asesor.

De aquí surge la necesidad de la intervención a partir del modelo de *asesoramiento psicopedagógico* con los profesores para poder incidir en sus representaciones y en sus actuaciones respecto al proceso de evaluación de la lengua extranjera. El profesor visto como el agente que dirige este proceso que es capaz de incidir en la mejora de todo el proceso incorporando los cambios a sus prácticas educativas.

2. Cambios que se persiguen con la intervención

Toda intervención busca la transformación y el cambio hacia la mejora de una situación problemática. Ante la situación detectada en esta investigación los cambios que se persiguen mediante esta intervención se pueden agrupar en tres líneas fundamentales. Estas se relacionan estrechamente de la misma manera que los procesos involucrados en ellas.

- ✓ cambios en la concepción y prácticas de evaluación,
- ✓ cambios en la concepción de la enseñanza y
- ✓ cambios en la concepción del aprendizaje.

2.1. ¿Cómo se conciben los cambios en la concepción y prácticas de la evaluación?

Los cambios en la concepción y prácticas de evaluación se conciben como un proceso gradual de transición desde una perspectiva tradicionalista que considera este proceso con una función esencialmente acreditativa hacia una perspectiva de la evaluación integrada al propio proceso de enseñanza-aprendizaje con un carácter formativo donde la evaluación constituya una situación de aprendizaje.

Los planteamientos metodológicos y didácticos que contempla la evaluación como un proceso formativo implica un cambio radical en el propio sistema de evaluación de la

lengua: en lugar de una evaluación final mediante exámenes se considera una evaluación continua, que comprende no solo la evaluación del producto del aprendizaje sino también y fundamentalmente la evaluación del propio proceso de aprendizaje.

2.2. Integración de la evaluación desde el enfoque de enseñanza y aprendizaje basado en tareas

De ahí surge entonces la propuesta en esta investigación de evaluar mediante el enfoque de enseñanza y aprendizaje basado en tareas comunicativas de la lengua el cual va a permitir una evaluación continua del desempeño comunicativo del estudiante en la realización de estas en aras de un aprendizaje gradual, progresivo y, por tanto, mucho más eficaz en la práctica diaria de la lengua extranjera.

Como plantea Pérez-Llantada (2006) aprender una lengua no es cosa del último día, sino que necesita practicarse de forma regular para consolidar y perfeccionar la fluidez y precisión lingüísticas tanto oral como escrita.

Por otra parte, cambiar la evaluación de la lengua por una evaluación alternativa implica nuevos formatos para evaluar que permitan reunir evidencias acerca de cómo los estudiantes han conseguido los logros de aprendizaje. En estos diseños el beneficiario primario de la evaluación debe ser el estudiante. Es decir, la evaluación que se necesita tiene principalmente una función formativa y facilitadora del aprendizaje. (Wiggins, 1990, 1998; Birenbaum, 1996; Biggs, 1999; Taras, 2002; Maclellan, 2004).

2.3. ¿Cómo se perciben los cambios en la enseñanza?

Un cambio en las prácticas evaluativas lleva aparejado un cambio en la concepción de la enseñanza la cual debe concebir este como un proceso que facilite el aprendizaje y no como una mera transmisión de conocimientos, por lo que se impone la creación de entornos instruccionales que estimulen la motivación por aprender la lengua extranjera y el diseño de tareas de aprendizaje de la lengua que sean realmente significativas para el estudiante cuya solución impliquen un reto. También se necesita un cambio en el rol del profesor de transmisor de conocimientos a facilitador y guía del aprendizaje.

Se debe considerar, por tanto, un cambio en los métodos de enseñanza desde los puramente estructuralistas que prestaban mayor atención al uso correcto de formas lingüísticas, los cuales constituían un obstáculo para la comunicación, a métodos más comunicativos basados en la negociación de significados en la comunicación.

Esta propuesta de enseñanza se concibe entonces, desde un enfoque comunicativo de

la lengua inglés centrado en el estudiante y la aplicación de una metodología basada en la enseñanza por tareas comunicativas donde se le propicie la participación al estudiante en la evaluación y regulación de su propio aprendizaje durante la realización de las mismas.

Varios autores, entre ellos Cantiello (1986) plantean que “es solo a través de tareas comunicativas que el estudiante podrá lograr la competencia comunicativa, en situaciones lo más cercanas posible a la vida real”. Estamos abogando por la autenticidad en la evaluación: el uso de la lengua para la solución de tareas en situaciones comunicativas.

La metodología de enseñanza tradicional de la lengua extranjera dirigida al uso de formas gramaticalmente correctas en la lengua extranjera, muchas veces fuera de un contexto situacional de uso real de este modo no resulta del todo eficaz. El hecho de que el estudiante complete un ejercicio con la respuesta gramaticalmente correcta no quiere decir que este sea capaz de hacer uso de esa gramática en una situación comunicativa, que sería el propósito del aprendizaje de formas gramaticalmente correctas en la lengua extranjera, que se reviertan en la comunicación.

Por tanto, el enfoque de enseñanza basado en tareas comunicativas se considera el más adecuado para el logro de una competencia comunicativa en la lengua extranjera

2.4. ¿Cómo se conciben los cambios en el aprendizaje de los alumnos?

En este sentido, *el cambio en el aprendizaje* de la lengua inglés debe concebirse no como un aprendizaje memorístico y mecánico de las estructuras gramaticales de la lengua sino como el uso de la lengua en situaciones comunicativas para la negociación de significados en el cual el estudiante haga uso de un aprendizaje estratégico, autorregulado, situado que le proporcione las herramientas para un aprendizaje para toda la vida.

Para ello, el alumno debe adquirir conocimientos y habilidades en que le permitan usar la lengua interactivamente como vehículo para alcanzar la comunicación y a la vez se desarrolle a través de la interacción con sus iguales.

En el marco de estas concepciones teóricas se orienta este trabajo de investigación donde la evaluación se asume como estrategia para propiciar la mejora de la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje del idioma inglés en la universidad. Para ello, como

antes señalábamos, se tiene en cuenta el rol de los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se decide incidir en la formación del profesor como el que puede propiciar el cambio hacia la mejora en todo este proceso y el alumno y su aprendizaje en quien redundarán estos.

Para conformar el marco conceptual que nos permita fundamentar, interpretar y dar respuesta a los objetivos previstos en la investigación en este capítulo hacemos referencia al estudio de la lengua inglés en la universidad y su importancia en la formación de un profesional competente, a los logros y dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglés en las universidades cubanas, por ser este un problema de preocupación de toda la comunidad universitaria.

Como el objetivo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglés en la universidad se enmarca en la formación de un profesional competente en la lengua resulta necesario en este recorrido conceptual abordar la génesis y evolución del término competencia comunicativa y su influencia en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Por su relevancia se analiza este concepto en toda su complejidad y se consideran sus implicaciones didácticas para asumir una evaluación que tenga en cuenta sus cuatro dimensiones: la lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.

La evaluación que se practica ha estado a su vez íntimamente ligada a la conceptualización asumida de la competencia comunicativa y de los métodos de enseñanza de la lengua. Por lo general, esta en su decursar histórico se ha limitado exclusivamente a la evaluación de la competencia lingüística del alumno, es decir a comprobar el uso correcto de los recursos y conocimientos lingüísticos que el estudiante posee y el resto de sus dimensiones han sido prácticamente ignoradas.

Por otra parte, el surgimiento y posterior desarrollo del enfoque comunicativo está indisolublemente ligado a la propia evolución del término competencia comunicativa por cuanto esta teoría constituye una de sus bases lingüísticas. Entonces, se aborda la evolución histórica en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que reflejan a las diferentes tendencias seguidas en el proceso de evaluación lo que permite una mejor comprensión de la realidad que se investiga.

A partir de esta comprensión se podrá reflexionar sobre la manera de propiciar el cambio en la evaluación de manera que no se viole el proceso, sino que parta del análisis y la reflexión por los profesores de sus prácticas evaluativas las cuales

pueden estar influenciadas por los enfoques predominantes en etapas anteriores.

Se justifica la necesidad de la aplicación del enfoque comunicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en la universidad en su variante más actual centrada en la enseñanza basada en tareas por su importancia para el logro de la competencia comunicativa. Apostamos por la enseñanza comunicativa en la lengua extranjera desde el enfoque socio-cultural por el énfasis que este pone en la mediación en el proceso de aprendizaje.

Dentro del enfoque de enseñanza basado en tareas se hace referencia a la conceptualización de tarea comunicativa, las características que la distinguen y se ofrece un marco para la programación de las unidades didácticas en la enseñanza de la lengua inglés desde un enfoque integrado de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. .

Se distinguen las diferentes perspectivas asumidas en la evaluación del aprendizaje, transitamos en este análisis por varias cuestiones relacionadas con las intenciones del acto evaluativo, el objeto, el momento de evaluación, los procedimientos, entre otras y se resalta como un aspecto de gran relevancia para adoptar las decisiones en esta investigación el impacto que esta provoca en el aprendizaje.

En fin, se defiende desde esta investigación un modelo de evaluación alternativa donde la evaluación se integra a la enseñanza y el aprendizaje mediante la realización de tareas auténticas que impliquen el uso de la lengua en situaciones cercanas a la vida real en el proceso de comunicación. Esta evaluación alternativa se fundamenta a su vez en una evaluación formativa del aprendizaje de la lengua extranjera que contempla en su concepción la evaluación del desempeño comunicativo del estudiante en la práctica de la lengua en la clase y propone la evaluación por portafolios para recoger evidencias de su aprendizaje de manera sistemática que le permita reflexionar acerca de la marcha de ese proceso para tomar las decisiones más ajustadas a la mejora.

Para incidir en la mejora del proceso de enseñanza- aprendizaje se hace un análisis de las diferentes teorías y antecedentes científicos que han guiado los procesos de transformación educativa. Se estudia el marco conceptual que gira alrededor de la intervención psicopedagógica y se adopta el modelo de asesoramiento colaborativo como vía para asumir la formación del profesorado que lo conduzca a introducir cambios en sus prácticas evaluativas.

La valoración de los aportes de los diferentes enfoques teóricos que guían este estudio nos permite asumir una posición respecto a la construcción de un marco teórico lógico que fundamente científicamente la respuesta al objetivo general propuesto en la investigación.

Para propiciar una visión más clara del contexto en que se desarrolla esta investigación consideramos pertinente referirnos en este próximo capítulo a la importancia de la lengua inglés como lengua internacional, a las razones que motivaron su inclusión en el currículo de las carreras universitarias y a los logros y dificultades de la disciplina Inglés obtenidos a través de la aplicación de los diferentes planes de estudio en la formación de un profesional competente en la lengua inglés en la Educación Superior Cubana . También se hace un recorrido teórico a través de los diferentes enfoques que caracterizan los factores que inciden directamente en el aprendizaje que se produce para a partir de estos analizar los que inciden directamente en el aprendizaje del inglés en la universidad. .

Capítulo 2. La enseñanza del inglés en la universidad basado en el desarrollo de la competencia comunicativa

El aprendizaje y dominio de una lengua universal que permita la mejora de las relaciones para interactuar a través de una comunicación más efectiva y exitosa entre los países se convierte en un imperativo para el profesional que aspiramos formar en la Educación Superior Cubana.

En concordancia con estos planteamientos la competencia comunicativa en una lengua extranjera constituye un requisito indispensable en la formación del profesional para mantenerse al tanto de los aspectos relacionados con la ciencia objeto de especialización y como instrumento de comunicación en diferentes ámbitos: académicos, profesionales e instrumento para conocer la cultura de los pueblos que hablan dicha lengua.

La Educación Superior según lo planteado por la UNESCO (1998 en González, 2005) contempla como misión fundamental la formación de diplomados altamente calificados con elevadas competencias profesionales en correspondencia con las necesidades contextuales y la posibilidad de brindar espacios para el aprendizaje para toda la vida (lifelong learning).

Ya no se habla de enseñanza sino de aprendizaje, de un aprendizaje centrado en el estudiante, y enfocado hacia la adquisición de competencias (de la Cruz, 2005, citado en Pérez-Llantada, 2006). Al definir competencias coincidimos con esta autora en delimitarla como el conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y rasgos que se complementan entre sí, de manera que el individuo debe ‘saber’, ‘saber hacer’, ‘saber estar’ y ‘saber ser’ para actuar con eficacia frente a situaciones profesionales(www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco).

1. Rasgos del concepto de competencia

De acuerdo con estas ideas, Moreno, (2005) plantea que hay tres rasgos presentes en la competencia: un primer rasgo está asociado a un desempeño de tipo técnico o a ejecuciones, pero si bien la competencia se muestra en desempeños concretos de un individuo, en realidad éstos son a su vez expresión de todo aquello que subyace en la respuesta de los sujetos; esto es, los elementos cognitivos, motores y socioafectivos implícitos en lo que el sujeto hace o debe hacer. Este rasgo es fundamental para dejar establecido que la competencia no se reduce a un mero saber hacer, así lo precisan

definiciones en las que se señala que el concepto de competencia involucra habilidad, aptitud, capacidad y desempeño experto.

El desempeño es la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad (un rol, un proyecto, una tarea); cuando se habla de desempeño, se pone énfasis en el uso o manejo que el sujeto hace de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en las condiciones en que el desempeño sea relevante. El desempeño es un continuo en el que los individuos pueden ir desarrollándose en términos de autonomía, en el que no se privilegia el saber ni el saber hacer, sino donde se asume que la importancia relativa de éstos pudiera variar en función de lo que demanda la situación en la que se concreta el desempeño.

Así, un tercer rasgo importante del concepto de competencia tiene que ver con los desempeños en la que se expresa, en el cual están involucrados tanto el saber como el saber hacer.

En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera hay que tener muy en cuenta que el aprendizaje de la lengua involucra fundamentalmente conocimientos de tipo procedimental, sobre todo si nuestro objetivo final es que el estudiante haga uso de los conocimientos del idioma para comunicarse en ella, los conocimientos declarativos (conocimientos de aspectos lingüísticos) están implícitos en ese uso, así como los actitudinales y estratégicos. Es por ello que el desempeño comunicativo en diferentes situaciones comunicativas debe ser expresión del conocimiento y dominio de la lengua extranjera que posee el estudiante.

1.1. La competencia comunicativa en la lengua extranjera-competencia clave en el aprendizaje para toda la vida

La competencia comunicativa actualmente se considera una de las competencias clave del profesional en el enfrentamiento a los retos de la sociedad moderna.

El programa Definición y Selección de Competencias Claves (DeSeCo) llevado a cabo bajo el auspicio de la OCDE (2001) así la identifica teniendo en cuenta que las competencias clave son las que permiten al individuo participar en múltiples contextos o campos sociales contribuyendo a una vida exitosa y a un buen funcionamiento de la sociedad y las define *como la habilidad de responder a las demandas individuales y sociales exitosamente o llevar a cabo una actividad o tarea*. Esta definición orientada hacia una demanda a su vez es complementada con la de competencias como estructuras mentales internas en el sentido de habilidades, capacidades o disposiciones

inherentes al individuo.

Este programa también define tres categorías de competencias clave las cuales se deben tener en cuenta al diseñar un currículo por competencias que contemple el aprendizaje para toda la vida. Ellas son:

1. Actuar de forma autónoma
2. Usar herramientas interactivamente
3. Funcionar en grupos sociales heterogéneos

Estas categorías aunque están interrelacionadas, cada una de ella se centra en objetivos específicos. La primera se refiere al desarrollo de una identidad y el ejercicio de una autonomía relativa en el sentido de decidir, elegir y actuar en un contexto dado y asumir responsabilidades.

La segunda categoría de competencias clave y la que mayor interés reporta para este trabajo tiene que ver con el uso de herramientas en el sentido amplio de instrumentos para enfrentar demandas profesionales importantes y de la vida diaria de la sociedad moderna. Entre estas herramientas se encuentra el lenguaje, considerado por Vygotski como instrumento del pensamiento. Aquí también se incluye la información, el conocimiento, y las entidades físicas como las máquinas y computadoras. Una herramienta vista no como un *mediador* pasivo sino *instrumental*, como parte de un dialogo activo entre el individuo y el medio.

Estas competencias significan no solamente conocer las herramientas como tal sino entender como esa herramienta cambia la forma de interactuar con el mundo. Entre las competencias que incluye esta categoría se encuentra la habilidad de usar la lengua, interactivamente, lo que significa usarla en varias formas y situaciones para alcanzar la comunicación. La interacción y la negociación se ven como un vehículo para que el aprendiz se desarrolle a través de la interacción con sus iguales. Esta se fundamenta dentro de la teoría propuesta por Vygotski en el enfoque histórico-cultural.

Por tanto, el dominio precisamente de una lengua extranjera que nos sirva de *instrumento para la comunicación* con los demás en un proceso interactivo constituye una de las demandas de la sociedad moderna. Es por ello que la competencia comunicativa tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera se convierten en competencias instrumentales del profesional universitario para enfrentar las demandas profesionales y de la vida cotidiana.

A su vez, esta competencia juega un papel importante en la formación del profesional ya que de ella dependerán en gran medida el logro y desarrollo del resto de las

competencias a que hace referencia el programa DeSeCo para poder insertarse exitosamente en la vida social y laboral, en un mercado laboral cada vez más dinámico económico, social y tecnológico, que exige la participación activa en la comunicación con personas diferentes, de otras culturas con diferentes experiencias, valores y modos de vida, que no siempre hablan el mismo lenguaje.

Se puede concluir que la competencia comunicativa resulta relevante para la formación del capital humano en el enfrentamiento a las condiciones de la vida moderna.

El Marco de Referencia Europeo de competencias clave para un aprendizaje para toda la vida así la reconoce: como aquella que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

Entre las lenguas extranjeras que mayor predominio tiene en los diferentes ámbitos del conocimiento y las relaciones internacionales se encuentra el inglés, la cual es considerada lengua internacional. Para mostrar las razones que justifican la necesidad de su estudio a escala mundial describiremos varios hechos que demuestran su visibilidad como lengua de intercambio y comunicación internacional.

2. El inglés - lengua internacional de comunicación y su importancia

Donde quiera que vamos por el mundo estamos expuestos de alguna manera al idioma inglés: en los aeropuertos, en las calles, en centros comerciales podemos encontrar anuncios como “No smoking” “No Parking” “Stop”, entre otros que pueden ser comprendidos por personas de diferentes lenguas. Con el uso de la computadora nos hemos familiarizado con términos como e-mail, log in , log off, save, print, send y muchos más que ya incluso han asumido variantes del spanglish, por ejemplo decimos no puedo “logearme” en esa computadora, voy a “chatear” y otras expresiones más que escuchamos con frecuencia.

2.1. Parámetros que evalúan la importancia de una lengua

El idioma inglés se ha convertido en la lengua internacional por excelencia: es la lengua de la computación y la tecnología, el idioma de los negocios, el comercio, el deporte y las relaciones internacionales. Es por ello que entre las lenguas más estudiadas en el mundo está el inglés. Coincidimos con Denis Girard, Inspector General de la Academia de París (en Quirck, R., et al., 1985) quien valora que entre los parámetros fundamentales para medir la importancia de una lengua se encuentran los siguientes

factores:

- el número de habitantes nativos que tiene,
- en que medida está geográficamente extendido,
- su importancia como vehículo de comunicación y la influencia económica y política de quienes lo hablan

Además al primero de estos aspectos pudiéramos agregar no solo la cantidad de hablantes nativos que posee sino también aquellos en cuyos países es considerada lengua oficial (como la India por ejemplo), y un factor importante la cantidad de organizaciones internacionales que la consideran su lengua oficial.

Pacheco (2004) plantea que todos estos criterios contribuyen a elevar el carácter prominente que se le atribuye al inglés en la actualidad y que “la relevancia y extensión del idioma inglés tiene mucho que ver con la expansión y el dominio colonial y neocolonial por parte de las grandes potencias de habla inglés”.

Varios datos estadísticos también aportan una visión del alcance de esta lengua a nivel internacional en cuanto al número de personas que la hablan. Según la Enciclopedia Wikipedia, el inglés es probablemente el tercer idioma del mundo en número de hablantes que lo tienen como lengua materna: 402 millones de personas en el 2002, y el segundo más hablado como segunda lengua.

Graddol (1997) sugiere que globalmente puede haber más hablantes de inglés como lengua extranjera que como lengua materna o segunda lengua y se prevé que en un futuro los hablantes de inglés como lengua extranjera sobrepasarán el número de hablantes de inglés como lengua materna y segunda lengua. Es decir, cuanto más personas de orígenes lingüísticos diversos hablen el inglés, más posibilidades habrá de que este se perciba como la lengua internacional en cuestión.

2.1.1. El desarrollo tecnológico y comercial de los países

Otro elemento que viene a ampliar el panorama del inglés como lengua internacional por excelencia lo constituye el rápido desarrollo tecnológico de los países de habla inglés lo que ha jugado un importante papel en su condición de medio de comunicación internacional o de lengua franca. Pero este desarrollo no sólo se manifiesta en los países de habla inglés sino en todo el mundo, los ámbitos tecnológico y comercial han experimentado una evolución muy rápida y el inglés se ha convertido en la lengua franca indispensable para la comunicación en los sectores científico y empresarial (Graddol, Alcaraz, Kindelán, Broca y Escobar, Palmer, citados en Saorin A.: 2003)

2.1.2. *El desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones*

También, los medios de comunicación encargados de difundir una gran cantidad de información en lengua inglés están al alcance de casi todos los países del mundo, y la mayor parte de los estudios científico-tecnológicos mundiales en bases de datos reconocidas están publicados en inglés.

Saorin, (2003) afirma que "el lenguaje de la investigación y las publicaciones académicas es el inglés". Las estadísticas se encargan de corroborar dicha afirmación: más del 70% de los científicos en el mundo leen en idioma inglés, alrededor del 85% del correo mundial está escrito en esa lengua y el 90% de la información en medios electrónicos está guardada en ese idioma. Alrededor del 80% de las revistas científicas están escritas en inglés. Esa tendencia dominante hace que algunas revistas de países punteros se hayan decidido a publicar también exclusivamente en inglés para asegurar la visibilidad internacional de los trabajos científicos (Huguet F. M.:2004)

En la mayoría de las ramas del conocimiento, las publicaciones en lengua inglés son las de mayor prestigio y difusión internacional. No debemos olvidar que a menudo es el inglés la única herramienta disponible para acceder al mundo del conocimiento y la investigación (Alcaraz Varó, 2000; Flowerdew y Peacock, 2001).

Los resúmenes de documentos científicos como informes de trabajos de investigación, artículos científicos publicados deben ser escritos en la lengua materna y en esta lengua, así como las palabras claves que te permiten el acceso a la información.

Además, en los últimos años, la Internet ha venido también a reforzar este panorama de dominio de la lengua inglés en la difusión de la información. La preponderancia del inglés en este medio de comunicación se hace evidente, según Gil (2000 citado en Saorin A.: 2003), en esa "biblioteca gigantesca [...] convertida en "la enciclopedia universal en la que es posible encontrar todo tipo de información" y en la que "el idioma preponderante para viajar por sus autopistas es el inglés.

En mayo de 1999 un informe del Instituto Cervantes señalaba que las páginas web en español representaban solo el 1,5 por ciento de las webs existentes en el mundo , el inglés el 70 %, el japonés 5 %, el alemán 3,3, el francés 1,9 %)(Horacio, 2003)

Así, se evidencia que la importancia de la lengua inglés crece día a día a medida que un mayor número de personas perciba la necesidad de conocerla y dominarla para comunicarse. No hay duda de que el inglés es la lengua que más se enseña, se lee y se habla en estos momentos mundialmente. Su condición de lengua internacional ha venido impulsando, en las últimas décadas, la importancia de su enseñanza y

aprendizaje como instrumento compartido de comunicación.

2.2. El inglés- la lengua más estudiada en el mundo

No es extraño, pues, que sea el inglés la lengua extranjera por excelencia que se decida elegir para enseñar en las aulas. Así es percibida también por la universidad como un contenido esencial en la formación del profesional. Se incrementa, por tanto la necesidad de una buena comunicación en inglés para cualquier estudiante universitario con vista a un mejor futuro profesional., en cuanto a su desempeño y competitividad al desarrollar habilidades que les permitan hablar, leer, escribir, interactuar y entender el inglés de su especialidad, del campo laboral.

El inglés es por tanto la lengua extranjera que se estudia en todos los niveles desde el nivel de enseñanza primaria hasta el universitario.

3. El proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la Universidad Central de las Villas. Factores que intervienen en este proceso

La problemática que se aborda en esta investigación está relacionada precisamente con el aprendizaje del idioma inglés en la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas. Todos reconocemos la importancia de esta lengua en la formación del profesional por tanto, los problemas relacionados con su aprendizaje se convierten en tema de interés en esta investigación. Se reconoce como una dificultad de nuestro contexto que el aprendizaje de esta lengua no resulta suficiente para cubrir las demandas del profesional para enfrentar los retos del mundo actual.

Por lo que para explorar esta problemática nos proponemos como un primer objetivo de esta investigación analizar los factores dentro del proceso de enseñanza –aprendizaje del idioma inglés que se desarrolla en nuestra universidad intervienen en la calidad del aprendizaje de ese idioma. Para ello nos apoyamos en los referentes conceptuales que fundamentan estos factores.

Existen diferentes puntos de vistas respecto a esta temática. La razón de ser de este apartado teórico es discutir y delimitar un marco referencial adecuado al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, de acuerdo con las actuales demandas formativas que se plantean en la Educación Superior que nos permita analizar los principales factores que pueden relacionarse con el aprendizaje de la lengua en la universidad.

Para ello nos proponemos analizar la calidad del aprendizaje desde los procesos que intervienen en ella: la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, vistos desde el

triángulo interactivo profesor – alumno - contenido.

Desde la enseñanza analizaremos la concepción de enseñanza, el papel del profesor, desde la perspectiva del aprendiz los factores que intervienen en su aprendizaje como la motivación, los conocimientos previos, el autoconcepto y las atribuciones causales y desde la evaluación del conocimiento para conocer su influencia en la calidad del aprendizaje de los alumnos.

3.1. Calidad del aprendizaje

En la actualidad uno de los retos y prioridades de la educación superior y de los sistemas educativos es propiciar un aprendizaje de calidad, por tanto, el problema de la calidad del aprendizaje se encuentra en el primer plano de la agenda educativa. El artículo 4º de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien, (1990) titulado “Concentrar la atención en el aprendizaje”, es más que elocuente al respecto:

“Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo y de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados”.

Es decir, ya el currículo se centra más en un enfoque de enseñanza centrado en el alumno y su aprendizaje. El poner el aprendizaje del alumno como objetivo explícito de la tarea docente, nos permite establecer prioridades en relación con los medios en función de su incidencia eficaz y directa en el objetivo pretendido, que no es otro que el aprendizaje y la formación de nuestros alumnos en competencias acorde a las necesidades del desarrollo social.

Otra cuestión que se resalta en este documento es la necesidad de aplicar mejoras en la evaluación de manera tal que de cuenta de los aprendizajes alcanzados a lo que agregaríamos la necesidad de mejorar la evaluación no solo para constatar los resultados sino para estimular el aprendizaje deseado.

Todos estos planteamientos relacionados con la necesidad de propiciar un aprendizaje

de calidad como fin de la acción educativa nos permiten considerar los significados atribuidos a la expresión «calidad de la educación» donde se incluyen varias dimensiones. Toranzos (2007) describe estas dimensiones en varios sentidos

3.1.1. Concepciones acerca de la calidad en la educación

Un primer sentido del concepto es la calidad entendida como eficacia: una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender -aquello que está establecido en los planes y programas curriculares- al cabo de determinados ciclos o niveles.. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.

Una segunda dimensión del concepto de calidad, complementario del anterior, está referido a qué es lo que se aprende en el sistema y a su *relevancia* en términos individuales y sociales. En este sentido una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona -intelectual, afectiva, moral y físicamente-, y para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad -el político, el económico, el social-. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los fines atribuidos a la acción educativa y su concreción en los diseños y contenidos curriculares.

Finalmente, una tercera dimensión es la que se refiere a la calidad de los procesos y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa. Desde esta perspectiva una educación de calidad es aquella que ofrece a los estudiantes un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente adecuadamente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, etc. Esta dimensión del concepto pone en primer plano el análisis de los medios empleados en la acción educativa.

Morales (2005) considera que hay que evaluar la calidad viendo los resultados en nuestros alumnos, y a partir de ahí saldrá una reflexión eficaz sobre los medios. Por nuestra parte, consideramos que obviamente las tres dimensiones del concepto son esenciales a la hora de construir un sistema de evaluación de la calidad del aprendizaje, donde se tengan en cuenta los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa, la relevancia de los fines atribuidos a la acción educativa y la creación de un adecuado contexto para el aprendizaje.

Por tanto, asumimos que las propuestas para mejorar la calidad deben ser consideradas en contexto, lo que ante la evidencia empírica de la baja calidad en el aprendizaje del

inglés dada por el hecho de que muchos de los estudiantes no son capaces de comunicarse en la lengua inglés de manera eficaz se necesita reflexionar acerca de los factores que están incidiendo en esto y la manera de incidir favorablemente en este.

Pero, para analizar la calidad del aprendizaje se hace necesario definir primeramente el término calidad en el ámbito educativo. Cualquier acción encaminada a mejorar la calidad de la educación debe empezar por definir explícitamente la perspectiva de calidad que se adopta y los objetivos que se pretenden alcanzar con su mejoramiento

Existen innumerables teorías y definiciones acerca del concepto de calidad lo que ocasiona una evidente falta de consenso. En el ámbito educativo la cuestionabilidad del término se hace mayor por el carácter del objeto a que se refiere: “uno de los clientes” en nuestro caso sería el estudiante que aprende, con sus demandas, expectativas, actitudes; pero también el profesor que viene a integrar esta cultura de calidad.

Entre las características esenciales de una cultura de calidad se encuentra también su carácter prospectivo, anticipador de exigencias actuales y futuras ya que la calidad en sí misma no es un fin, es un camino que se recorre, utilizando como vehículo la mejora continua.

3.1.2. La calidad del aprendizaje desde la perspectiva constructivista

El concepto de calidad del aprendizaje se concibe en dependencia directa de cómo se conciba el propio proceso de aprendizaje:

- La calidad como meta, como consecución del objetivo, si se considera el aprendizaje como un mero resultado.
- La calidad en materia de consistencia, disponibilidad de recursos, si se asume el aprendizaje como proceso.

Wilson (citado en Carretero, 2001) la define como un proceso de ajuste a las necesidades educativas de los estudiantes.

La calidad del aprendizaje ha sido evaluada también a partir de diferentes criterios:

- volumen de información recordada(aprendizaje memorístico, reproductivo);
- información explicada desde una comprensión personal;
- capacidad para solucionar problemas a partir de la información obtenida;
- transformación, cambio y mejora a favor del alumno como participante activo, autónomo e independiente.

Al asumir la concepción constructivista del aprendizaje consideramos, entonces que estos últimos son los verdaderos criterios de calidad, es decir que la calidad debe ser

entendida como cambio, se tiene más calidad en la medida en que se contribuya más al cambio de la conducta de los alumnos, en la medida en que estos sean capaces de dar soluciones a los problemas que se le presentan en la vida diaria.

La calidad debe abarcar tanto los procesos como los productos sobre la base de asumir la autovaloración y la mejora continua desde un enfoque sistemático para satisfacer y comprender las necesidades del “cliente”. “Es necesario asumir la concepción del conocimiento como construcción social en un doble sentido, que incluya el proceso de construcción y el objeto que se llega a construir” (Salomon, 1998) por tanto se asumirá la calidad como proceso y como resultado.

Este criterio de calidad está en concordancia con las necesidades educativas del siglo XXI las cuales determinan que la esencia de la educación es facultar y capacitar a los estudiantes para pensar y actuar de forma autónoma, independiente y articulada. Bowden y Marton (citados en Vizcarro, 2007) consideran que la única forma de conseguir de los estudiantes un aprendizaje de calidad (es decir, capaz de ser aplicado para la solución de problemas, de generalizarse a situaciones nuevas) es enfrentándoles a situaciones en las que tienen que aplicar los nuevos conocimientos para la solución de problemas realistas, tomar decisiones y aprender de forma autónoma, reflexiva y crítica. En definitiva, reproduciendo las condiciones finales que deseamos alcanzar en las situaciones de aprendizaje.

Estas ideas nos permiten percatarnos de la necesidad de crear tareas auténticas de aprendizaje de la lengua inglés en contextos comunicativos que permitan al estudiante aplicar el aprendizaje en situaciones nuevas para lograr un aprendizaje de calidad.

3.1.3. Características de un aprendizaje de calidad

Según esta autora, entonces, las características de un aprendizaje de calidad, se enmarcan en las siguientes:

DIVERSO Un aprendizaje de calidad se refiere a facetas distintas como conocimiento de hechos y conceptos, procedimientos, actitudes, valores y estrategias

ACTIVO El aprendiz realiza tareas en las que debe utilizar sus conocimientos (conceptos, procedimientos, actitudes...), en la resolución de problemas socialmente significativos (para una disciplina o el contexto social más amplio)

INDEPENDIENTE El aprendiz debe tener la opción de tomar decisiones sobre las cuestiones en las que va a trabajar y las estrategias que va a emplear. Por lo tanto, la oferta docente debe incluir distintas posibilidades

COOPERATIVO El trabajo con compañeros ofrece a los estudiantes la posibilidad de contrastar sus conocimientos con los de otros y refinarlos o elaborarlos, al tiempo que estimula la motivación y protege el desaliento. Adicionalmente, resulta ser un excelente medio de aprendizaje para el futuro trabajo profesional en equipo

CRÍTICO El estudiante es capaz de enjuiciar con criterios adecuados los contenidos, razonamientos, métodos y procedimientos utilizados en una disciplina o dominio específico

REFLEXIVO La acción no produce aprendizaje por sí misma; debe ir acompañada de reflexión sobre la propia acción y sus consecuencias.

Un reconocido autor en este ámbito, Biggs (citado en Vizcarro, 2007) concluye que para que se produzca un buen aprendizaje son necesarias condiciones tales como una base de conocimientos bien estructurada, un contexto motivacional adecuado, actividad por parte del que aprende e interacción con otros.

Como este autor señala se deben tener en cuenta los entornos que favorecen un aprendizaje de estas características. Coincidimos con Vizcarro (2007) en que un aprendizaje *activo* se produce en entornos que enfrentan al estudiante con problemas suficientemente complejos que debe y quiere resolver.

Por otra parte que el aprendiz quiera resolverlos es importante, ya que requiere que sean motivadores, y esto se consigue, básicamente, cuando son realistas y socialmente significativos, lo que se relaciona con el sentido de la relevancia implícito en el concepto de calidad.

El aprendizaje *independiente* se produce en entornos abiertos y flexibles, es decir, donde el estudiante puede tomar decisiones sobre cuáles son sus objetivos de aprendizaje y sobre cómo aprender.

Un aprendizaje *cooperativo* es posible en entornos que no sólo permiten, sino que exigen *la interacción y el trabajo responsable en grupo*, circunstancia que facilita el contraste y la elaboración del conocimiento.

La *actitud crítica* se favorece, básicamente, cuando el profesor actúa como modelo y, a través de la retroalimentación adecuada, estimula al estudiante a aplicar los criterios pertinentes tanto a su propio trabajo como al de otros.

El aprendizaje *reflexivo*, finalmente, se refiere a la reflexión sobre la acción y sus consecuencias.

Para terminar de describir estos entornos, podemos mencionar que el profesor debe propiciar las fuentes de información relevantes, así como la orientación necesaria

cuando el estudiante la necesite.

Convenimos con Vizcarro (2007) que en el aprendizaje académico es imprescindible que la acción vaya acompañada de una intensa interacción con el profesor que guía al aprendiz en la adquisición del conocimiento.

En estos entornos, es importante que el estudiante tenga la oportunidad de explorar por sí mismo la materia y resolver problemas relevantes, acompañado por el profesor cuya función es orientarle y enfrentarle con diversas situaciones que impliquen la resolución de tareas significativas y realistas.

3.1.3.1. Características de un aprendizaje de calidad en la lengua extranjera

Llevando todo esto al contexto del aprendizaje de una lengua extranjera podemos decir que un aprendizaje de calidad en la lengua extranjera va dirigido a la adquisición de la competencia comunicativa del estudiante como meta que establece el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua en su intento por satisfacer las demandas de un profesional competente en la actualidad. Tal iniciativa está motivada por la permanente constatación de que conocer y hacer uso del inglés con fines comunicativos es una capacidad cada vez más exigida en el competitivo mundo laboral

Para el logro de la competencia comunicativa se requiere, ante todo, la creación de entornos de aprendizaje que favorezcan un aprendizaje de las características antes mencionadas lo que se traduce en la práctica de la comunicación a través en tareas que resulten significativas, en fin, tareas comunicativas que creen el contexto para una situación real de comunicación. Dicho tipo de situación debe estimular en el alumno la necesidad de comunicarse, de resolver la situación que se le presenta mediante el uso de la lengua como instrumento de comunicación.

Por tanto, el aprendizaje de la lengua debe desarrollarse en un contexto motivacional adecuado que requiera la actividad sistemática en la práctica de la lengua por parte del alumno que aprende en interacción con otros a través de tareas auténticas que muestren procesos comunicativos reales. Una de los fundamentos para que se consideren motivadoras e interesantes para los alumnos es precisamente su autenticidad en tanto su contenido se acerque a su realidad lo que estimulará la necesidad de comunicación.

También un aprendizaje de calidad en la lengua extranjera debe atender, fundamentalmente, a la reflexión acerca de cómo se aprende la lengua y de los resultados que se obtienen, lo que implica la autorreflexión del estudiante y el diálogo

reflexivo con el profesor, lo que pudiera lograrse en el diseño de una evaluación que contemple estas características.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje hay una serie de factores que pueden determinar la calidad del aprendizaje entre los que se encuentran factores relacionados con la actividad del profesor, entre ellos: la concepción de enseñanza, los enfoques de enseñanza, la metodología y la evaluación y un conjunto de *factores cognitivo - afectivos y relacionales* relacionados con la actividad mental constructiva del alumno en el ámbito escolar.

Siguiendo la misma lógica en la discusión de los factores que pueden determinar el aprendizaje comenzaremos a partir de la enseñanza de la enseñanza, dada su relación indisoluble con el aprendizaje

3.2. La enseñanza como factor determinante de la calidad del aprendizaje. Procesos que intervienen en ella

La concepción de enseñanza que se tenga constituye un factor determinante. *La enseñanza* es la acción pedagógica intencional en la cual el docente pone de manifiesto los objetivos del conocimiento al alumno para que este los comprenda, como un proceso de comunicación interactivo y planificado. La enseñanza tiene como función básica la de promover aprendizaje.

La enseñanza puede definirse también como *una actividad que facilita el aprendizaje* y esta tarea se considera que es cumplida si logramos que los alumnos realmente *aprendan* (Mohan, 2003, citado en Viscarro 2007).

Coincidimos con las ideas de Martín (2006) quien plantea que “se ha producido una inversión en la relación enseñanza-aprendizaje: antes, la creencia era que había que enseñar bien, y el buen aprendizaje era una consecuencia directa, el profesor enseñaba y era responsabilidad del alumno aprender; el aprendizaje dependía de la enseñanza. Ahora, la creencia es que se aprende de muchas formas y la enseñanza es subsidiaria del aprendizaje; el alumno aprende, y es responsabilidad del profesor facilitar o posibilitar su aprendizaje.”

Según Viscarro (2007) una enseñanza de calidad es aquella que capacita al estudiante para adquirir los conocimientos, habilidades y competencias que necesita para desenvolverse eficazmente en el entorno en el que se desarrollará como individuo, ciudadano y profesional. Por ende, una enseñanza de calidad en la lengua extranjera es aquella que capacita al estudiante para adquirir los conocimientos tanto referente a la

lengua en sí como a aspectos culturales y otros relacionados con estrategias comunicativas y de aprendizaje así como el desarrollo de habilidades de la lengua encaminadas al logro de una competencia comunicativa que le permita interactuar con otros en esta lengua.

Por otra parte, la enseñanza no puede concebirse de forma abstracta, atendiendo solo a la lógica del contenido científico de disciplinas y asignaturas históricamente constituidas; sino que debe tener en cuenta cada vez más el carácter integral del conocimiento y su vínculo con la vida, con las realidades concretas que afectan la vida del estudiante; no solo en su esfera cognoscitiva, sino también en todo aquello que lo afecta como personalidad que vive en un determinado contexto social. Es decir, debe ser expresión de la unidad entre afecto e intelecto, entre conocimientos e intereses y valores.

Todo ello supone un enfoque sistemático integral de la enseñanza con la realidad social y profesional en que ella se inserta, lo que llevado a la enseñanza de la lengua extranjera significa diseñar y planificar los objetivos, contenidos, metodología de trabajo y evaluación de la lengua de manera tal que constituyan un relejo de la comunicación en la vida real.

El aprendizaje, por otra parte, actúa como motor del desarrollo de las capacidades intelectuales de la persona. Pero a su vez, y en una relación dialéctica, la posibilidad de asimilación de los contenidos culturales está estrechamente relacionada con el nivel de desarrollo conseguido y los conocimientos elaborados en experiencias anteriores. Esto implica que los alumnos accedan al nuevo conocimiento a través de una tarea que tenga sentido para ellos y pueda ser asumida intencionalmente, teniendo en cuenta los procedimientos y prácticas sociales que son habituales en cada contexto cultural.

La actividad del aprendizaje desde la concepción constructivista del aprendizaje es definida como una secuencia de acciones encaminada a la construcción del conocimiento, al desarrollo de habilidades y a la formación de actitudes, orientada a objetivos educativos que varían según las enseñanzas y etapas educativas, pero que básicamente apuntan hacia la integración social activa en una sociedad y cultura con todo lo que ello comporta: apropiación de los saberes e instrumentos culturales, implicación en los retos que el desarrollo de la cultura y la sociedad comportan, y aportación personal de la construcción individual y social como miembro de la misma. (Pérez, 1994)

Al hacer referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva

constructivista debemos detenernos en los agentes implicados en la construcción del conocimiento: profesor, alumno, contenido y la interacción que se produce entre ellos en este proceso. El objetivo último de los procesos de enseñanza-aprendizaje es contribuir a que los alumnos se apropien de los procedimientos habituales de regulación de la propia actividad de aprendizaje, de tal manera que puedan progresar, con creciente autonomía, en la adquisición de nuevas competencias y conocimientos.

3.2.1. Rol del profesor en una enseñanza basada en el aprendizaje constructivista

El aprendizaje que adopten los estudiantes está en estrecha relación con la actividad del profesor. El profesor de acuerdo a esta perspectiva actúa básicamente como guía de la acción didáctica, como un profesional que aprende de su propia acción y de la reflexión sobre su práctica docente, *facilitador de los aprendizajes de los alumnos*. El rol del profesor ya no consiste en “transmitir” conocimientos al aprendiz, sino más bien, en identificar problemas o situaciones relevantes dentro de una materia, hacer frente a las mismas y proponerlas a los estudiantes que deben resolverlas contando con las herramientas conceptuales y metodológicas que le ofrece la disciplina.

Con el fin de conseguir una mejora significativa de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje resulta necesario considerar los objetivos generales de la formación de los estudiantes que incluye no sólo los contenidos de aprendizaje, sino también las competencias que deben acompañarlos.

Por tanto, resulta imprescindible que la evaluación aporte información, no sólo sobre cómo se están haciendo las cosas, sino también sobre cómo pueden mejorarse. En definitiva, se trata de llevar a cabo una evaluación formativa que indague sobre los contenidos adecuados, recurra a múltiples fuentes de información y métodos.

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, en sus diferentes etapas, está plagado de obstáculos para el estudiante. La función del profesor es ayudarlo a superarlos y a evitar, especialmente, que cometan los mismos errores ya sea por interferencia de la lengua materna o por algún otro factor.

Aquí hacemos referencia al proceso de apropiación de una lengua extranjera lo que nos permite tomar conciencia de las diferentes etapas que debe ir venciendo el alumno en ese largo camino: “la adquisición de una lengua extranjera es una sucesión de estadios por los que el alumno tendrá que ir pasando para conocer, interiorizar y utilizar las normas que conforman ese todo complejo que configura una lengua como instrumento

de comunicación. En ese proceso va adquiriendo una serie de herramientas gramaticales, léxicas, funcionales y culturales, y va desarrollando sus estrategias de aprendizaje y comunicación, lo que le permite aumentar su competencia lingüística y comunicativa.” (Blanco, 2003). Nuestra labor como profesores es ayudarles en ese camino. Por eso a veces nos preguntamos si el método y los materiales que utilizamos en clase, así como nuestra forma de trabajo y nuestra actitud como profesores son los más adecuados para potenciar ese proceso de aprendizaje.

3.2.2. Concepciones que predominan en la enseñanza

Es necesario por tanto reflexionar acerca de los resultados que aportan investigaciones recientes (Biggs, 1996; Trigwell, Prossle, Ramsdem y Martin, 1998, citados en Pérez Cabaní y Álvarez Valdivia, 2000a) que nos permiten agrupar las concepciones de la enseñanza en los siguientes rangos:

- Concepción centrada en el profesor (transmisión de la información). Concepción reproductiva del aprendizaje como base. Evaluación dirigida a la cantidad y fidelidad de la información reproducida.
- Concepción centrada en el estudiante: la enseñanza se entiende como una ayuda orientada a despertar interés, pensamiento crítico e independiente. Concepción del aprendizaje como interpretación y transformación.

De acuerdo con otras investigaciones (Rember, 1998, citado en Pérez Cabaní y Álvarez Valdivia, 2000a) no siempre la concepción de la enseñanza incide de igual manera en el enfoque de aprendizaje que adopten los alumnos.

Según la concepción centrada en el estudiante, el fin primordial del acto de enseñar consiste en facilitar la incorporación de forma significativa de nuevos conocimientos a los ya existentes en los alumnos, sus conocimientos previos. Por otra parte el acto de procurar un aprendizaje significativo en el alumno pasará por el conocimiento y valoración de los intereses y motivos de este, así como por las características personales y ambientales que de alguna forma pueden incidir en la relación alumno- objeto de conocimiento.

En este sentido, el profesor debe crear las condiciones necesarias para que el encuentro alumno- objeto del conocimiento sea adecuado y coherente. Esto exige del profesor la evaluación continuada de las actividades del alumno, la interpretación de esta, el efecto provocado por esta y su intervención en consecuencia. Más adelante abordaremos el estudio de la evaluación y su influencia en el aprendizaje.

La concepción de enseñanza que debe predominar es la centrada en el alumno como ayuda orientada a despertar el interés de los alumnos y un pensamiento crítico e independiente. Esta debe asociarse a la concepción de aprendizaje como interpretación y transformación.

3.2.3. La metodología como factor esencial en la enseñanza

La metodología como otro factor importante constituye el conjunto de criterios y decisiones que organizan de forma global la acción didáctica en el aula, el papel que juegan los profesores y alumnos, utilización de medios y recursos, tipos de actividad, etc. El profesor debe, sin duda, ser un experto en la materia, con el fin de poder orientar y dirigir a sus estudiantes, pero su papel no es ya el de “reproducir” o explicar toda la materia, sino tutelar y dirigir los esfuerzos de los estudiantes y aportar las explicaciones puntuales que resulten pertinentes.

Para ello, sin embargo, la organización del trabajo académico debe también revisarse, dedicando más tiempo al trabajo individual del alumno y al trabajo conjunto profesor-alumno, ya sea individual o en grupo. Los llamados “métodos activos” como el aprendizaje basado en problemas, en proyectos o en casos permiten crear estas condiciones, al tiempo que facilitan la adopción de un enfoque multidisciplinario.

Según Casal y Ramires (1998), este conjunto de decisiones se derivará de la caracterización realizada de cada uno de los componentes curriculares y de la forma de concretarlos en un contexto educativo, llegando a conformar un estilo educativo determinado y un ambiente de aula que faciliten el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje expresado en intenciones educativas.

¿Pero, por qué fallan de manera tan frecuente y notoria los procesos de aprendizaje y de instrucción?

“Lo más fácil es atribuir la responsabilidad a los agentes directos del proceso: aprendices y maestros. ¿Será que no quieren aprender o que no se esfuerzan lo suficiente o que no saben y no quieren enseñar? Sin dudas, el problema es más complejo. Un mejor conocimiento del aprendizaje como proceso psicológico nos ayudará a comprender mejor y tal vez superar algunas de esas dificultades”. (Pozo, 1996).

3.3. Factores que intervienen en la calidad del aprendizaje desde la perspectiva del aprendiz.

El estudio del aprendizaje ha sido tema esencial de diversas tendencias y escuelas

psicológicas, las cuales han tratado de explicar este proceso desde diferentes puntos de vista. Entre ellas se encuentran el conductismo, cognitivismo, y el constructivismo.

En este trabajo asumimos el enfoque constructivista del aprendizaje, el cual defiende la idea de que “el desarrollo y el aprendizaje son básicamente el resultado de un proceso de construcción, y que el conocimiento no entra al alumno como una caja vacía pues posee referencias previas, desde las cuales está en disposición de organizar su propio aprendizaje” (Hernández, F.1996)

3.3.1. El aprendizaje desde la perspectiva constructivista

Desde el enfoque constructivista, *el aprendizaje* es “una actividad organizadora completa del alumno que elabora sus nuevos conocimientos a partir de revisiones, selecciones, transformaciones y reestructuraciones de sus antiguos conocimientos pertinentes en cooperación con el maestro y sus compañeros”. (González, 2007)

En este proceso de elaboración del alumno, el profesor con sus intervenciones pedagógicas, va proporcionando los apoyos que faciliten, aceleren y consoliden las aproximaciones sucesivas y la elaboración cognitiva considerada como criterio de logro. Es decir desde la perspectiva constructivista, *aprender es una construcción* que realiza individualmente cada sujeto en la que tienen gran importancia las ideas previas sobre aquello que se ha de aprender, la representación sobre el sentido de la tarea encomendada y las estrategias que se desarrollan para resolverla.

3.3.2. Factores que intervienen en la actividad mental constructiva del alumno

En el ámbito escolar intervienen un conjunto de *factores cognitivo - afectivos y relacionales* que mantienen una conexión directa con los enfoques de aprendizaje.

Los enfoques de aprendizajes se definen como *el conjunto de intenciones que condicionan la actuación de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje*. Estos podrán ser *profundos, superficiales o estratégicos*, este último puede estar en combinación con los dos primeros. En el *enfoque profundo* la intención de dar a la información un significado personal conduce a un proceso de aprendizaje activo en el que el estudiante transforma el material de aprendizaje para darle sentido. En el *enfoque superficial* la intención es cumplir con la tarea realizando el mínimo esfuerzo, este conduce a la reproducción y no a la interpretación de la información. Y el *enfoque estratégico* se centra en organizar el esfuerzo y el tiempo en función de las demandas de evaluación.

Pérez Cabaní y Álvarez Valdivia (2000a) los clasifican en factores cognitivos y relacionales afectivos. Para nuestro análisis nos centramos en esta segunda clasificación.

3.3.2.1. Factores cognitivos

- La concepción que tengan los estudiantes del aprendizaje.
- El conjunto de conocimientos previos que le permitirán interpretar y transformar el contenido nuevo.

Los conocimientos previos actualizan el aprendizaje cuando se adquiere un nuevo contenido. Cuando hablamos de conocimientos previos muchas veces pensamos solamente en aquellos conocimientos que el estudiante posee de una materia, los conocimientos declarativos, pero aquí se incluyen también los conocimientos procedimentales y actitudinales.

El conjunto de conocimientos previos se refiere a los conocimientos que ha construido el alumno en sus experiencias educativas anteriores -escolares o no- o de aprendizajes espontáneos.

3.3.2.2. Factores relacionales y afectivos

Entre los *factores relacionales y afectivos* que inciden según Pérez Cabaní y Álvarez Valdivia (2000a) en que los alumnos le den sentido al aprendizaje están la representación de la tarea, su interés y motivación por la tarea y su contenido, y el grado de competencia que el alumno posee para desarrollar y llevar a término la tarea de manera autónoma, es decir, su autoconcepto y autoestima.

El autoconcepto es entendido como *la valoración personal y subjetiva que el alumno hace de sí mismo como determinante del éxito o el fracaso escolar.* (Núñez y González Fuentes, 1994)

Atender a las percepciones que los estudiantes tienen de sí mismos y de su competencia académica es crucial en el desarrollo de un modelo comprensivo del aprendizaje escolar y se debe tener en cuenta a la hora de proyectar la práctica educativa, si se quiere que los alumnos se impliquen activamente en su proceso de aprendizaje.

Las autopercepciones que forman el autoconcepto están basadas en la experiencia derivada de los roles que el individuo desempeña a lo largo de la vida, de las características y atributos personales y de las creencias que tenga.

La función primordial del autoconcepto será la de guiar la dirección de la conducta y aportar un marco para la interpretación de la información autoreferente.

Es de interés la contribución de los modelos teóricos que explican la incidencia de lo

que se ha denominado atribución causal desde el propio proceso de autovaloración de las consecuencias o causas del comportamiento que hace el sujeto (Weiner, 1974), cuyo objetivo es conocer y comprender como los sujetos buscan e interpretan las causas de los acontecimientos.

La construcción del conocimiento en la escuela se lleva a cabo por la relación que se crea entre el profesor, el alumno. Es necesario que ambos compartan los objetivos que le permitan orientar la actividad conjunta, regulen el proceso y evalúen los resultados y la eficiencia de la actividad realizada. (Mauri, 1996). Pero, además de estos dos factores está un tercer elemento sobre el cual ambos profesor y alumno inciden: el contenido, formándose así un triángulo interactivo. Estos últimos integrados de manera que resulten significativos y funcionales que den respuesta a la variedad y complejidad de intereses, problemas y necesidades que se dan en la realidad educativa.

Es necesario que los alumnos y profesores dispongan de criterios para organizar los contenidos de manera que mantengan una significatividad lógica y psicológica, participen de manera activa en este proceso y dispongan de recursos para orientar las tareas de enseñanza y aprendizaje hacia un enfoque profundo.

La enseñanza y el aprendizaje deben orientarse al desarrollo de habilidades y estrategias para gestionar el contenido, seleccionando, organizando e integrando la información a través de un currículo flexible, negociado y personalizado.

3.3.3. Rol del alumno en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera desde la perspectiva constructivista

El objetivo final del proceso de enseñanza-aprendizaje será contribuir a que el alumno se apropie de los procedimientos habituales de regulación de la propia actividad de aprendizaje, de tal manera que pueda progresar con autonomía y responsabilidad en la adquisición de nuevas competencias y conocimientos.

El alumno debe asumir el alumno es un papel esencialmente *activo*, fruto de la toma de conciencia de su responsabilidad en el proceso del que es agente; en cuanto al profesor, su función debe ahora definirse en torno a dos ejes fundamentales: *la negociación con los alumnos de los objetivos, contenidos, métodos y evaluación de la lengua así como su actuación como facilitador del aprendizaje.*

En este sentido, *el cambio en el aprendizaje* de la lengua inglés debe concebirse no como un aprendizaje memorístico y mecánico de las estructuras gramaticales de la lengua sino como el uso de la lengua en situaciones comunicativas para la negociación

de significados en el cual el estudiante haga uso de un aprendizaje estratégico, autorregulado, situado que le proporcione las herramientas para un aprendizaje para toda la vida.

Para ello, el alumno debe adquirir competencias generales y específicas en el dominio de la lengua. Entre estas últimas se incluye la habilidad de usar la lengua interactivamente como vehículo para alcanzar la comunicación y para que el aprendiz se desarrolle a través de la interacción con sus iguales, donde se identifican las dos funciones claves del lenguaje: la comprensión y la expresión, (oral y escrita).

3.4. La evaluación del conocimiento. Su implicación en el aprendizaje de los alumnos.

Indisolublemente ligada a los procesos de enseñanza y aprendizaje la evaluación de los alumnos influye considerablemente en su aprendizaje. Tal es así que la evaluación hoy en día, es considerada un importante pilar de la enseñanza universitaria; diferentes estudios han comprobado que la evaluación determina el aprendizaje de los estudiantes y no el currículo oficial (Biggs, 2005, citado en Álvarez Valdivia, 2007).

Se considera un indicador* de la calidad de las universidades y se ha convertido en tema de estudio de numerosas investigaciones. A la luz de los cambios que ha traído la entrada en el siglo XXI se ha hecho más patente en la investigación y en la innovación docente este sensible tópico.

Desde planteamientos cualitativos- fenomenológicos se ha comprobado que la forma en que los profesores plantean la evaluación de los alumnos afecta a los enfoques de aprendizaje y a la calidad de dicho aprendizaje.

El cómo estudia el alumno puede depender de muchas variables. Pero ciertamente *lo que más influye en cómo estudia el alumno es la evaluación esperada*. El alumno estudia para aprobar y de lo primero que procura enterarse es sobre cómo va a ser evaluado, cómo pregunta o examina el profesor. No son precisamente las orientaciones del profesor, sino su modo de evaluar lo que va a condicionar cómo estudia. Y del cómo estudia el alumno va a depender cómo aprende.

Snyder (1971) refiriéndose a la expresión *el curriculum oculto* señala que el curriculum real, el que condiciona el estudio del alumno, no es el que aparece en un programa (curriculum abierto, explícito), sino el implícito (oculto) en los exámenes esperados.

3.4.1. Efectos de la evaluación en el aprendizaje del alumno

Por otra parte el hecho de evaluar también produce determinados efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El evaluar incide directamente en muchos ámbitos del proceso educativo: el clima de la clase, la metodología, la función como profesor, la elección de los materiales, la calificación del aprendizaje y otros aspectos. De cómo evaluemos dependerá en gran medida la calidad del aprendizaje:

Cuando se evalúa se activa un mecanismo anticipador sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos “avanzan” la evaluación, observan, descifran e interpretan el estilo evaluativo del profesor y trabajan a lo largo del curso muy dirigidos por esta percepción.

La manera como será evaluado el alumno condicionará su estilo de estudio y lo que es más notable, su estilo de aprendizaje. A fuerza de dar importancia a un tipo de contenido en detrimento de otros y preguntando de una cierta manera, casi siempre de forma semejante, se estará creando un estereotipo en la forma de aprender y por tanto, un sesgo en el modo de abordar la propia comprensión de la realidad a la que se accede.

Es decir, que la evaluación del aprendizaje que practican los profesores tiene unos efectos contundentes en la calidad del aprendizaje de los alumnos por lo que resulta conveniente dejar claro los criterios que se asumen en cuanto al concepto de calidad. Al asumir la concepción constructivista del aprendizaje la calidad debe ser percibida como transformación, cambio y mejora en el aprendizaje, a la vez el aprendizaje debe ser concebido como proceso activo de construcción del conocimiento y el alumno como participante activo en este proceso. Esta debe abarcar tanto los procesos como los productos sobre la base de asumir la autovaloración y la mejora continua para satisfacer las necesidades del estudiante.

Si la evaluación tiene unos efectos tan importantes en el aprendizaje de los alumnos estamos de acuerdo con autores como Elton y Laurillard (1979, Biggs (1996) en preguntarnos ¿por qué no mejorar el aprendizaje simplemente cambiando el sistema de evaluación? La respuesta según Hernández Pina (1997: 34) “es un tanto compleja y no tiene solución única y aislada.” Crooks (1988) hace una revisión del impacto que esta ejerce en el aprendizaje y apunta algunas respuestas.

Luego de una revisión minuciosa de los trabajos de Marton Säljö (1988), Entwistle (1987), Resnick (1989) Snow y Swanson (1992) coincidimos en señalar que la calidad

del aprendizaje está determinada por el enfoque adoptado por el alumno para aprender. Por su parte el alumno enfoca su aprendizaje según perciba las demandas de evaluación. (Housell, Marton Säljö, Entwistle, Biggs, Meyer, Muller citados por Hernández Pina, 1997) establecen que entre las variables más relevantes para la calidad del aprendizaje se destaca el sistema de evaluación adoptado por los profesores. De como se equilibren las consecuencias evaluativas dependerá en gran medida la calidad del aprendizaje. “Desde esta óptica, la evaluación tiene unos efectos retroactivos contundentes: la forma de evaluar determina la manera de aprender y de enseñar.” (Monereo, 2003: 2)

3.4.2. Efectos de la evaluación en el aprendizaje de acuerdo a las concepciones de los profesores sobre el proceso de evaluación

Podemos afirmar que las decisiones que toman los profesores respecto a la evaluación tienen una gran incidencia en el aprendizaje que se promueve. Lo que los profesores evalúen y como lo evalúen va a afectar la calidad de tales aprendizajes. Si sólo evalúan niveles inferiores de aprendizaje, esto indudablemente afectará a los procesos de aprendizaje, desarrollados por los propios estudiantes. (Hernández Pina, 1998)

Entre los efectos de la evaluación Barberá (1999) señala varios en dependencia de lo que lo que la evaluación de los profesores pueda suponer y señala el ámbito de incidencia dejando abierto este cuadro para incluir otros.

Tabla 1. Efectos de la evaluación de los profesores y su ámbito de incidencia

Que los profesores evaluemos puede suponer ...	Efectos	Ámbito de incidencia
a) hacer transparentes las intenciones educativas	“Efecto de transparencia”	Clima de la clase , metodología
b) elegir y priorizar un estilo de aprendizaje concreto	“efecto de directividad”	Calidad del aprendizaje
c) medir los logros de los alumnos	“efecto de control”	Metodología y selección de los materiales
d) obtener datos específicos para orientar	“efecto consultivo”	
e) proporcionar información a agentes internos y externos	“efecto informativo”	
f) ajustar nuestras actuaciones y la de los	“efecto regulador”	

alumnos		
g) clasificar a los alumnos en función de los resultados	“efecto clasificador”	
h) ejercer una influencia unilateral sobre la educación	“efecto de poder”	
i)...		

Fuente: Barberá. (1999:48) Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje.

En la valoración de estos efectos o consecuencias de la evaluación hay que tener en cuenta que algunos de ellos tienen una incidencia social, se identifican con la función social de la evaluación, y repercuten en la valoración de otros y en el autoconcepto del estudiante, entre ellos *el efecto de control, el informativo y el clasificador*.

Otros se relacionan más con la función pedagógica de la evaluación como son *el regulador y el consultivo* que revierten más directamente en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje. Por lo que si se fuera a completar el marco de incidencia de estos tendríamos que hacer referencia a la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en general.

En el *efecto de poder* tendríamos que asumir una cuestión tratada por varios autores entre ellos Santos Guerra M. (1998), el cual reconoce que lo fundamental de la evaluación es conocer la función que ésta cumple, saber quién se beneficia de ella y, en definitiva, al servicio de quién se pone y con esta postura lo que busca es situar su ejercicio en el terreno de la ética. Este autor considera que la evaluación no debe ser un instrumento de dominación ya que este sentido vertical y descendente desvirtúa y empobrece sus funciones.

En el ámbito educativo tradicional el poder de control de los profesores se potencia por las relaciones asimétricas en cuanto a la toma de decisiones, la definición de lo que es normal, adecuado, relevante, bueno, excelente, respecto al comportamiento de los estudiantes, a los resultados de su aprendizaje, a los contenidos a aprender, a las formas de comprobar y mostrar el aprendizaje, al tiempo y condiciones del aprendizaje. En esa valoración subyace un contenido ético, en el juicio emitido como fundamento de decisiones futuras que tendrán incidencia directa en los evaluados y también en los evaluadores.

El carácter ético de la evaluación también está presente en la relación evaluador-

evaluado. Al emitir juicios de valor pueden aparecer matices de subjetividad por parte de quien va a realizarlos. La evaluación no debe tener un sentido de control sino un sentido formativo, dado más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información (reguladora), que en las técnicas o procedimientos que se emplean, sin restar importancia a estos últimos.

Las tendencias actuales ya abogan por una relación democrática, que abra cauces a la participación comprometida de todos los implicados en el proceso evaluativo a través de la autoevaluación, la evaluación por pares y la heteroevaluación, además de la participación en la toma de decisiones pertinentes. En la medida que estas ideas lleguen a ser efectivas y generalizadas en la práctica, se deben contrarrestar los efectos negativos de esta función.

Por lo que estos efectos también guardan relación con las características de la evaluación y los principios que debe observar, entre ellos la transparencia. Al hacer referencia a los criterios de evaluación y la transparencia con que deben ser negociados hay que distinguir bien los objetivos de los criterios de evaluación y después, transformar secuencialmente el objetivo en comportamientos observables y valorables (de la Orden 1982 citado en Casanova, (1998), que traduzcan lo que el objetivo pretende que la persona alcance y que resulte posible de evaluar mediante los criterios establecidos.

La especificación detallada de estos criterios sirve, evidentemente, para valorar de forma homogénea a todo el alumnado y determinar el grado de dominio que debe tener un alumno en relación con el objetivo que se pretende.

En esta investigación resaltamos sobre todo el *efecto de directividad* y el *efecto regulador de la evaluación* que se practica por la influencia marcada de estos en la calidad del aprendizaje. A partir de Crooks (1988) y Biggs (1996) los métodos de evaluación que usan los profesores son determinantes básicos del tipo de aprendizaje alcanzado por los alumnos en mayor grado que el currículo y los métodos de enseñanza, lo que el profesor recalca durante la clase y la manera de evaluarlo hace que los alumnos vayan percibiendo la importancia de unos contenidos sobre otros y guiados por estas percepciones enfocan su aprendizaje.

Por lo que es necesario que los agentes implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje tomen conciencia sobre los efectos que tiene la elección de determinado

estilo de evaluación y desarrollen la evaluación teniendo en cuenta el enfoque que el estudiante adopta como consecuencia de ello y teniendo en cuenta las influencias que la fuerza que la evaluación ejerce sobre este proceso entre las según Barberá (1999) se pueden detectar cuatro tipos fundamentales:

1. Influencia motivacional, la evaluación es un momento de alta atención para el alumno. El feedback que reciba determinará en gran medida la motivación hacia el aprendizaje.
2. Influencia de consolidación, la evaluación es un momento específico de aprendizaje ya que reafirma la interiorización de los contenidos.
3. Influencia anticipativa, la evaluación informa de cómo será el propio aprendizaje.
4. Influencia temporal, la evaluación marca unos segmentos temporales en los que los alumnos se refieren a los contenidos que tratarán en las clases próximas.

Entonces, si la evaluación tiene una influencia tan importante en el aprendizaje que determina en gran medida como aprende el estudiante se necesita reflexionar acerca de las formas de evaluar. Hernández Pina, (1997:8) plantea que “si queremos mejorar la calidad el aprendizaje de los estudiantes hay que empezar cambiando nuestra forma de evaluar dado el efecto que estas pueden tener en la calidad total del aprendizaje”.

Fundamentalmente, el colectivo más indicado para introducir los cambios en la evaluación del aprendizaje, es el del profesorado. Las nuevas fórmulas evaluativas exigen que los profesores usen sus juicios respecto de los conocimientos de sus alumnos de forma eficiente, entiendan que deben incluirlos en la retroalimentación de su actividad docente y en atender las variables necesidades de aprendizaje de sus alumnos (Tunstall y Gips, 1996, Stiggins, 1997; Cippa, 1994; citados en Mateo, 2000) que aprendan a compartir la toma de decisiones en lo que concierne a los procesos de enseñanza-aprendizaje con sus colegas y con los alumnos.

En esto precisamente se fundamenta esta investigación, en cómo lograr que los profesores de inglés reflexionen acerca de las dificultades que presentan en sus prácticas de evaluación y se estimulen a cambiar sus métodos de evaluación.

Vizcarro (2007) plantea que si se cambian los métodos de enseñanza sin modificar los métodos de evaluación, el esfuerzo está condenado al fracaso o tiene mucho menor impacto.

Coincidimos con Pérez Cabaní y Carretero (2000) en plantear que cambiar la

evaluación resulta una tarea compleja por la diversidad de variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivos educativos, características de los contenidos, conocimientos previos de los alumnos, situaciones educativas e interacción que se produce en ellas por lo que se deben disponer de instrumentos elaborados con criterios amplios y flexibles que permitan evaluar el aprendizaje teniendo en cuenta las variables diferenciales de cada situación.

Desde este punto de vista resulta evidente que es responsabilidad de los profesores y de la institución estimular el uso y desarrollo de formas alternativas de evaluación que conduzcan a enfoques profundos desde el comienzo de los estudios universitarios lo que contribuirá a una mejor calidad en el aprendizaje. La defensa de un modelo “alternativo” de evaluación en esta investigación que prioriza la función formativa está basado en actuales investigaciones que argumentan la necesidad de aproximar la evaluación del aprendizaje de los estudiantes universitarios al mundo laboral, a sus necesidades con énfasis en la defensa del enfoque constructivista de la evaluación y del aprendizaje (Martin, 1997; Taylor y Marienau, 1997; citados en Álvarez Valdivia, 2006).

Muchas veces los profesores plantean que sus alumnos no piensan, pero no aprenderán a hacerlo si no se les da esa oportunidad, la cual puede ser proporcionada mediante tareas de evaluación que impliquen un pensamiento crítico reflexivo para resolverlas.

Ante la conciencia más o menos clara de que la evaluación de la lengua inglés en la universidad presenta deficiencias debemos intentar cambiar la evaluación como eje vertebrador de la didáctica y como uno de los elementos que más puede favorecer la mejora de la práctica educativa.

Para resumir todas las ideas anteriores acerca de como la evaluación orienta el aprendizaje aludimos a Resnick y Resnick, (1990) quienes sintetizan en una frase el papel que la evaluación desempeña dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje: “Se logra lo que se evalúa” (“you get what you assess”). En efecto, la evaluación se constituye en criterio de aprendizaje: los alumnos aprenden aquello en lo que saben que van a ser evaluados.

3.4.3. Indicadores de la taxonomía SOLO para conocer la incidencia de la evaluación en la calidad del aprendizaje

Biggs (citado por Pérez y Álvarez, 2001) en la taxonomía SOLO define la tipología de preguntas y las demandas de evaluación como criterios teóricos esenciales para conocer

la incidencia de la evaluación en el aprendizaje de los alumnos.

3.4.3.1. La tipología de preguntas como indicador esencial de la calidad del aprendizaje

En cuanto a la tipología de la pregunta existen múltiples y diferentes alternativas para formular preguntas en los exámenes (López, 1986; Chadwick y Rivera, 1991; Espin y Rodríguez, 1993). En este trabajo asumimos la clasificación de *tipología de preguntas* que nos proporciona Pérez.Cabaní (2000) en la cual las preguntas se pueden catalogar en *preguntas de ensayo amplio, de ensayo restringido, de respuesta breve y de selección múltiple* por considerar esta como la más detallada y completa para el análisis que nos proponemos.

Las preguntas de ensayo amplio son aquellas en las que no se plantea ningún tipo de limitación en la forma de organizar, seleccionar o presentar el contenido de la respuesta. Ante este tipo de pregunta el estudiante tendrá que organizar la respuesta de la manera que considere más conveniente.

Ejemplo: Give your opinion about... Talk about... Support your answer ...

Las preguntas de ensayo restringido incluyen aquellas preguntas formuladas de manera que limitan la forma y/o la proyección de la respuesta que debe dar al estudiante. Los límites pueden ser marcados tanto por el contenido (el alumno tiene que ajustarse estrictamente a lo que se pide), como por la forma (limitaciones de espacio o tiempo...).

Ejemplo: Say the differences... Write a paragraph about...

Las preguntas de respuesta breve incluyen aquellas preguntas que se responden a través de una palabra, frase, número y aquellas en que los estudiantes tienen que completar una proposición.Ejemplo: Who is...? Where did she go?

Las preguntas de opción múltiple incluyen aquellas con un enunciado seguido de diversas alternativas de respuesta de las cuales solamente una es correcta o mejor que las otras. Pueden adoptar diferentes formas:

Ejemplo: Say True or False, Choose the correct answer: a), b), c) , Match Column A with Column B

Es necesario tener en cuenta que la formulación de preguntas de uno u otro tipo está en función de la amplitud de la información que se quiera recoger.

3.4.3.2. La demanda de evaluación como indicador esencial de la calidad del aprendizaje

Por otra parte *la demanda de evaluación* es otro de los criterios a tener en consideración

cuando queremos conocer el nivel de respuesta que produce el alumno en cuanto a las “habilidades cognitivas implicadas en su resolución y los procedimientos para dar respuesta a la cuestión planteada”. (Monereo y col., 1994 citado en Pérez Cabaní 2000b). Estas habilidades implicadas en la resolución de una tarea no son excluyentes, por el contrario pueden estar íntimamente relacionadas. Las demandas pueden ser: reconocer, diferenciar, recordar, describir, ejemplificar, comparar, exponer, elaborar, diseñar, etc.

En términos generales, podríamos concluir que no basta con que los profesores se dispongan a cambiar sus formas de evaluar sino que para que un esfuerzo de cambio tenga efecto, los estudiantes deben disponer de una explicación lógica que justifique los cambios que se introducen por el esfuerzo adicional que se les pide y estos cambios deben tener su reflejo en el sistema de evaluación. Así, pues, la evaluación forma parte integrante del planteamiento docente

Como en cualquier evaluación de calidad, es aconsejable recurrir a diversos métodos y fuentes de información que, en conjunto, nos ofrecen una imagen más fidedigna de lo que ocurre. Ya hoy existe una gran diversidad de métodos alternativos que permiten, no sólo evaluar, sino también desarrollar distintos tipos de conocimientos y competencias: junto a los tradicionales procedimientos de ensayo y selección múltiple.

Se aboga por procedimientos de autoevaluación* y evaluación por iguales, que se han revelado muy valiosos para desarrollar la capacidad crítica y de autorregulación de los estudiantes.

Finalmente, es necesario señalar que el proceso evaluador deberá adecuarse a los intereses y necesidades de cada contexto educativo, deberá tener en cuenta la singularidad de cada individuo, analizando su proceso de aprendizaje, sus características y necesidades específicas.

Muchas veces ha surgido la pregunta entre profesores y autoridades educativas sobre qué determina que se asuman unas prácticas de evaluación u otras, que proliferen diversos estilos en este proceso. La respuesta está en la tradición seguida en este proceso en el decursar histórico que ejerce una gran influencia en este aspecto y en la imitación de estas prácticas de modelos asumidos por otros.

* Nota : todas las palabras que aparezcan con este símbolo tienen su definición en el glosario que está en los anexos.

3. 5. Otros factores que inciden en el aprendizaje de la lengua extranjera

Otro de los factores que ejerce influencia en el aprendizaje de la lengua extranjera son sus *diferencias con respecto a la lengua materna*. Mientras la lengua materna se adquiere producto de la necesidad vital de comunicación del hombre como ser social, para la lengua extranjera el alumno ya posee un código de comunicación por lo que no le es vital aprenderlo.

La interacción comunicativa constante con los otros individuos crea la posibilidad de retroalimentación que no ocurre adecuadamente con la lengua extranjera que no se emplea en situaciones auténticas, tiene un tiempo limitado de aprendizaje que se inserta en un contexto en el que la norma es el trabajo con la lengua materna (el español en el caso de Cuba, que además ni siquiera posee fronteras con otros países).

La asimilación de la lengua extranjera requiere el desarrollo de nuevos hábitos, los factores lingüísticos que se adquieren son insuficientes para expresarlo todo y esto puede crear una visión del idioma como asignatura que podría crear inhibiciones o frustraciones al cometer errores. La enseñanza de la lengua extranjera a diferencia del resto de las asignaturas que recibe el estudiante en la lengua materna, significa para los alumnos aprender un nuevo código que constituye el vehículo de información y a la vez el contenido de la asignatura. Además se añade a esto la dificultad que pueda representar para el alumno el hecho de que el sistema oral de la lengua inglesa y el sistema escrito difieren considerablemente, es decir, no se habla tal y como se escribe.

Por tanto, “...se requiere que la lengua extranjera se presente de modo tal que el alumno la perciba como actividad de comunicación más que como asignatura, que sienta que el idioma es algo que trasciende el acto de aprendizaje como fin en sí mismo y que exige la adquisición de las cuatro habilidades fundamentales: comprender lo escuchado, hablar, leer y escribir” (Antich y otros, 1986)

Además, según Antich (1987) en la adquisición de la lengua influye otro factor muy relacionado con las inhibiciones: *la edad* del que aprende desde el punto de vista del desarrollo de capacidades, hábitos y habilidades así como la disposición del tiempo y las actividades fundamentales en que se ocupa. Muchos autores afirman que la edad ideal es la niñez por el gran desarrollo de la imaginación, la capacidad imitativa y la falta de inhibiciones. Otros opinan que no hay una edad óptima. (Stern y Cantiello, 1987). Consideramos que si existen motivaciones intrínsecas para aprender la lengua la edad no será un factor que interfiera considerablemente.

3.5.1. La motivación como factor esencial en el aprendizaje de la lengua

Por otra parte la motivación de los estudiantes es uno de los factores más importantes que influye en el éxito o el fracaso en el aprendizaje de un idioma, aunque esto es válido para cualquier materia. Aprendemos aquello que corresponde a una necesidad, interés, o ideal que se afirma en nuestra conciencia.

“La motivación en sí misma no es otra que un conjunto de patrones de acción que activan al individuo hacia determinadas metas (querer aprender, por ejemplo), con su carga emocional, que se instauran en la propia cultura personal del sujeto, después de un complicado proceso de interiorización de los patrones que ve y experimenta de otros agentes culturales, el maestro, por ejemplo”. (*Huertas, 1997:123*). Es decir, aprendemos a motivarnos apropiándonos de los patrones motivacionales predominantes en los diferentes escenarios de vida que experimentamos.

La motivación desempeña tres funciones importantes en el acto de aprendizaje:

- Función selectiva, referente a los medios adecuados.
- Función de dirección, mantiene los objetivos o fines adecuados.
- Función estimulativa, intensifica los refuerzos.

La participación activa y consciente del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje surge cuando existe el motivo que estimule el deseo de aprender (toda acción humana está motivada y condicionada por la necesidad que se tiene de satisfacer exigencias y demandas.) El estudio de un idioma extranjero puede estar condicionado por:

- ✓ Motivos cognitivos (intrínsecos): el deseo de dominar una nueva lengua, de leer su literatura, de conocer la cultura del pueblo que la habla. Este grado de motivación puede conducir al éxito del aprendizaje aún cuando existan deficiencias metodológicas en la enseñanza.
- ✓ Motivos extrínsecos: la necesidad de examinar el idioma por su carácter de asignatura. Esto destruye el objetivo de la actividad comunicativa que pierde su contenido psicológico.

La motivación, además, propicia una actitud positiva hacia el idioma que garantiza la disposición a su empleo. Es responsabilidad del profesor despertar los intereses cognitivos de los alumnos motivándolos para el aprendizaje. La vía didáctica idónea para que los alumnos se sientan intrínsecamente motivados es que el material lingüístico de cada unidad se presente en la forma y situaciones en que realmente se usan y que lo que se presente en una unidad se refiera a un tema o a una situación que realmente

motive a los alumnos en lugar de presentar series de oraciones-modelo cuyos contenidos no se relacionen entre sí.

También es necesario que el material se ejercite en forma comunicativa y que se apliquen en situaciones que exijan la comunicación. De este modo el alumno no considerará la realización de ejercicios como un requisito académico sino de la vida social, lo que incitaría a poner en juego sus fuerzas creadoras.

La motivación es una condición permanente del proceso de educación la cual, está constituida por un gran número de impulsos psicológicos y educativos que deben estar presentes en todo el proceso.

La enseñanza de una lengua extranjera, como es el inglés, forma parte de la educación global impartida al alumno y contribuye a su formación fundamental. La sensación placentera que el sujeto experimenta al conocer una lengua distinta a la materna representa sin dudas una de las motivaciones más poderosas para el aprendizaje.

El éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera se relaciona también con la orientación que tenga el sujeto hacia la lengua extranjera, ya sea el deseo de usar la lengua en el contexto de la propia comunidad estudiantil, para negocios, para obtener una promoción o simplemente para poseer una calificación prestigiosa; o por el deseo de ser aceptado, o para convertirse el miembro de una comunidad que habla otra lengua.

Estas dos razones para el estudio de la lengua extranjera son clasificadas como orientación "instrumental" e "integrativa" hacia el aprendizaje de un idioma respectivamente.

Una de las vías didácticas para que los alumnos se sientan intrínsecamente motivados como antes señalábamos, es que el material lingüístico de cada unidad del programa esté contextualizado. Este material también debe ejercitarse en forma comunicativa y en situaciones que exijan la comunicación.

3.5.1.1. La motivación analizada a través del modelo ARCS

Según el modelo ARCS desarrollado por Keller (1979) existen cuatro categorías fundamentales que inciden en la motivación: atención, relevancia, confianza y satisfacción.

ATENCIÓN: relacionada con el interés y la curiosidad con respecto a la tarea. O sea, capturar el interés del estudiante estimulando la curiosidad.

RELEVANCIA: acercamiento de las necesidades personales y las metas del estudiante

para crear una actitud positiva ante el aprendizaje. Conectar la instrucción a necesidades y motivos importantes.

CONFIANZA: relacionada con la expectativa de éxito en la realización de las tareas de aprendizaje y de ejercer control personal sobre este.

SATISFACCION: con respecto al proceso y/o los resultados del aprendizaje. Relacionada con los reforzamientos intrínsecos y extrínsecos.

Este modelo parte de considerar la influencia tanto de la persona como del medio en la actuación humana, en correspondencia con la *TEORIA DEL CAMPO* de Kurt Lewin (1935), la *TEORIA DEL APRENDIZAJE SOCIAL* de Hunt y Sullivan (1974) y Rotter (1972). Todos consideran la conducta en función del individuo y el medio

$B=f(P \& E)$

B (Behavior), P (Person), E (Environment).

La teoría de Keller (1979) describe las influencias del medio y la persona sobre tres categorías fundamentales de respuesta: el esfuerzo, que es un indicador directo de motivación; la actuación, muy relacionada con el nivel de implicación en la tarea y las consecuencias, vincula los resultados intrínsecos y extrínsecos de la acción humana, que incluye un feedback con respuestas emocionales, recompensas sociales y materiales que favorecen la motivación.

3.5.2. Las barreras psicológicas en la lengua extranjera

Un factor de índole psicológica que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera y que guarda estrecha relación con la evaluación del aprendizaje son *las barreras psicológicas*. Las más frecuentes son la inhibición, poca participación en clases, el rechazo y la falta de atención sobre todo por el temor al error. Tenemos que conseguir que nuestros estudiantes se enfrenten al error sin traumas ni complejos. Lo importante es enseñar que del error también se aprende. Si, por el contrario, se sienten todo el tiempo evaluados y sancionados crearán sus propias estrategias de defensa: utilizarán constantemente el diccionario para comprobar que las palabras usadas existen, se obsesionarán con los ejercicios gramaticales, se valdrán de estrategias de evasión para ocultar sus problemas o simplemente no querrán hablar ni escribir por miedo al error.

Esto puede estar dado por la tendencia que se ha seguido en la evaluación tradicional la cual ha estado dirigida a la corrección de los errores fundamentalmente y no a destacar las fortalezas en el aprendizaje. Es tarea del profesor crear un clima de seguridad, confianza y optimismo para que los estudiantes puedan sobrepasar estas barreras, así

como lograr en el alumno la comprensión de que el aprendizaje de una lengua extranjera requiere un serio, constante y entusiasta esfuerzo, dedicación de tiempo y estudio independiente.

4. El estudio del idioma inglés como lengua extranjera en el currículo de las carreras universitarias en Cuba

En la elección de una lengua extranjera en específico para la enseñanza se tienen en cuenta muchos factores y la forma en que estos se interrelacionan los que difieren considerablemente de un país a otro. Entre estos factores podemos observar que no se trata sólo de la situación lingüística interna del país, sino también y lo que es más importante la que se da en sus relaciones con los países vecinos y las organizaciones internacionales en las que participa. Están los factores que podrían calificarse de socioeconómicos (por ejemplo, el comercio exterior) y muchos otros que son de índole psicológica y educativa. Cada país, en primer lugar, determina sus necesidades y, basándose en ellas, elabora una política adecuada de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. La política que se adopte en última instancia debe abarcar todos los sectores del sistema educativo desde la enseñanza primaria hasta la universitaria y postgraduada y en cada uno de ellos puede tener una función específica que desempeñar y unos objetivos instructivos y educativos a cumplir.

En la actualidad en Cuba la lengua inglés es la lengua extranjera que se selecciona para la formación en las enseñanzas primaria, secundaria, tecnológica y politécnica, pre-universitaria y universitaria, y para ello se tienen en cuenta casi todos estos aspectos antes mencionados y sus objetivos para determinar la política educacional adecuada parten sobre todo de la necesidad de formar un ciudadano y futuro profesional competente en la época contemporánea. Las razones fundamentales para su inclusión en el currículo de las carreras universitarias en Cuba están referidas a su importancia como lengua internacional y a todas las razones aludidas anteriormente que hacen que se considere instrumento de comunicación en los diferentes ámbitos.

Tomando en cuenta lo anteriormente planteado el documento Propuesta de Estrategia en Relación con la Enseñanza del Idioma Inglés en las Universidades Cubanas (1998) del Ministerio de Educación Superior resalta la necesidad que todos los graduados de los centros de educación superior de nuestro país demuestren habilidades para comunicarse oralmente y por escrito en idioma inglés sobre temas relacionados con su actividad profesional.

La universidad como entidad del sistema de educación superior tiene como objetivo continuar la formación del inglés general adquirida por el estudiante en los niveles anteriores y apoyarse en esta para introducir la enseñanza del inglés con fines específicos relacionado con la especialidad que cursa el estudiante.

Es por ello que la disciplina Idioma Inglés que se imparte en las diferentes carreras en las universidades cubanas se estructura en tres tipos o ramas diferentes del idioma inglés como lengua extranjera. Por una parte, está el bloque del inglés general o GE (General English), por otra parte, tenemos el inglés con fines académicos (English for Academic Purposes EAP) y el inglés de la especialidad o con fines específicos (English for Specific Purposes ESP) que, como su nombre indica, tiene objetivos mucho más delimitados y concretos que el inglés general.

El Inglés General es el que se enseña en los dos primeros semestres del primer año de las carreras universitarias y es el que se utiliza habitualmente para comunicarse con otros hablantes por el hecho de compartir opiniones, experiencias, solicitar información, etc. en todo tipo de situaciones cotidianas. En otras palabras, los cursos de inglés general son aquellos cuyo objetivo principal es “to teach general language proficiency”. (Richards et al., 1992: 125)

El Inglés con fines académicos es implementado en las instituciones educativas donde los estudiantes aprenden las habilidades necesarias en la lengua extranjera para cursar sus estudios académicos (Kenedy and Bolitho, 1984, Johns, 1991; Robinson and Waters, 1993). En estos cursos se pretende que los estudiantes adquieran las habilidades académicas a la vez que desarrollen las estrategias de aprendizaje y las habilidades de estudio, las cuales pueden ser a su vez transferibles a otras disciplinas (Johns, 1991; Robinson, 1991; Jordan, 1997).

Los cursos de inglés de especialidad son aquellos en los cuales el contenido y objetivos del curso vienen determinados por las necesidades específicas dentro de un área del conocimiento de un grupo particular de estudiantes (Richards et al., 1992).

Por cierto, durante los últimos años estos cursos basados en las necesidades comunicativas especializadas dirigidas a distintas profesiones en particular han experimentado un gran auge. Así lo demuestran los estudios llevados a cabo por los autores Hyland y Cantón (citados en Saorin A.: 2003). Ya en países como España se incluyen créditos del inglés de la especialidad en varias carreras universitarias.

Consideramos que esta tendencia se debe principalmente a la demanda que el nuevo perfil profesional exige para dar respuesta a los retos de la sociedad contemporánea, y a

una toma de conciencia por parte de las autoridades educativas en el mundo sobre la importancia de este conocimiento y su uso en el ámbito laboral, del comercio, el turismo y las relaciones internacionales.

La integración de la formación general en inglés con la formación especializada del estudiante en esa lengua trae consigo que el estudiante perciba la necesidad y utilidad de ese conocimiento para su competencia profesional la cual constituye el objetivo primordial de la Estrategia Curricular de Idioma Inglés que se aplica en las universidades cubanas: el logro de una interdisciplinariedad de la lengua inglés con las asignaturas de la especialidad en una complementación mutua.

Consideramos que toda esta preparación va abriendo posibilidades para el intercambio con especialistas y colegas de habla inglés en el plano profesional.

4.1. El estudio del idioma inglés en la universidad cubana. Logros y dificultades.

Sin embargo, cuando se realiza un análisis histórico - comparativo de la enseñanza del idioma inglés en Cuba hasta nuestros días, se hacen evidentes las limitantes que presentan los egresados universitarios en el desarrollo de conocimientos, hábitos y habilidades en los centros donde se enseña el idioma inglés con propósitos específicos. Así es expresado por la Dra. Dolores Corona, Metodóloga Nacional de la Disciplina Idioma Inglés quien manifiesta que la gran mayoría de los egresados no está debidamente preparada para enfrentar los retos que se presentan en la vida profesional en las circunstancias actuales, donde el mundo se ha transformado vertiginosamente y sus influencias en el país se hacen notar.

Esta situación pone de manifiesto la necesidad de producir un cambio en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglés en la universidad encaminada a un uso más práctico del idioma que propicie el logro de la competencia comunicativa. Los alumnos no solo deben prepararse para que puedan extraer información en idioma inglés, el cual constituía el objetivo de los planes de estudios hasta la actualidad, sino que también puedan producir e interactuar de forma oral y escrita en dicha lengua.

En el documento “La enseñanza del idioma inglés en la universidad cubana a inicios del siglo XXI. Reflexiones en el 40 aniversario de la Reforma Universitaria (2002) se realiza un análisis de las dificultades afrontadas en la enseñanza de esta lengua.

4.1.1. El objetivo de la enseñanza del inglés en la universidad dirigido a la comprensión lectora. Dificultades

En este se señala que los planes de estudio de la Disciplina Idioma Inglés en la Educación Superior Cubana hasta principios de este siglo reflejaban una metodología en la enseñanza del inglés con un objetivo declarado de lectura por constituir el desarrollo de esta habilidad el objetivo principal de la disciplina Idioma Inglés.

Estos “cursos de lectura” enfatizaban en la habilidad de comprensión de lo leído y el resto de las habilidades solo servían de apoyo a esta por lo que limitaban en gran medida el uso del idioma inglés como instrumento de comunicación para el trabajo y el intercambio a través de las relaciones sociales, académicas y profesionales, por tanto no satisfacían los requerimientos que exige el profesional en la actualidad.

Sin embargo se planteaba, que en la década del 60, al triunfo de la Revolución, la lectura de la bibliografía de la especialidad en idioma inglés constituía una exigencia académica del periodo y por tanto los estudiantes lograban desarrollar mejor la habilidad de lectura. La razón estaba dada porque la mayoría de los libros de la especialidad se encontraba en inglés y los estudiantes debían hacer uso de ellos lo que les permitía desarrollar dicha habilidad en la lengua extranjera.

Ya a mediados de la década de los 70, cambia un tanto esta situación: el desarrollo alcanzado por la Educación Superior cubana en el diseño de sus planes de estudio y de su propia literatura docente, hizo que de manera creciente se fuesen sustituyendo los libros de texto en inglés por otros escritos por especialistas cubanos y también por libros de texto traducidos al español (Corona, 1985). Lo que constituía un logro para la educación superior cubana en aquel momento implicaba una dificultad para el desarrollo de la habilidad de lectura en la lengua extranjera. Al desaparecer la necesidad real del estudiante universitario cubano de consultar bibliografía en idioma inglés, disminuía considerablemente el desarrollo alcanzado en la habilidad de comprensión de lectura en dicha lengua.

Es decir que, aún con programas fundamentados en el desarrollo de la habilidad de la lectura no se lograba que los estudiantes fueran lectores eficientes en la lengua extranjera. Así lo expresa la Dra. Dolores Corona al referirse al Plan de Estudio “B” en el curso 1982-1983 en el que se comenzó a trabajar con la serie cubana titulada *Training in Effective Reading* (De Armas et al, 1982). Esta serie, según esta autora, portadora de las técnicas y procedimientos más actualizados a nivel mundial para el desarrollo de la habilidad de lectura en aquel momento, no propiciaba un desarrollo adecuado de esta

habilidad.

Más tarde, un análisis realizado a partir de los resultados de una encuesta aplicada por el MES durante el curso 1983-1984 a estudiantes de los años superiores de varias instituciones de educación superior en el país constataba que un por ciento muy elevado de los estudiantes de pregrado cesaba de leer bibliografía en idioma inglés una vez que completaba el ciclo de asignaturas curriculares de esta disciplina, al finalizar el segundo semestre del segundo año del plan de estudio. (Corona, 2002) Los resultados de la encuesta evidenciaban que el idioma inglés no era utilizado para actividades de autopreparación y consulta.

Esto revelaba, en gran parte, las causas de la insuficiencia lectora que mostraban los estudiantes al graduarse. Como declaraba Corona (2002:2) “si bien se había logrado una docencia metodológicamente mejor concebida e instrumentada en la enseñanza del idioma inglés como asignatura obligatoria en los dos primeros años de la carrera universitaria, se producía una pérdida gradual de la habilidad de lectura ante la ausencia de su práctica sistemática en los siguientes años de la carrera.”

4.1.2. El programa Director de idiomas como alternativa a las dificultades

Es entonces que surge como alternativa la inclusión en las carreras del Programa Director de Idiomas Extranjeros (Corona, 1985) con el objetivo de dar continuidad al uso del idioma inglés a través de las diferentes asignaturas de la especialidad del estudiante a lo largo de sus estudios universitarios. Dicho programa, conocido en el ambiente académico cubano como PDI (actualmente Estrategia Curricular de Idioma Inglés), expresa una determinación conceptual del idioma extranjero en la educación superior como disciplina (en un sentido amplio) que responde a los objetivos generales del modelo del profesional.

Dicha disciplina está conformada por dos dimensiones claramente diferenciadas y dialécticamente relacionadas:

- la dimensión de estudio --concretada mediante las asignaturas para la enseñanza del idioma en los dos primeros años de las carreras
- y la dimensión de instrumento de estudio y trabajo concretada en la integración del idioma inglés en las actividades académicas del resto del currículo (Corona, 2002).

Este programa se inserta en lo que se conoce a nivel mundial como la enseñanza de la

lengua extranjera a través del currículo. (Grandlin et al, 1992).

Según Corona (citada en Hernández, 2001) “la instrumentación de este programa en las universidades cubanas no fue fácil por la reticencia de los profesores del resto de las asignaturas del currículo de aceptar la responsabilidad de asignar y controlar la lectura de bibliografía publicada en el idioma extranjero al considerarlo una carga extra, que no era de su competencia. Durante varios años académicos la lengua extranjera tuvo que sortear obstáculos subjetivos y objetivos para insertarse en el currículo, pues no siempre en todas las universidades se contaba con bibliografía en el idioma extranjero en algunas asignaturas y temáticas, ni todos los profesores del resto de las asignaturas mostraban un buen dominio de la habilidad de lectura en idioma inglés.

Consideramos que aún el hecho de “sacar” el idioma extranjero del marco estrecho de la clase de idioma y de insertarlo a través del currículo continua siendo una carga para muchos de los profesores de la especialidad y los profesores de inglés siguen siendo los promotores del uso del idioma en las otras asignaturas”.

4.1.3 Dificultades en el cumplimiento del programa

El cumplimiento de este programa o estrategia curricular se ve muchas veces limitado por el insuficiente dominio de la lengua inglés que poseen los alumnos y también los profesores de la especialidad, quienes eluden en su planificación el diseño de tareas que demandan un alto nivel de respuesta cognitiva al estar estas fuera del alcance de su competencia en la lengua inglés y consecuentemente por un problema ético: no poder mostrar un buen nivel de desempeño* frente al estudiante. Todo esto constituye una cadena de sucesos que hace que el estudiante no perciba la utilidad real del conocimiento de la lengua inglés para su desarrollo profesional y por ende no le atribuya la importancia que requiere.

4.1.4. Logros del programa

Sin embargo, se asegura que la aplicación del PDI se ha visto beneficiada en los últimos años por diversas razones y medidas de orden metodológico, administrativo, intelectual y motivacional, presentes como tendencias en las universidades cubanas. “Desde el punto de vista metodológico la enseñanza universitaria en Cuba se ha ido moviendo de manera creciente hacia una docencia más integradora, más multidisciplinaria, por lo que el idioma extranjero ha encontrado mucho más fácilmente que otras asignaturas del currículo su “modus operandi” para la integración.”(Hernández, 2001: 26).

En cuanto a medidas administrativas, la evaluación institucional externa realizada por el Ministerio de Educación Superior a sus universidades incluye un ejercicio integrador en el cual los estudiantes tienen que demostrar su capacidad real de poder extraer información publicada en idioma inglés para dar solución a un problema profesional.

Asimismo, la introducción de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs) y el acceso a Internet han proporcionado posibilidades muy amplias de consultar bibliografía en idioma inglés, todo lo cual influye positivamente en el desarrollo de la habilidad de lectura.

Sin embargo, debemos plantear que la sociedad del conocimiento trae nuevas y mayores exigencias: más allá de la capacidad lectora, se necesita el desarrollo de las habilidades de comunicación oral y escrita: el uso del e-mail, por citar solo un ejemplo, demanda no solo la lectura, sino también el desarrollo de la escritura y de las habilidades de interacción en la lengua.

También, la necesidad de insertarse en los círculos académicos líderes a nivel mundial reclama el desarrollo de la comunicación oral (comprensión auditiva y de la expresión oral) para la comunicación eficiente en estos contextos. Todo ello sitúa a la Educación Superior Cubana ante nuevos retos que deben vencerse a corto y mediano plazo para mantener la pertinencia social de los procesos de formación y superación de los recursos humanos.

Estos retos estimulan la puesta en práctica de acciones que garanticen un perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en las universidades cubanas. Las acciones, en opinión de la Dra. Dolores Corona, conllevan a un rediseño de los programas de las asignaturas de idioma inglés, a fin de que favorezcan el desarrollo integral de las cuatro habilidades fundamentales en dicho idioma, que potencien el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la consolidación de la competencia comunicativa.

Otra de las acciones debe conducir a una transformación en el PDI que posibilite a los estudiantes transitar, a la mayor brevedad, de un programa de lectura en inglés, a un programa de desarrollo (oral y escrito) de la expresión y la comprensión en este idioma a través del currículo profesional. Este debe estar aparejado a un sistema de desarrollo profesional integral en idioma inglés en el cual se involucre a todos los profesores e investigadores universitarios, con vista a que desarrollen la competencia comunicativa en este idioma que les posibilite tanto su desarrollo profesional como el de sus estudiantes.

Ya como parte de las acciones del perfeccionamiento a nivel nacional en las universidades comienza a aplicarse el plan de estudios D que contempla un rediseño de las asignaturas que componen la disciplina y cuyo objetivo está encaminado al desarrollo integral de las cuatro habilidades fundamentales de la lengua con énfasis en las habilidades de comunicación oral, en la consolidación de la competencia comunicativa. Ya a partir del curso 2005-06 se comienza a aplicar de manera experimental en la Universidad Central el nuevo plan de estudios D para la disciplina Idioma Inglés el cual establece el desarrollo de todas las habilidades mediante un enfoque integrador a fin de lograr que se apoyen mutuamente y responda a las necesidades e intereses personales y al perfil profesional del estudiante. Ya se enfatiza en el desarrollo de las habilidades orales que les permita comunicarse en forma oral dialogada y monologada con cierto grado de independencia en un nivel intermedio y la metodología se dirige a garantizar un aprendizaje consciente en que el estudiante pueda apropiarse de los conocimientos y desarrollar habilidades en situaciones comunicativas reales o de simulación. Por su parte, el sistema de evaluación se basa fundamentalmente en la autovaloración del estudiante y la evaluación sistemática de carácter formativo a través de encuentros y trabajos extra clases. Todo ello viene a conformar un panorama diferente en el contexto del proceso de enseñanza- aprendizaje del idioma inglés en las universidades cubanas.

4.1.5. La enseñanza del inglés en la universidad Central “Marta Abreu” de las Villas en el nuevo plan de estudios D: una reforma en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés

En estos momentos, como parte del proceso de perfeccionamiento de la enseñanza del inglés en las universidades cubanas, al cual antes hacíamos referencia anteriormente en este informe, se comienza lo que podemos llamar una nueva reforma en la enseñanza del inglés a partir de la introducción del nuevo plan de estudios D: comienza una nueva etapa en este proceso donde se introducen las modalidades semipresenciales y a distancia en el estudio y aprendizaje del idioma dirigido a un aprendizaje autónomo del idioma inglés y se le ofrece flexibilidad a los centros de educación superior en la selección de las mismas. “Ya en la etapa actual las exigencias del desarrollo científico técnico y humano sostenible demandan una concepción integral de la enseñanza del inglés a nivel universitario atendiendo particularmente a la vinculación del aprendizaje del inglés con la actividad académica y profesional a fin de que pueda usar el idioma tanto en la actualización científico técnica en su esfera como en el intercambio con los

demás”(Plan D, Programa de la Disciplina Inglés, Ministerio de Educación Superior (2006). Es decir que ya aquí a través de este programa se le presta mayor atención al desarrollo y la integración de las cuatro habilidades del idioma para el logro de un nivel de la comunicación oral y escrita, la comprensión auditiva y lectora que le permita interactuar con cierta independencia en dicha lengua.

El objeto de estudio de la disciplina es la lengua inglés como lengua extranjera en tres grandes campos: Inglés General, Inglés con Fines Académicos e Inglés con Fines Profesionales. El Inglés General se impartirá en dos semestres durante el primer año de la carrera y el resto de las asignaturas en un semestre cada una durante el segundo año de las carreras y contarán para su impartición con 64 horas clase cada una. A diferencia de los planes anteriores aquí se contempla una uniformidad en el número de asignaturas y el número de horas que recibirá cada carrera en este programa. Como antes mencionábamos las carreras por los planes de estudios anteriores tenían diferente número de asignaturas y por consiguiente diferente número de horas.

Para ello en el diseño de los materiales de aprendizaje se tiene en cuenta el desarrollo integral de las cuatro habilidades del idioma y con un enfoque comunicativo que refleja la realidad cubana y latinoamericana donde se recrean situaciones del ambiente de los estudiantes en la universidad y de los futuros profesionales universitarios en el ámbito académico (registro de matrícula para cursos, participación en eventos, envío de correos electrónicos a familiares, amigos, entre otros,).

Las clases de lengua extranjera se rigen en gran medida por el manual o libro de texto que se diseñe Según Antich, (1987) el libro de texto constituye el medio fundamental de enseñanza en la clase de idiomas. El mismo debe contener los materiales necesarios para desarrollar el programa de la asignatura aunque no tenemos que atarnos únicamente a sus contenidos, se necesita flexibilidad para adaptar los mismos, adicionar, suplementar y desechar aquellos contenidos que se consideran innecesarios para determinado curso o grupo.

El manual *At your Pace* (Manual de autoestudio para ser usado en las modalidades semipresenciales y a distancia, bibliografía básica en el nuevo plan de estudios D) está diseñado como su nombre lo indica para que el estudiante vaya venciendo los contenidos al ritmo que demandan sus requerimientos cognoscitivos individuales. Tiene como objetivo desarrollar las habilidades orales y escritas en un nivel básico superior para interactuar en una gran variedad de situaciones comunicativas, referidas fundamentalmente a la vida cotidiana. Está compuesto como la mayoría de los manuales

que se diseñan para el aprendizaje de la lengua extranjera por el libro del estudiante (textbook), el cuaderno de trabajo (workbook) indicaciones metodológicas para el profesor (Teacher's Guide) y los cassetes de audio y discos compactos con las audiciones de cada uno. El manual contiene al final una sección con los guiones de las audiciones y las respuestas a los ejercicios de la clase, así como resúmenes de los aspectos lingüísticos y un glosario. Su aplicación descansa en los siguientes presupuestos:

- Está concebido para el autoestudio y el autoaprendizaje, por lo que debe ser utilizado fundamentalmente en una modalidad semipresencial, con una sola frecuencia semanal, en la forma de clase-encuentro. Esa es la recomendación que hace la Comisión Nacional de Inglés. No obstante, en dependencia de las condiciones concretas de cada grupo, carrera y CES, se podrá decidir una frecuencia diferente.
- Los cuatro semestres previstos de *At Your Pace* deben impartirse en los dos primeros años de todas las carreras. A partir de ahí, cada carrera, como parte de su Estrategia Curricular de Idioma Inglés incorporará los aspectos complementarios que aseguran para su modelo de profesional el dominio requerido de la competencias comunicativas en este importante idioma extranjero.

Se aspira además, con este nuevo plan a que la disciplina Inglés se inserte orgánicamente en el proceso de formación del estudiante y que la utilización práctica del idioma y su desarrollo se dé a través de las disciplinas y actividades del currículo, es decir que va a ocupar un papel cada vez más interdisciplinario con una participación creciente de la actividad cognoscitiva del alumno.

Para esta reforma se dedican una gran cantidad de recursos materiales entre ellos nuevos materiales de enseñanza así como medios técnicos para su puesta en práctica. En nuestra universidad se comenzó a aplicar en el curso 2005-06.

4.1.5.1. La modalidad semipresencial en la enseñanza

En la modalidad semipresencial seleccionada por nuestra institución se debe desarrollar semanalmente una actividad presencial y una no presencial. La clase de encuentro (presencial) debe constar de 3 momentos básicos, entre ellos un primer momento de introducción cuyo propósito es valorar el proceso de asimilación y el logro de los objetivos donde se rememoran los objetivos y contenidos propuestos en la guía formativa orientada (en este caso el trabajo independiente) para ser practicado y asimilado en el espacio interpresencial que incluye la valoración mediante intercambio

con los alumnos del logro de los objetivos y la asimilación del contenido así como dialogar acerca de como se produjo el uso de los métodos, procedimientos, medios de aprendizaje y fuentes de información. En el primer momento se incluye también el desarrollo de la clase cuyo propósito es evaluar el resultado de la asimilación de los contenidos y el logro de los objetivos donde se aclaran dudas y se evalúa el autoaprendizaje. Un segundo momento está dirigido a orientar el nuevo contenido y un tercer momento de conclusiones teórico-metodológicas del proceso y sus resultados en nexos con la nueva etapa de orientación donde se deben brindar explicaciones teóricas y metodológicas para lograr un autoaprendizaje, intercambiar con los alumnos para comprobar la asimilación en la fase orientadora y satisfacer las necesidades detectadas. En este momento se pretende integrar todo el proceso transcurrido, sus resultados y la nueva fase de orientación.

4.1.5.2. Implicaciones del nuevo plan de estudios en el currículo de la disciplina Idioma Inglés y el impacto en esta investigación

Como podemos apreciar todos estos cambios a partir de la introducción del nuevo plan de estudios trae como consecuencia un cambio en el contexto que dio lugar a esta investigación lo que a nuestro modo de ver pudiera contribuir a favorecer la mejora de la calidad del aprendizaje del inglés a través de la puesta en práctica de un enfoque comunicativo del idioma que conduzca en gran medida a la comunicación como el ideal de calidad a que los estudiantes aspiran. En cuanto a los propósitos de la investigación que nos proponemos realizar, la evaluación como proceso de mejora la calidad del aprendizaje vista como proceso integrado al proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés vendría a desempeñar un papel muy importante a la luz de estos nuevos cambios, que exigirían nuevos métodos de evaluación para llevar a cabo una evaluación sistemática, formativa que contemple la evaluación como proceso que nos permita ir indagando no solo acerca del progreso del estudiante sino de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aquí se pretende que el estudiante vaya evaluando su proceso de aprendizaje de manera tal que vaya logrando una autonomía gradual en su aprendizaje de la lengua lo cual resulta difícil de concebir desde una visión tradicional de la evaluación donde el examen es el instrumento por excelencia y el énfasis en el resultado lo que más predomina. Desde la perspectiva tradicional obviamente resulta casi imposible evaluar el dominio de una lengua extranjera en sus cuatro aspectos de la lengua de forma integrada, y el proceso de enseñanza aprendizaje lo que nos hace sugerir otro enfoque en la evaluación

a partir de instrumentos que permitan llevar a cabo una evaluación continua y sistemática basadas en un enfoque por tareas comunicativas basado en situaciones reales de comunicación (auténticas) que el estudiante tenga que en la vida cotidiana y profesional. Esta evaluación debe considerar no solo la solución de tareas comunicativas sino también la reflexión acerca de cómo resolverlas para enfrentar situaciones similares en el aprendizaje durante toda la vida.

En este tipo de evaluación no solo el profesor es el agente evaluador sino el propio estudiante quien a través de la autoevaluación y la coevaluación regule su propio aprendizaje en el logro de esa independencia cognoscitiva y que le permita, además tanto a profesores como alumnos recoger evidencias para conocer como marcha este proceso y tomar decisiones adecuadas en aras de su mejora.

El nuevo plan de estudio D, aplicado ya en otros centros de Educación Superior en Cuba de forma experimental y en las carreras de Ciencias Médicas en el curso 2003-2004 según Pernas, y Garrido, (2005) ha requerido una evaluación y perfeccionamiento para su presentación y defensa ante el Ministerio de Educación Superior (MES) como plan de estudio D a partir del año 2005.

Según estos autores, con los cuales coincidimos plenamente, uno de los aspectos más señalado es que se hace imprescindible abandonar las costumbres y tradiciones en lo referente a las formas organizativas de la docencia, los roles del estudiante y del profesor, la forma en que se ha considerado la presencialidad, el papel y lugar de los medios de enseñanza en el proceso educativo y las concepciones de la evaluación, entre otros aspectos.

Obviamente, y volvemos a lo que planteábamos al inicio de la introducción en este informe: el viejo paradigma de enseñanza tradicional, apoyado fundamentalmente en la figura del profesor como fuente de información y conocimiento, y el estudiante de receptor en su interacción en actividades presenciales, no es compatible con este nuevo modelo pedagógico, ni se ajusta a las indicaciones contenidas en el documento base para la elaboración de los planes de estudio D, además de que está en franca contradicción con las nuevas tendencias pedagógicas en la educación superior.

Corona (2002) considera que los cambios que se precisan deben realizarse a un ritmo más acelerado, y con un impacto tal que revolucione de manera profunda la forma de concebir e implementar el perfeccionamiento de la enseñanza del inglés en cada universidad cubana.

Para ello consideramos, desde nuestro punto de vista, que se debe incentivar la

investigación científica en la búsqueda de propuestas que permitan un aprendizaje de mayor calidad de la lengua encaminado al logro de la competencia comunicativa como exigencia del profesional en la actualidad. Una de las propuestas pudiera centrarse precisamente en un cambio en la evaluación como estrategia para la mejora de la calidad de aprendizaje de la lengua inglés dado el impacto directo que esta tiene en el aprendizaje de los alumnos, el cual debe traer consigo cambios en la concepción de enseñanza de la lengua dada la estrecha relación entre estos procesos.

4.1.5.3. Descripción de la asignatura Inglés I según el plan de estudios D

La asignatura Inglés I que se toma como muestra en esta investigación forma parte de la disciplina Idioma Inglés, la cual se refiere a la enseñanza del inglés general y se desarrolla mediante un sistema de clases prácticas que están dirigidas metodológicamente a desarrollar los cuatro componentes de la actividad verbal de forma integrada, sistemática, gradual y consciente con un marcado énfasis en las habilidades orales. Esta asignatura se imparte por el manual de autoestudio At Your Pace 1. Este manual contempla desde sus inicios las instrucciones de las tareas en idioma español e inglés lo que permite al estudiante tener claridad en lo que demanda la solución de cada tarea.

El sistema de evaluación de la disciplina y de la asignatura en el Plan de Estudio D se basa fundamentalmente en la autovaloración del estudiante y la evaluación sistemática de carácter formativo a través de encuentros y trabajos extra clases. Asimismo se prevé la realización de evaluaciones parciales de carácter integrador.

El documento declara que queda a determinación de la Comisión Nacional de cada carrera la inclusión o no del examen final de alguna o algunas de las asignaturas y recomienda un ejercicio integrador en el cuarto año de la carrera en que el estudiante pueda demostrar que posee un nivel intermedio de comunicación profesional en dicha lengua.

Se establecen los Exámenes de Premio para los estudiantes de cuarto o quinto año que lo soliciten. Este examen comprobará los conocimientos y habilidades orales y escritas que posee el estudiante cuando se enfrenta a un texto auténtico de su especialidad o afín a ella. (Resumir en lengua inglés de forma oral y escrita, interpretar en lengua española, valorar y expresar información personal y profesional). Ello tendrá su reflejo en el índice general de rendimiento académico. (Plan de Estudios D para la disciplina Idioma Inglés)

Al desarrollarse las asignaturas que componen la disciplina a través de la modalidad

semipresencial esta se planifica a través de clases encuentro y clases no presenciales dedicadas al trabajo independiente. La clase encuentro tiene tres momentos fundamentales y uno de ellos lo constituye la evaluación del aprendizaje, la cual debe estar presente en esta de manera sistemática.

Debemos señalar que a pesar de contemplarse en el nuevo plan de estudios una evaluación sistemática de carácter formativo los profesores y alumnos muchas veces no tienen conocimientos suficientes acerca de esta función formativa de la evaluación, la utilidad que aporta para el aprendizaje del alumno ni la manera de llevarla a cabo lo que constituye una dificultad en la aplicación del sistema de evaluación que se estipula en el plan de estudios.

La asignatura Inglés I (primera parte del ciclo Inglés General) se propone entre sus objetivos lograr que los estudiantes hagan un uso de la lengua con cierto nivel de independencia en situaciones comunicativas reales o simuladas, las cuales giran alrededor de un eje temático relacionado con la vida cotidiana, socio-política, económica y cultural a nivel nacional e internacional.

En ese eje temático se planifican las siguientes unidades:

- Unidad 1. Conocer nuevos amigos (Meeting new friends. se conocen nuevos amigos como lo dice el tema en situaciones cotidianas como fiestas, encuentros, a través del e-mail)
- Unidad 2. Hablar sobre uno mismo y otras personas. (Talking about yourself and about people. Aquí se incluye la descripción de la información personal y el tema de la familia)
- Unidad 3. Las rutinas (Routines. Este tema se refiere a actividades que se realizan habitualmente.)
- Unidad 4. Descripción de personas (Describing people. Esta se refiere a la descripción física y a los rasgos de la personalidad de las personas). Aquí también se aborda el tema de la familia.
- Unidad 5. Sugerencias e invitaciones a visitar lugares (Going out en este último se incluye el tema de la visita a un restaurante y los hábitos alimentarios en diferentes países), entre otros
- Unidad 6. Descripción de lugares (What is there in...?.)
- Unidad 7. Recuentos de experiencias pasadas (What happened?)
- Unidad 8. Expresar gustos y preferencias (Likes and dislikes)

Como se puede apreciar en cada unidad temática se refleja un tema a desarrollar en la lengua inglés por lo que al concluir cada una de ellas los estudiantes deben ser capaces de:

- Comprender textos en forma dialogada y monologada a través del lenguaje escrito y oral sobre cada una de las temáticas tratadas
- Pronunciar y entonar de forma aceptable de manera tal que se comprenda el mensaje que se desea transmitir(comprender y ser comprendido)
- Comunicarse en forma oral y escrita en situaciones comunicativas relacionadas con la vida diaria del estudiante a través del uso de las funciones, nociones, vocabulario y estructuras sintácticas correspondientes a cada una de ellas.
- Desarrollar las cuatro habilidades de la lengua que permita transferir los conocimientos adquiridos en el curso a la comunicación tanto oral como escrita a diversas situaciones de la vida real relacionadas con los temas de las unidades
- Usar un registro adecuado del lenguaje en cada una de las situaciones que se presenten ya sean formales o informales
- Evaluar su desempeño comunicativo en la clase de lengua y el de sus compañeros en cada una de las temáticas

De esta manera, la selección de contenidos de la lengua aparece así como el eje de enfoques temáticos en el desarrollo de la comunicación, que entienden la actuación lingüística y las prácticas comunicativas como estrategias de interacción social orientadas a la negociación de significados en situaciones concretas de comunicación relacionadas con estos temas de la vida cotidiana.

Todos estos objetivos deben servir de guía en el diseño de los criterios de evaluación de la asignatura. Si la finalidad principal de la enseñanza de la lengua extranjera en este nivel es dotar al alumno de los recursos de expresión y comprensión y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de la lengua en situaciones y contextos variados la evaluación también deberá desarrollarse de manera que propicie un aprendizaje en esos términos.

La evaluación deberá permitir una participación activa del estudiante en la negociación de los criterios de evaluación y en la valoración de lo aprendido para que realmente cumpla su función formativa, por lo que el estudiante podrá autoevaluar su desempeño comunicativo en la lengua y el de sus compañeros como mecanismo para regular su aprendizaje.

Hasta aquí hemos recorrido teóricamente varios aspectos relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés que se desarrolla en la universidad, se ha resaltado la problemática que afecta la calidad del aprendizaje de esta lengua en la UCLV y los factores que pueden incidir en la calidad del proceso. Se ha señalado un factor importante relacionado con el aprendizaje de la lengua en la formación del profesional: el logro de una competencia comunicativa en la lengua. ¿Cómo desarrollar esta competencia en los estudiantes?

En el próximo capítulo analizaremos este aspecto que constituye objetivo del proceso de enseñanza aprendizaje en la universidad cubana.

Capítulo 3. La competencia comunicativa en el aprendizaje de una lengua extranjera. La enseñanza y el aprendizaje de la lengua desde el enfoque comunicativo

En el capítulo anterior hacíamos referencia a la importancia de la competencia comunicativa en la lengua extranjera en la formación del profesional en el enfrentamiento de los retos que impone la sociedad moderna y la necesidad de que los objetivos y métodos de enseñanza de lenguas extranjeras se dirijan a ese objetivo. El análisis de la enseñanza del inglés en Cuba en su desarrollo evolutivo nos permitía constatar que la enseñanza de lenguas no siempre contempló el logro de una competencia comunicativa sino que tradicionalmente los métodos se centraron más en el desarrollo de una habilidad concreta y en el logro de la competencia lingüística como meta en el aprendizaje de la lengua.

Pero saber usar una lengua implica mucho más que conocer la lengua, la competencia lingüística es una condición necesaria pero no suficiente para que nos podamos comunicar por medio de la lengua. En la comunicación se procesa información lingüística pero también contextual. Es decir, que cuando nos comunicamos no atendemos sólo al mensaje sino que también tomamos en cuenta información de la situación en la que se genera el mensaje.

Por tanto, la enseñanza de la lengua extranjera cuyos objetivos y metodología se centraban en el uso correcto de la lengua, en “enseñar la gramática” constituía un obstáculo para el logro de la competencia comunicativa. Se necesitaba una nueva concepción de la enseñanza de la lengua dirigida a *facilitar un aprendizaje que implicara no solo el uso correcto de la lengua sino que propiciara fundamentalmente, la habilidad de usar la lengua con fines comunicativos reales.*

La enseñanza de idiomas era necesario centrarla en la competencia comunicativa y no solo en el dominio de las estructuras de la lengua (competencia lingüística) por lo comienza una evolución progresiva de una competencia lingüística a una competencia comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

1. Surgimiento del concepto de competencia comunicativa. Aporte de otras ciencias a la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras

El concepto de *competencia comunicativa* en los años 70 del pasado siglo unido al enfoque comunicativo el cual puso énfasis en una dimensión del lenguaje hasta entonces desestimada: su potencial funcional y comunicativo.

Todo esto propició un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en función de las necesidades que exige el desarrollo social, y la incorporación de ideas procedentes de las Ciencias de la Educación, la Sociolingüística, la Pragmática y la Psicolingüística en el campo de la metodología de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

Por ejemplo, los estudios en el campo de la Sociolingüística y de la Pragmática han transformado la concepción del objeto de estudio de la lengua, ya no resulta suficiente enseñar únicamente el sistema lingüístico, sino la forma de utilizarlo adecuadamente para comunicarse. Por lo que ponen de manifiesto la necesidad de contextualizar la lengua para interpretar correctamente los significados y comunicarse en función de un objetivo comunicativo.

La Psicolingüística, por su parte, señala, a su vez, las diferentes estrategias que se utilizan para aprender una lengua, aunque su principal aportación está según Luzón (1999) en el concepto de interlengua, donde el error deja de ser considerado de forma negativa lo que a su vez constituye uno de los principios del enfoque comunicativo que asume esta misma postura ante el error (los errores no siempre son errores y de ellos también se aprende).

Entonces, la enseñanza de la lengua desde un enfoque comunicativo subordina el estudio de los aspectos formales de la lengua al uso de ésta con fines comunicativos y la esencia de este enfoque se encuentra, pues, en el enriquecimiento de los objetivos de

aprendizaje: no se trata únicamente de que los estudiantes adquieran un determinado sistema lingüístico, sino de que sean capaces de utilizarlo para comunicarse de forma adecuada y eficaz.

Según Labrador, (2006) para hacer uso de la lengua en este enfoque a los estudiantes se les ofrecen tareas a realizar donde se practique el idioma, las cuales se centran más en el aspecto funcional (asking permission, asking directions, etc.), que en el estructural (past tense, conditionals, etc.). También hay un menor énfasis en la corrección de errores ya que la fluidez y la comunicación se convierten en algo más importante que el uso correcto de las estructuras (fluency over accuracy). La clase, por tanto, se centra más en los estudiantes, en la realización de las tareas en interacción unos con otros y el profesor participa más como observador y facilitador. De modo que de acuerdo con un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, se prioriza el logro de la competencia comunicativa.

El concepto de competencia comunicativa se basa en la teoría de Noam Chomsky acerca de la doble arista del lenguaje: la competencia concebida como un modelo mental y la actuación (performance) como el uso real del lenguaje por el hablante como medio de comunicación e interacción social.

1.1. Dimensiones de la competencia comunicativa

Pero este concepto se ha ido redefiniendo desde su primera formulación (Hymes, 1971) con las aportaciones de diversos investigadores hasta llegar a lo que hoy se considera competencia comunicativa: un complejo entramado de subcompetencias. El modelo más extendido es el propuesto por Canale y Swain (1980) y más tarde ampliado por Canale (1983), el cual describe cuatro dimensiones o subcompetencias dentro de la competencia comunicativa:

Competencia lingüística o gramatical: es lo que Noam Chomsky definió en sus inicios como competencia lingüística: el conocimiento de las reglas gramaticales, el dominio del sistema fonológico y del léxico, es decir, el dominio del código lingüístico y la habilidad de utilizarlo correctamente.

Competencia sociolingüística: es la capacidad de adaptar nuestra producción lingüística al contexto social que define la relación entre las personas que participan en

la interacción. Se trata de hacer un uso correcto de los diferentes significados según la situación de comunicación en los que se producen (la información compartida entre los interlocutores, las intenciones comunicativas de la interacción, los registros de la lengua, etc.).

Notemos que es diferente el registro que usamos cuando nos comunicamos con nuestros amigos, que cuando lo hacemos con personas que por su edad o jerarquía nos exige que seamos más formales. Es decir, que esta subcompetencia implica el dominio de reglas socioculturales, registro y variedades lingüísticas.

Competencia discursiva: es la capacidad de relacionar las partes de un discurso entre sí, y de nuestro discurso con el de los otros interlocutores, y en consecuencia, producir y comprender mensajes coherentes. Es decir nos referimos al dominio de los recursos de coherencia y cohesión.

Competencia estratégica: incluye el conocimiento y uso de las estrategias para aprender una lengua (formulación de hipótesis, lectura selectiva, autocorrección, etc.) y para usarla de manera eficaz (hacer pausas al hablar, saber iniciar una comunicación, darle continuidad y finalizarla, ayudarse de los gestos, etc.). Conocemos las primeras como estrategias de aprendizaje y las segundas como estrategias de comunicación.

Otras de las estrategias pudieran ser la repetición, el énfasis, el parafraseo, los gestos, el hecho de evitar conceptos problemáticos o explicarlos con frases sencillas, entre otras. El Marco de Referencia Europeo las concibe como estrategias que se ponen en uso cuando falla la comunicación.

En fin la competencia estratégica hace referencia al dominio de estrategias de compensación verbal y no verbal para controlar la comunicación, para reforzar la eficacia de la misma o para compensar el insuficiente dominio de otras competencias.

Como podemos observar la competencia comunicativa implica el conocimiento de reglas y usos de la lengua y la habilidad para usarla de forma eficaz. Este modelo basado en todas estas subcompetencias va más allá de la consideración de los factores lingüísticos y considera aquellos que se relacionan con lo cognitivo, lo psicológico y lo sociocultural como reglas de uso de la lengua en situaciones sociales de comunicación, reglas de comportamiento y la habilidad para ponerlos en práctica en la comunicación.

Reconocemos que la concepción de qué es una lengua y cómo se aprende no puede prescindir del acercamiento a la cultura en la que la lengua actúa como vehículo de comunicación. Coincidimos con Hymes (1971) quien sostiene que la teoría lingüística tiene que ser vista como una teoría más general que incluya tanto la comunicación como el conocimiento de la cultura. Su teoría acerca de la competencia comunicativa define lo que un individuo debe conocer para comunicarse de manera eficiente en una comunidad discursiva determinada, es decir, la *dimensión social de la lengua*, en el uso que las personas hacen de esas reglas según el contexto en el que se encuentran.

Es por eso que en los últimos años, se ha venido señalando la importancia del *componente cultural* en los procesos comunicativos y la necesidad de incorporarlo a los programas de lenguas para facilitar la comprensión y el entendimiento intercultural que se necesita para enfrentar los retos de la sociedad moderna al cual hace referencia el programa DeSeCo (2001) en la identificación de las categorías de competencias clave que propicien la participación activa en la comunicación con personas diferentes, de otras culturas con diferentes experiencias, valores y modos de vida.

Por otra parte, reconocemos que la competencia para comunicarse se desarrolla mediante la puesta en práctica de las cuatro habilidades comunicativas (expresión oral, audición, lectura y escritura) desde un enfoque integrado, de manera tal que el estudiante vaya incorporándolas de forma gradual a su producción diaria de la lengua extranjera en situaciones comunicativas diversas.

Aunque este pudiera constituir un proceso relativamente largo, consideramos que esta no debe ser asumida como un objetivo a largo plazo (que muchos consideran inalcanzable) sino como un objetivo más cercano alcanzable en términos pedagógicos. En eso debe concentrarse el esfuerzo de todos los que nos dedicamos a la enseñanza de lenguas extranjeras lo que implica además asumir un enfoque comunicativo en la enseñanza.

1.2. Principios que rigen la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo en el desarrollo de la competencia comunicativa

La enseñanza desde este enfoque enfatiza en el uso de la lengua en los marcos contextuales que permiten la comunicación por lo que considera los procesos implicados en el uso de la lengua, es decir, en el estudio de los significados, de su

expresión, comprensión y negociación durante las interacciones, en fin en la competencia comunicativa.

En fin, que vista la enseñanza desde este punto de vista, es necesario tener presente sus principios los cuales fueron expuestos por Keith Morrow (1981:37 citados en Rodríguez Ruiz M.: 2004):

- El significado más allá de la estructura
- Orientación de las actividades en forma de tareas
- Desarrollo de habilidades para el aprendizaje dentro y fuera del aula
- Trabajo en pareja o en pequeños grupos
- Aula centrada en el estudiante

El primer principio se traduce en la necesaria contextualización referencial que requiere una actividad de la lengua en la búsqueda de significados encaminados a controlar la comprensión del mensaje.

El segundo principio y muy relacionado con el anterior va dirigido a la orientación de las actividades en forma de tareas contextualizadas en situaciones de la vida diaria lo que hace que la enseñanza sea más comunicativa.

El tercer principio, referente al desarrollo de habilidades para el aprendizaje dentro y fuera del aula, llama la atención acerca del uso de la lengua en situaciones comunicativas semejantes a las que se llevan a cabo en la vida cotidiana o tareas significativas fuera del contexto del aula. En ello pueden jugar un importante papel la orientación del estudio independiente con tareas que motiven la comunicación. Las tareas diseñadas y soportadas en el uso de las tecnologías de la información fomentarían la independencia cognoscitiva del estudiante desde un ambiente atractivo.

En el cuarto principio referente al trabajo en grupos, Vygotski, 1962, Reuven y Feuerstein, 1978, (citados en Guerrero, 2005), manifiestan que es a través del enfoque psicológico del *interaccionismo social* que una lengua se aprende mediante el uso o la comunicación efectiva, así pues, aprender a interaccionar es fundamental para aprender una lengua extranjera. Este es asumido por el enfoque comunicativo en el diseño y la

programación de actividades o tareas de aprendizaje para ser resueltas en parejas o en grupos.

La práctica comunicativa de la lengua requiere de la interacción en parejas o en grupos tal y como ocurre normalmente en la comunicación, por lo que esta constituye una forma de trabajo muy común en las clases de lengua por las oportunidades de participación que reporta durante el tiempo que el estudiante está expuesto a la lengua en la clase.

Este tipo de interacción contribuye de manera decisiva al desarrollo cognoscitivo de los estudiantes, a eliminar las inhibiciones propias de algunos estudiantes al enfrentar la comunicación en la lengua, a la vez que los prepara para un aprendizaje más cooperado y efectivo. También la didáctica por tareas o la vertiente desarrollada de este enfoque que se propone en este trabajo se basa fundamentalmente en las interacciones que se producen en el aula: alumno–alumno y alumno–profesor.

Finalmente el principio que promulga el enfoque comunicativo referido al aula centrada en el estudiante tiene que ver con las tendencias actuales dentro de la Psicología Cognitiva donde encontramos el enfoque constructivista. El constructivismo, tal como lo enuncia Piaget (citado en Williams y Burden, 1997: 30) concibe el aprendizaje como un proceso activo, *constructivo*, por parte del alumno, quien utiliza sus estrategias mentales para la construcción de nuevos significados. Se entiende por construir significados el proceso mediante el cual un individuo amplía sus conocimientos sobre el mundo que le rodea, incorporando lo nuevo a lo que ya sabe.

2. Postulados del enfoque histórico-cultural que fundamentan el aprendizaje de la lengua.

El enfoque histórico-cultural de Vygotski, cobra aun más vigencia ya que concibe el aprendizaje como el proceso a través del cual el individuo asimila determinada experiencia histórico-cultural al mismo tiempo que se apropia de ella. Según Vygotski, el aprendizaje en el contexto escolar implica siempre adquisición de conocimiento y construcción de significado. De acuerdo con la tesis vygotskiana del aprendizaje el actor principal del proceso es el aprendiz y el aprendizaje tiene lugar en un sistema interpersonal a través de las interacciones que se propician en el aula. Coincidimos con este enfoque en considerar que el aprendizaje de la lengua se da fundamentalmente a

través de la interacción.

Además, la teoría de Vygotski enfatiza en estimular la zona de desarrollo próximo en cada estudiante a través de un proceso de mediación donde este se apropia de los instrumentos lingüísticos, culturales y pragmáticos necesarios en la comunicación en la lengua extranjera. Es decir, que la enseñanza de una lengua extranjera desde una visión socio-cultural implica la atención al material lingüístico que se enseña, la construcción de significados mediante la actividad conjunta de los agentes del proceso de enseñanza aprendizaje en plena interacción en el proceso de comunicación, la mediación que se produce en este proceso, así como las características de aprendiz, del contexto, entre otras.

2.1. La mediación social en el aprendizaje de la lengua y el rol del profesor en ese proceso

De acuerdo con Vygotski, es a través de la mediación social que el conocimiento se hace viable y gana coherencia. Desde su concepción de mediación, el pensamiento humano surge en el contexto de actividades que están presentes en escenarios sociales y culturales específicos donde el rol del profesor desde una visión socio-cultural va más allá de simplemente proveer al estudiante de una nueva lengua, sino propiciar que la misma sea empleada como una herramienta cognitiva que le permita desarrollar pensamientos e ideas en esa lengua.

Consideramos, que uno de los factores que nos permite apostar por la enseñanza comunicativa en la lengua extranjera desde el enfoque socio-cultural es el énfasis que este pone en la mediación en el proceso de aprendizaje. Específicamente, cuando se aprende una lengua extranjera esta mediación puede darse a través de la interacción con los materiales de aprendizaje, los contenidos de aprendizaje expresados en un código oral o escrito, las tareas de aprendizaje, el discurso del profesor y del alumno en el aula, los medios o cualquier otra forma de ayuda del profesor o de otro.

Para propiciar la ayuda que necesita el estudiante se considera que el profesor acorde con los principios de la enseñanza comunicativa y del constructivismo debe desempeñar un rol de facilitador del aprendizaje, otorgarle el protagonismo al estudiante dentro de este proceso

Pero además para propiciar la ayuda necesaria el profesor de lenguas como

característica esencial *debe ser competente en la lengua que enseña*. Es decir, debe poseer un conocimiento lingüístico general del idioma que imparte, un conocimiento específico del contenido que enseña y el dominio de las técnicas y estrategias para favorecer la práctica de la comunicación y producir la lengua extranjera con exactitud y fluidez.

Este debe ser conocedor de la cultura de la lengua que enseña e intercambiar sobre esa cultura con los estudiantes. Por experiencia conocemos que el estudiante en las universidades cubanas y en otros contextos fuera del medio lingüístico, muchas veces cuenta solamente con el modelo de la lengua extranjera que le proporciona el profesor y por lo general, tiende a imitarlo.

Por ello consideramos que esta competencia del profesor debe permitirle crear un ambiente funcional para el aprendizaje a través de un diálogo abierto con los estudiantes en la lengua extranjera en situaciones comunicativas diversas lo que facilitará la comunicación en el aula.

De acuerdo con el rol del profesor en el proceso de comunicación de la lengua Breen y Candlin (1980 citados en Zhenhu: 1999:28) le confieren mucha importancia a su *rol de facilitador entre los estudiantes y entre estos últimos y las tareas* proporcionando la guía y el consejo cuando sea necesario. “Instead of being the dominating authority in the classroom, the teacher facilitates the communicative process among all the learners and between the students and the various tasks , giving guidance and advice when necessary” .

Entonces, se considera fundamental en la enseñanza de lenguas el rol del profesor como mediador en el fomento de la participación del alumno en las tareas comunicativas que se diseñen para el trabajo en el aula. El aula debe ser vista como un contexto social por sí mismo, lo que significa que se valora esta tanto como espacio de aprendizaje como de comunicación. (Allwright, 1984; Breen, 1985, 1997). Desde esta visión social del espacio del aula, tan importante es el discurso que pueda aportar el profesor como el discurso que se pueda generar dentro del aula (discurso de profesor-alumno, alumno-alumno). Esta perspectiva aporta, a nuestro entender, una visión más realista de lo que representa el contexto de la clase de lengua extranjera, que no se entiende como una copia o reflejo de la realidad cotidiana sino como un contexto que se

conforma por sí mismo (Breen, 1985), como una realidad que se construye por los agentes del proceso buscando la semejanza con el mundo real.

La mediación social se consigue precisamente a través de la interacción en la clase a través de la realización de una serie de tareas comunicativas en el proceso de construcción del conocimiento.

Es por ello que muchas veces escuchamos decir que la clase de lengua extranjera no transcurre tranquilamente y es precisamente por la amplia gama de interacciones que se producen en el proceso de comunicación a través de las diferentes dinámicas grupales.

Resumiendo estas ideas: los principios de la enseñanza comunicativa se conciben desde un enfoque centrado en el estudiante, donde este construye el conocimiento basado en los conocimientos previos que posee, con la ayuda del profesor, de los demás alumnos, del libro de texto y *de las tareas de aprendizaje* como mediadores en un proceso de interacción en el aula como espacio social que se crea para desarrollar la comunicación. El proceso de pensamiento es un indicador de desarrollo en los estudiantes quienes *son capaces de completar tareas de manera independiente a medida que alcanzan su nivel potencial de desarrollo.*

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace evidente una propuesta didáctica en este trabajo desde un enfoque comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua basado en tareas comunicativas que permitan al estudiante integrar la lengua con su entorno social.

Capítulo 4. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua extranjera basado en tareas

Anteriormente mencionábamos que la enseñanza de la lengua desde un enfoque comunicativo considera dentro de sus principios expuestos por Morrow (1981) la orientación de las actividades en forma de tareas, el cual, a nuestro modo de ver, constituye la forma de lograr desarrollar la comunicación en el aula. Es a partir de este principio que se considera el aula como el escenario de procesos comunicativos reales proponiendo la realización de las tareas como el eje articulador del proceso de enseñanza–aprendizaje de la lengua extranjera.

Varios autores han argumentado la efectividad de las tareas como estímulo para el aprendizaje, entre ellos, Allwright (1981) quien destacó la necesidad del uso real de la lengua seguido por los trabajos de autores tales como: Long (1985, 1989), Kramsch (1984), Breen y Candlin (1984), Prabhu (1984), Long y Crookes (1989), Zanón (1990, 1997), Martin (2006), entre otros.

Consideramos que el interés por las tareas comunicativas se explica por ser estas, como se señalaba anteriormente, mediadoras entre los fenómenos cognitivos y la interacción social, actuando como puente entre el ambiente y el proceso de información, lo que en términos educativos significa verlas como elementos mediadores que propician la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Para conocer en profundidad a que se refiere este enfoque y cómo se define el papel de las tareas dedicaremos los siguientes epígrafes.

1. La enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera basada en tareas

La enseñanza por tareas comunicativas ha tenido un gran impacto en el campo metodológico de las lenguas. Según Nunan (1992) uno de los objetivos del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua ha sido el de crear situaciones auténticas de

comunicación en la clase de lengua extranjera. Pero al diseñar tareas este objetivo era difícil de lograr y muchas veces se caía en el simple simulacro y repetición de comportamientos lingüísticos tales como “ordenar la comida en un restaurant” o “ir de compras”.

Para los que diseñaban las tareas comunicativas estas situaciones no generaban en el alumno una necesidad auténtica de comunicación. Existía así un vacío en el enfoque comunicativo pues no se lograba responder satisfactoriamente a la siguiente pregunta: ¿cómo crear una situación real de comunicación en la clase?

La respuesta encontrada fue precisamente la elaboración de una metodología de enseñanza basada en tareas comunicativas que creasen el contexto para una situación real de comunicación. Dicho tipo de situación debía provocar en el alumno una necesidad de comunicarse y de crear significado, no por el hecho de utilizar determinado conocimiento lingüístico sino por la necesidad de resolver la situación que se le presenta mediante el uso de la lengua como instrumento de comunicación.

Es así que la enseñanza mediante tareas surge en los años 80 del siglo XX como un intento de buscar la comunicación real en el aula y de proveer al enfoque comunicativo de una metodología plausible para lograr la competencia comunicativa de los estudiantes. Las tareas según este enfoque deben ser diseñadas para ejercitar en clases los procesos de comunicación, por lo que en un enfoque basado en tareas, el alumno se concentra en la resolución de la tarea y “se olvida” que está en la clase de lengua extranjera, por tanto aprende jugando, pensando y/o creando.

Las tareas, a su vez pueden implicar diferentes demandas cognitivas: ordenar y clasificar, comparar, resolver problemas, compartir experiencias personales, investigar para realizar proyectos. Es decir, deben implicar un desafío cognitivo donde el ingrediente fundamental de la tarea es la existencia de un proceso de razonamiento para resolverla.

1.1. Posiciones asumidas en la metodología de la enseñanza basada en tareas por los diferentes autores

La metodología de la enseñanza basada en tareas a juicio de autores como Prabhu, Breen y Candlin, despierta en el alumno una actitud diferente frente a la adquisición de conocimientos, los conduce a explorar y desarrollar estrategias propias, estimulando su creatividad y pensamiento lógico, lo que le será muy útil tanto para estudiar lenguas, como para enfrentar otros desafíos en la vida. Por otra parte, al constituir, en muchos

casos, un desafío intelectual estas contribuyen a elevar la motivación hacia el aprendizaje.

Ellis (2003) por su parte explica que esta forma de enseñanza promueve la comunicación y la interacción y se basa en tres aspectos de la tarea y la lengua: la negociación de significados a través de la realización de las tareas, la puesta en práctica de estrategias comunicativas y el logro de una comunicación eficaz. Estos aspectos, a su vez, son coherentes con la concepción de competencia como conocimiento y actuación.

Long y Robinson (1998) sugieren que la enseñanza basada en tareas proporciona oportunidades a los alumnos de centrarse en la forma en contextos donde la intención es comunicarse y que estos constituyen una condición ideal para que ocurra el aprendizaje. Coincidimos con otros investigadores como Howatt (1984) en denominar el enfoque por tareas como enfoque comunicativo fuerte (“strong communicative approach”) porque sus objetivos están encaminados a comprometer a los estudiantes en tareas auténticas de comunicación en la clase y fuera de ella lo que requiere del uso de la lengua extranjera como instrumento de comunicación.

Por lo tanto, en este enfoque predomina la fluidez sobre el uso de formas correctas de la lengua (fluency over accuracy) pero a su vez en el se considera que la competencia lingüística puede ser alcanzada como resultado del aprender a comunicarse. Es decir, el concepto de tarea se sustenta en la idea de que la gramática se internaliza de manera inconsciente como resultado de un proceso interior, desencadenado al querer resolver una necesidad de comunicación y esta necesidad de comunicación es creada por la propia estructura de la tarea que el alumno debe resolver.

Entonces, no niega que los estudiantes deben atender también a la forma del lenguaje pero que el aprendizaje debe ocurrir en contextos donde la atención primaria esté dirigida al significado.

El conocimiento comunicativo, se entiende, por lo tanto, como un sistema unificado en el que el uso de la lengua exige que el alumno establezca constantemente correspondencias entre las opciones de su repertorio lingüístico con las necesidades y las expectativas que gobiernan la conducta comunicativa en cada tarea, las ideas y los significados que quiere compartir.

En el enfoque por tareas la pregunta de partida es “¿cómo se expresan estos significados?” (No “¿qué significan estas formas?”, como ocurría en la gramática tradicional). De ahí que no se pueda concebir una tarea sin un objetivo comunicativo.

3.1.2. La interpretación del término comunicativo para el diseño de las tareas

VanPatten, 1998(citado en Mantero, 2002) apunta que existen varias interpretaciones acerca del concepto “comunicativo”: una referida al texto donde las actividades comunicativas aparecen como un resultado final de una unidad o segmento. Bajo esta óptica los estudiantes primero “aprenden” el material lingüístico y después lo usan para comunicarse. Por tanto las tareas comunicativas, según esta definición, se refieren a la comprobación de lo que el estudiante aprendió la lengua más que a los medios de que se valió para aprenderla.

La otra versión, la cual adoptamos en esta investigación, es la sugerida por la teoría de la actividad (Vygotski 1978, Wertsch 1991; citados en Mantero, 2002), la cual se fundamenta en que las tareas comunicativas contextualizadas conducen a la adquisición de la lengua. Es decir, esta última definición relaciona la adquisición de la lengua a los eventos comunicativos en los cuales se produce una negociación de significados que no se fundamenta en un conocimiento de la gramática *a priori*. De acuerdo a esta definición la comunicación no es el resultado de conocer la gramática sino que esta es adquirida a través del proceso de comunicación.

En relación con las nuevas perspectivas a que hemos hecho alusión, una de las cuestiones que actualmente se están estudiando es la de discernir cuáles son las tareas que mejor favorecen el aprendizaje; ello implica, naturalmente, reconocer que existen diversos tipos de tareas y que unas tienen unas características de las que las otras carecen.

1.2. Perspectivas asumidas en la definición de tarea en la enseñanza y el aprendizaje por tareas

El estudio y la descripción de tareas han sido enfocadas desde diferentes perspectivas con fines diferentes. Los investigadores en el área de la adquisición de una segunda lengua definen la tarea en términos de utilidad: recoger información, muestras de la lengua de los aprendices con fines investigativos (for collecting data and eliciting samples of learners' language for research purposes).

Por ejemplo Willis (1996) la define como una actividad orientada a un objetivo en el cual los aprendices usan la lengua para obtener un resultado real. Esta autora también sugiere que el lenguaje usado en la tarea debe en la medida de las posibilidades reflejar el lenguaje que se usa “in the outside world”.

Otros ven las tareas desde la perspectiva puramente interaccional. Nunan (1989) por ejemplo, nos ofrece una definición de tarea comunicativa donde la considera parte del

trabajo en la clase cuyo fin es la interacción en la lengua y la producción enfatizando en el significado por encima de la forma. Este autor propone en su definición que una tarea comunicativa “... is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form” (Nunan, 1989:5).

Esta definición resulta muy acertada según los planteamientos de una evaluación formativa y auténtica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera al considerar las tareas como parte del trabajo en la clase con el fin de interactuar en la lengua y lograr un objetivo comunicativo.

Otro autor señala que la tarea está dirigida esencialmente por un objetivo y que requiere del grupo para el alcanzar ese objetivo. “A task is essentially goal-oriented: It requires the group, or pair, to achieve an objective that is usually expressed by an observable result, such as brief notes or lists, a rearrangement of jumbled items, a drawing, a spoken summary. This result should be attainable only by interaction between participants: so within the definition of a task you often find instructions (to learners) such as “reach a consensus” or “find out everyone's opinion” (Ur, 1996, citado en Benítez, 2007).

Esta definición hace énfasis en la naturaleza de la tarea *orientada a un objetivo* generalmente expresado en un *resultado observable* el cual se logra *mediante la interacción (en grupos o en parejas)* lo que pudieran ser indicadores a tener en cuenta en el diseño de tareas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera.

Pero, más adelante, Long y Crookes (1991) complementan esta definición al señalar que además de estar orientada hacia un objetivo, un significado deben estar relacionadas con contextos de la vida real donde el lenguaje es usado y necesitado lo que lo hace coincidir con la definición que ofrece Bachman (1990) y Skehan (1996), los cuales ya introducen en su definición la evaluación de la tarea.

Skehan (1996) define una tarea como una actividad con un determinado grado de complejidad y por tanto de secuencia con un contenido basado en el significado fundamentalmente, relacionado de alguna manera con situaciones de la vida real y donde se tienen en cuenta los resultados de la tarea como criterio de evaluación* del desempeño.

“...an activity in which: meaning is primary; there is some sort of relationship to the real world; task completion has some priority; and the assessment of task performance is in terms of task outcome” Skehan (1996)

Coincidimos con este autor en considerar la tarea con estas características pero en cierta medida discrepamos con él ya que solamente se apoya en los resultados de la tarea como criterio de evaluación del desempeño y no hace referencia a los procesos y las estrategias de que se vale el estudiante para dar solución a la misma, lo cual es de suma importancia para lograr el éxito en las tareas sucesivas.

Más adelante Willis (1996 citada en Benítez, 2007) define también la tarea en función de un resultado “la lengua meta es usada por el estudiante con un propósito comunicativo con el objetivo de lograr un resultado”.

Referente a las inferencias que se derivan de la evaluación de la tarea Bachman, 2002; Messick, 1994; Nichols & Sugrue, 1999 (citados en Hyunjoo 2005) distinguen dos enfoques: uno basado en el constructo (construct-based) y otro centrado en la tarea (task-centered).

En el enfoque basado en el constructo la principal inferencia está relacionada con la habilidad de la lengua mostrada a través de la realización de la tarea, mientras que el enfoque centrado en la tarea tiene que ver con el grado de éxito alcanzado en la realización de esta.

Reflexionando sobre las definiciones de Skehan y Willis podemos aseverar que se relacionan con un enfoque centrado en la tarea, por tanto el éxito en la tarea es evaluado en términos de logro de un resultado. Consideramos que las inferencias deben basarse no solo en el resultado de la misma sino en ambos aspectos y si tenemos en cuenta el carácter formativo de la evaluación su principal inferencia debe basarse en el constructo, es decir en la habilidad mostrada en el proceso de la tarea.

Más tarde, Ellis (2003) menciona los aspectos de las anteriores definiciones e incluye el concepto de tarea como un plan de trabajo que requiere el empleo de procesos cognitivos y que involucra cualquiera de las habilidades de la lengua..

Esta definición, a nuestro modo de ver, sí contempla los procesos a seguir para completarla por lo que es considerada una de las más acertadas junto a la realizada por Nunan (1989:10) quien la conceptualiza también como “...una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 (segunda lengua)mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma”.

Por lo que para concluir estas ideas acerca de la definición de tarea consideramos que a pesar de existir una gran cantidad de definiciones sobre lo que puede constituir una tarea, el consenso suele emerger de las características que las relacionan con sus fines

pedagógicos más que de los puramente investigativos. El conocer todas estas clasificaciones nos permitió ir delimitando qué tipología nos resultaría más efectiva para propiciar el aprendizaje de la lengua y su evaluación.

1.2.1. Características que distinguen la tarea de aprendizaje de la lengua

Teniendo en cuenta los diversos criterios anteriormente expuestos en cada una de las definiciones se pueden conciliar las siguientes características en la definición de tarea de aprendizaje de la lengua:

- identificable como una unidad de actividad en el aula y fuera de la misma.
- orientada a una meta, un objetivo
- implica poner en juego una serie de procesos cognitivos y estrategias para completarla
- con un resultado concreto observable
- que requiere de la interacción: el trabajo en parejas y en grupos con el profesor.
- usa cualquiera de las cuatro habilidades del lenguaje o todas de manera integrada para completarla, para negociar significados en una forma que refleje el lenguaje que se usa en la vida real.
- cuyo desarrollo y consecución pueden ser evaluados por el profesor y los aprendices

1.2.2. Tipología de tarea de aprendizaje de la lengua

Algunos estudiosos en la materia (Long y Crooks, 1994; Nunan, 1989) coinciden en señalar la existencia de dos tipos de tareas:

...si el énfasis de la tarea recae sobre la manipulación de información, es decir, si los alumnos están más pendientes del significado que de los aspectos formales, hablamos de tarea comunicativa. Si la actividad de los alumnos está centrada en los contenidos lingüísticos (en las formas) estamos ante de lo que algunos autores denominan *tareas* pedagógicas posibilitadoras.

Asumimos esta última clasificación por considerarla la más apropiada a los efectos del diseño de una secuencia didáctica determinada que siga un orden lógico en su desarrollo a partir de un objetivo comunicativo donde hay una serie de tareas posibilitadoras que garanticen la practica del material lingüístico necesario para completar con éxito las tareas comunicativas o las tareas finales.

Si revisamos en la literatura especializada encontramos definiciones más específicas de

tarea comunicativa elaboradas por diversos autores e investigadores pero que en esencia coinciden en las mismas características antes señaladas. A juicio de autores como Nunan, Breen y Candlin, una tarea implica resolver un problema o completar una laguna de información activando un proceso mental utilizando la lengua extranjera, y es a través de ese proceso que se adquiere la lengua en cuestión.

También, se considera que la tarea debe mostrar procesos comunicativos reales, ser cooperativa y realizada en parejas o grupos. Investigadores sobre el tema, entre los que sobresalen Willis, Breen y Prabhu, coinciden en plantear que las tareas deben ser además motivadoras e interesantes para los alumnos y próximas a su realidad para que estimulen la necesidad de comunicación.

Por tanto las situaciones de aprendizaje para que resulten significativas deben favorecer el protagonismo del estudiante y facilitar la interdisciplinariedad al permitir incorporar los conocimientos de otras áreas y los conocimientos que el estudiante posee de su especialidad, lo que hace que el estudiante vea la lengua más cercana a sus necesidades.

Las tareas comunicativas deben constituir también una vía natural de incorporación de la realidad y son opuestas a los ejercicios que se centran específicamente en la práctica descontextualizada de aspectos formales de la lengua por lo que exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados con el fin de lograr un objetivo comunicativo.

Es decir, mediante las tareas es posible crear en las clases contextos de uso de la lengua que permitan:

- Entender cuál es la relación entre las formas y las funciones lingüísticas.
- Activar los procesos que permiten relacionar lo que expresamos con lo que conocemos acerca del contexto particular de uso.
- Entendernos con el interlocutor, en fin, comunicarnos.

Por lo que en opinión de Martín y Sans Baulenas (1997) este modelo conjuga dos ejes de aprendizaje: los contenidos necesarios para la comunicación (nociones, funciones y estructuras lingüísticas) y los procesos de comunicación en el aula, generando en el aula actividades comunicativas.

En nuestro caso, adoptaríamos la existencia de tareas *como unidades de trabajo incluidas en una secuencia o unidad didáctica para propiciar el desarrollo de una competencia comunicativa*. Por tanto sus dimensiones se corresponden con las cuatro áreas de competencia, estando diseñada para crear contextos de uso de la lengua que

propicien ejercitar los procesos de comunicación y resolver problemas o completar un vacío de información utilizando la lengua extranjera que se aprende.

Según la descripción hecha por Littlewood (citado por Benítez O.:2007) las dimensiones que se corresponden con las cuatro áreas de la competencia comunicativa son:

- Manipulación de los componentes lingüísticos hasta el nivel de automatización que les permita expresar su mensaje flexible y espontáneamente (dimensión lingüística).
- Relación de los componentes lingüísticos con las funciones o intenciones que estas realizan en la comunicación (dimensión discursiva).
- Valoración de los componentes lingüísticos, funciones e intenciones comunicativas según el contexto social. (dimensión sociolingüística)
- Uso de las funciones comunicativas, el lenguaje en general para comunicar significados eficientemente en situaciones concretas de acuerdo con el objetivo que se persiga (dimensión estratégica)

Dentro de la tarea, coincidimos con Benítez (2007) en considerar la dimensión estratégica como el “organismo de dirección”, subordinada a un objetivo comunicativo y/o de aprendizaje por lo que se revela entre todas las demás como el mecanismo de orientación, ejecución y control de la tarea en sí. Es decir, el objetivo de la tarea es lo que determina el desarrollo de esta. El objetivo es lo que queremos que los estudiantes logren con la realización de la tarea, por lo que todas las decisiones que se tomen para su realización, dependen de la decisión sobre el objetivo final de la tarea.

Para ejemplificar y dejar más claro cómo el objetivo de la tarea en este enfoque lo constituye la necesidad de comunicación y de crear un significado se pueden comparar estas dos tareas las cuales promueven prácticas comunicativas diferentes.

Compararemos las dos muestras siguientes: una la que promueven el enfoque por tareas, y otra que fomentan los modelos anteriores a ellas. Para ello el alumno cuenta con la proyección de un video donde aparecen varios objetos en venta en diferentes departamentos en una tienda.

1ra tarea: Work in pairs to talk about your likes (el estudiante debe apoyarse en los objetos que observa para ver cuales prefiere)

2da tarea: Let's suppose one of your classmates is going to celebrate his birthday party next Saturday. You want to buy a present for him or her. Work in groups of 3 or 4 to solve the task:

First, think about one of your classmates and comment on his/her likes

Then, decide in the group how much money you are going to spend and what you are going to buy for him/her in the store. Justify your choice referring to his/her likes. You can think of other items which are not included in the video.

Aquí se trata de resaltar la relación directa que se establece entre los contenidos lingüísticos (nociones, funciones, gramática, vocabulario, etc.) y la actividad que se ha elegido realizar. En ambos casos se trata de actividades que incluyen unos contenidos de tipo nocio-funcional y léxico-gramatical muy similares (referirse a gustos y preferencias) El vocabulario, las funciones comunicativas y las estructuras sintácticas a utilizar deben ser previamente practicadas y de ellas el estudiante seleccionará aquellas que mejor se adapten a su situación.

Ante estas dos muestras de tareas pudiéramos preguntarnos: ¿Por qué se trabajan concretamente estos contenidos lingüísticos en una determinada lección del curso? La respuesta será diferente en cada caso:

En la 1, la respuesta pudiera ser porque es lo que está en el programa del curso, o son los contenidos que el profesor ha seleccionado para esta clase. Y concordamos en que son contenidos que los alumnos necesitarán para comunicarse en su vida cotidiana, en sus relaciones sociales o profesionales, y eso justifica su inclusión en el programa.

En la 2 (modelo basado en tareas), podemos observar una diferencia esencial en relación con la anterior; lo que se propone a los alumnos no solo consiste en practicar esos contenidos sino que va más allá de esa práctica: los alumnos usan esas expresiones para resolver una situación comunicativa, para realizar una actividad social, (hacer un regalo de cumpleaños que se corresponda al gusto de esa persona) similar a cualquier situación que enfrentamos en la vida cotidiana. Dicho en otras palabras: en la 2da se pretende alcanzar un propósito extralingüístico (comprar un regalo de cumpleaños a una persona determinada acorde a sus gustos y preferencias) gracias al uso de recursos lingüísticos con que los estudiantes cuentan en una situación determinada. Además, podemos comprobar cómo existe una relación directa entre las características de esa actividad social que se propone y la selección de contenidos lingüísticos que se trabajan. En efecto, con el fin de cumplir el objetivo de la tarea (comprar un regalo , hay que

utilizar los mismos recursos lingüísticos que encontramos en la tarea 1 pero probablemente habrá que usar algunos más, tales como expresar opiniones, describir a la persona, referirse quizás a sus costumbres, hablar de precios, etc. Así pues, la selección de contenidos lingüísticos no es aquí arbitraria, como lo era en la tarea 1, sino que se deriva directamente de la actividad social que va a realizarse.

De esta manera la necesidad de comunicación es creada por la propia estructura de la tarea que el alumno debe resolver. Por otra parte, el momento de la introducción de los contenidos lingüísticos en la tarea 1 depende de la decisión del profesor, de la programación del curso y casi siempre se realiza en una primera fase de la secuencia o unidad didáctica. En el segundo caso los contenidos vienen exigidos por la tarea que se haya diseñado.

1.2.3. Principios de las tareas comunicativas

Por otra parte Morrow (1981:32) señala que una tarea comunicativa debe observar los siguientes principios:

- Tener conciencia de los fines sociales que se persiguen con lo que se está haciendo

Para lograr la motivación en la lengua por encima de todo el estudiante debe *percibir el fin utilitario de la actividad comunicativa*. Como antes señalábamos, este fin utilitario puede estar en correspondencia con situaciones de la vida real o próximas a las vivencias de los estudiantes, significar una oportunidad para estudiar o profundizar sobre un tema específico relacionado con la futura actividad profesional del estudiante. Este último resulta ser una gran fuente de motivación en la enseñanza del inglés con propósitos específicos, donde el dominio inglés de la especialidad constituye una de las metas a alcanzar por los estudiantes.

- El todo es más importante que las partes

Los procesos de comunicación son tan importantes como aquello que se desea comunicar. El tener presente que el todo es más importante que las partes quiere decir que en una tarea de lectura o escritura no es suficiente la ejercitación de los estudiantes en las diferentes partes que conforman un tipo de texto determinado como una narración, o un comentario sino que más bien lo que debe primar es el desarrollo de las habilidades para narrar o comentar, los procesos cognitivos que entran en juego en cada una de estas habilidades o sea, todas las acciones didácticas dosificadas de manera parcial deben conducir a un todo global que evidencie la adquisición de las habilidades

previstas.

- A aprender se aprende haciendo

Desde un punto de vista cognoscitivo, el conocimiento se elabora a través de un proceso de construcción de significados en diferentes contextos. Este planteamiento, presupone tener en cuenta el uso de la lengua en las situaciones reales en que estas tienen lugar cuando seleccionamos actividades didácticas para el uso sistemático del inglés en el aula ya que el lenguaje presentado deberá estar contextualizado.

También es importante la incorporación de lo que podríamos llamar *rutinas*, es decir expresiones relacionadas con situaciones cotidianas, que ofrecen a los alumnos la oportunidad de usar la lengua adecuada en un determinado contexto y que se suelen aprender por repetición sin necesidad de entender los elementos lingüísticos que las configuran.

No debe olvidarse el contexto global que constituye el aula y sus componentes, puesto que es donde tienen lugar las actividades, relaciones, comportamientos, etc., que los estudiantes ya tienen incorporados en su experiencia escolar. Este principio sustentado en las teorías psicopedagógicas de Vygotski, Bruner, Dewey, Stenhouse, entre otros autores evidencia que en términos de aprendizaje de la lengua se aprende a hablar hablando, a escuchar escuchando y así sucesivamente ocurre con todas las habilidades que si no se practican repetidamente el individuo no puede llegar a interiorizarlas.

- Los errores no son siempre errores (mistakes are not always mistakes)

Debemos tener en cuenta la concepción que tiene la psicología cognitiva respecto al error, asumida por el enfoque comunicativo. Desde esta perspectiva, si consideramos la competencia comunicativa como la máxima aspiración, entonces se debe reflexionar acerca de todos los componentes que integran la competencia comunicativa para reconocer la naturaleza de los errores.

Por lo que podemos hablar de errores lingüísticos, errores que tienen en cuenta los diferentes registros de la lengua en cuanto a si son apropiados o no en determinado contexto, errores culturales causados por el desconocimiento de reglas, normas, conductas, costumbres de la lengua que se aprende y todos estos errores en su conjunto como parte inherente del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Pero, por otra parte, debemos señalar que desde el enfoque comunicativo se consideran errores aquellos que obstaculizan la comunicación, es decir, que puede ser que un estudiante no esté usando correctamente una determinada estructura gramatical pero si su mensaje es comprensible para sus interlocutores este no constituye un error en ese

momento.

Este principio tiene una gran importancia si queremos llevar a cabo una evaluación formativa. No es recomendable interrumpir a los alumnos durante su intervención oral para la corrección de errores por la inhibición que puede resultar de una corrección de manera reiterada durante su discurso. Sí se recomienda que una vez terminado el diálogo o la intervención del estudiante este reciba un feedback inmediato sobre los errores que cometió en la comunicación para evitar que estos se fijen en sus estructuras mentales.

Pero además de insistir en el uso de una metodología basada en tareas la consecuencia más importante para la práctica docente es que hay que fomentar metodologías que incorporen a las actividades comunicativas *la reflexión del propio estudiante sobre la lengua y el proceso de aprendizaje*.

La premisa actual, como antes señalábamos, es “*se aprende la lengua usándola*” (Wolff y Legenhausen 1992), premisa que conlleva una doble dimensión: una comunicativa y otra cognitiva. En la dimensión cognitiva encontramos el desarrollo de la capacidad reflexiva fomenta el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje (Esteve 1999; Little 1997; Rampillon 1997; Trévisé 1994). Esta reflexión sobre la lengua y su aprendizaje puede lograrse a través de estrategias de autoevaluación por parte del estudiante.

Estos aspectos nos llevan a considerar en el diseño la concepción de la tarea como una unidad pedagógicamente estructurada para el aprendizaje de la lengua y la estructuración de estas en una secuencia didáctica.

De las últimas investigaciones que aplican este enfoque en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas en el aula se han desprendido un conjunto de propuestas, realizadas en los últimos años desde perspectivas diferentes, pero que mantienen en su esencia el modelo de las tareas.

1.3. Aportaciones teóricas que complementan el enfoque de enseñanza basado en tareas

En esta investigación adoptamos el referente teórico para la enseñanza mediante tareas que nos proporciona Martín (2006) el cual sostiene que este enfoque tiene su origen en diversas disciplinas relacionadas con la enseñanza de la lengua y, por tanto, está abierto a una permanente reconsideración de los fundamentos y los procedimientos de

su actuación.

Este autor hace referencia a las aportaciones relevantes que varias disciplinas han efectuado para la didáctica de las segundas lenguas y que también se consideran válidas para las lenguas extranjeras. A varios de estos aspectos se hacía referencia anteriormente al abordar la aportación de la teoría sociocultural a la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. Entre estos aspectos se encuentran:

- *La dimensión textual* en el estudio de la lengua y en la descripción y explicación de las estructuras de los textos, sus diversos tipos y los procesos de producción y de interpretación que les son propios (Adam 1997, Alonso y Martínez, 1993, De Beaugrande & Dressler 1997, Dolz et al. 1992, Van Dijk 1978 citados en Martín Peris E. 2006).
- *La concepción del aula como un espacio social y de aprendizaje, y de la clase como acontecimiento comunicativo*, y las repercusiones que esta concepción tiene sobre el conjunto de elementos que la integran (Allwright 1984, Cambra, 1998, Kramsch 1984, Llobera 1990, 1995, Muñoz (ed) 2000, Nussbaum 1995, Nussbaum y Tusón 1996).
- *Los procesos psicológicos inherentes a todo aprendizaje* y su relación con el de segundas lenguas, puestos de relieve por la psicología cognitiva y por el constructivismo (Williams y Burden 1999) y, en particular, su relación con el modelo de las tareas (Foley 1991, Skehan 1993).
- *La mediación social en el aprendizaje*, el aprendizaje en cooperación, el "andamiaje colectivo"(collective scaffolding), conceptos heredados del interaccionismo social de base vygotskiana y estudiados en los procesos de aprendizaje de segundas lenguas (Esteve 2001, Kowal y Swain 1994, Lantolf 2001, Pekarek-Doehler 2000, Van Lier 1996, 2002).
- *La importancia de la conciencia lingüística y metalingüística en los procesos de uso y de aprendizaje de lenguas*; en relación con ella, la importancia de la atención a la forma lingüística en los procesos de aprendizaje basado en la comunicación y en la interacción. En el mismo sentido se orientan las propuestas de sensibilización en la lengua ("Language Awareness") como nuevas técnicas para el aprendizaje de la gramática (Bange 1992, Gombert 1996, Hawkins 1999, James y Garret 1992, Trévisé 1993).
- *El componente vivencial y emotivo del aprendizaje y su influencia en los*

aprendices de segundas lenguas (Legutke y Thomas 1991); la incorporación del componente humanístico entre los factores de orden psicológico que influyen en el aprendizaje (Williams y Burden 1999).

- *La profundización en la descripción de la competencia comunicativa* (Bachman 1992, *Marco Común Europeo de Referencia* 2001); la reconsideración y revalorización del plurilingüismo y la pluriculturalidad, el componente intercultural de todo aprendizaje de lenguas como un componente importante de la competencia comunicativa (Byram y Fleming 1998, *Marco Común Europeo de Referencia*).

- *La autonomía del aprendiz y las condiciones que permiten su desarrollo*; el conocimiento de sí mismo, el conocimiento de la tarea, el conocimiento del contexto de aprendizaje (Villanueva y Navarro 1997, Wenden 1991, *Marco Común Europeo de Referencia*).

Todos estos aspectos de gran relevancia para el aprendizaje de una segunda lengua y lenguas extranjeras son tomados en consideración en la concepción de la enseñanza de la lengua inglés mediante tareas en esta investigación.

El marco de la enseñanza por tareas es especialmente idóneo para incorporar todas estas contribuciones teóricas a una evaluación que contemple el proceso de desarrollo de las habilidades de la lengua y el desempeño del estudiante en la realización de las tareas y el resultado de estas, en fin que favorezca el aprendizaje de la lengua extranjera. La tarea comunicativa se convierte así en el elemento fundamental del proceso de enseñanza- aprendizaje de lenguas.

En la realización de las tareas comunicativas asumimos principalmente los principios de la teoría sociocultural referente a la interacción social como mediación que se produce en el acto comunicativo así como el concepto de zona de desarrollo potencial en el cual el alumno puede asumir la realización de la tarea con la ayuda de otros en un ambiente de cooperación.

La mediación social en el aprendizaje de la lengua, el aprendizaje en cooperación y el "andamiaje colectivo"(collective scaffolding) como antes señalábamos son conceptos heredados del interaccionismo social de base vygotskiana que están presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua cuyo fin es la práctica de la comunicación.

Las tareas constituyen la vía material de incorporación de la realidad a la clase, a la vez que le brindan al estudiante la oportunidad de utilizar los conocimientos que posee, provenientes de otras materias o de la realidad circundante en la comunicación ya sea

individualmente o en grupos en dependencia de los objetivos y los retos que las tareas impliquen.

Por lo que consideramos que este es un enfoque orientado a la acción donde todas las capacidades del alumno entran en funcionamiento y cobran importancia.

Martin (2006) coincide con Nunan en reconocer la “tarea” como una unidad de trabajo, o bien como unidad del programa que es la concepción original del modelo de las tareas, una especie de constelación de prácticas discentes interrelacionadas y agrupadas y define dos tipos de actividades según el momento en que estas tienen lugar y las clasifica en *actividades previas* y *actividades derivadas* que se revelan necesarias para capacitar al alumno para la ejecución de la “tarea final”.

Les llama “actividades” a aquellas que son un componente de la “tarea”. Se pretende que sean los propios alumnos quienes identifiquen aquellos *ítems* lingüísticos, pragmáticos y culturales cuyo conocimiento (conocimiento declarativo) y manejo (conocimiento procedimental) les permitirán ir superando las diferentes tareas *posibilitadoras* para llegar, en último término, a la consecución de la *tarea final* propuesta.

Se trata de conseguir, con ello, que el alumno desarrolle un alto grado de autonomía y responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje. Con este mismo fin, a lo largo del desarrollo de la unidad se sugieren varias acciones para el profesor orientadas a estimular la autorreflexión del alumno acerca de las estrategias de aprendizaje que está poniendo en juego en su actuación comunicativa.

En las actividades previas que el alumno puede realizar en el desarrollo de una tarea, no solo se incluyen aquellas que le capaciten para elaborar el producto final de la tarea, sino todas aquellas otras que, con ocasión de la realización de ese producto, mejoren, potencien o enriquezcan su aprendizaje. Por lo tanto, las hay que son de base fundamentalmente lingüística (aprendizaje de vocabulario, de usos lingüísticos, de destrezas comunicativas...), pero también de tipo metacognitivo, de automonitorización del aprendizaje, de colaboración entre iguales, de evaluación del proceso, etc.). De estas últimas y relacionadas con una evaluación integrada a la tarea y por consiguiente con un gran valor para el aprendizaje de alumno se encuentran:

- realizar actividades de autoevaluación sobre la marcha del curso
- proponer a los alumnos la corrección recíproca de sus textos escritos
- hacer actividades de desarrollo de estrategias de aprendizaje

- reflexionar sobre semejanzas y diferencias entre la sociedad y la cultura de origen de los estudiantes y la del mundo angloparlante.

Todas ellas según Martin (2006) son perfectamente integrables en una tarea; es más, en muchas ocasiones vendrán exigidas por ella y tendrán en su estructura un espacio y un momento determinados.

Pero el trabajo de aprendizaje no solo se limita a la fase de capacitación para la realización del producto final, pues como señala este autor de lo que se trata fundamentalmente no es de obtener ese producto, sino de aprender durante la tarea, y que la ocasión de aprendizaje que representa la obtención del producto no se agote con ésta: tras su finalización puede seguir actuando como ocasión de aprendizaje. Por lo tanto, podemos realizar nuevas actividades (de las mismas características, del mismo contenido, con los mismos procesos que los de las actividades previas) a las que se le llamarán actividades derivadas, cuya única distinción de las “previas” está en el momento y la ocasión de su realización.

Pero sí es necesario destacar el carácter unitario de la tarea, tanto desde el punto de vista conceptual como desde el punto de vista estructural y la relación estrecha entre las actividades que la componen y su carácter secuencial. Es decir, que la tarea constituye una unidad de trabajo en el aula en la que se dan simultáneamente procesos de uso de la lengua y de su aprendizaje, procesos de análisis de las unidades discretas de la lengua y de su síntesis en actividades integradoras, atención simultánea al contenido del mensaje y a la forma lingüística en que se expresa.

1.3.1. Fases en la secuencia de realización de la tarea. El ciclo de la tarea

En opinión de Benítez (2007), tomando en cuenta los postulados de la teoría de la actividad enunciados por Leontiev A. , la secuencia de realización de la tarea debe constar de una fase de preparación, una de ejecución y una de control.

En la primera fase se prepara a los alumnos para la realización de la tarea. En ella se incluye:

- Crear la motivación para la ejecución de la tarea y la familiarización con el tema.
- Preparar a los alumnos en los contenidos lingüísticos necesarios, estableciendo los necesarios vínculos entre el material ya conocido, que es preciso activar para la ejecución de la tarea (feedback), y los nuevos conocimientos.

En esta fase los alumnos, a través de la auto-evaluación, descubren dónde tienen más

carencias y reconocen las áreas que necesitan reforzar. Para suplir estas carencias el profesor debe suministrar los niveles de ayuda necesarios, en dependencia de las diferencias individuales de sus educandos.

En la fase de ejecución se lleva a cabo la elaboración del producto final. Durante esta fase se desarrollan principalmente actividades de comprensión, expresión o interacción. En esta fase la intervención del profesor será menor, y mayor la participación de los estudiantes, la que tendrá un carácter más espontáneo e independiente, hasta aproximarse cada vez más a las condiciones de uso real de la lengua. Durante esta fase la interacción dominante debe ser de alumno-alumno, propiciando el uso de la lengua extranjera en función de cubrir vacíos de información y resolver problemas reales.

En la fase de control, el alumno monitorea su propio aprendizaje, comprende hasta que grado logró o no el objetivo que se proponía con la realización de la tarea. En esta fase se debe propiciar que el alumno determine en qué áreas debe trabajar más, en cuáles debe profundizar, y de este modo dar lugar a nuevas actividades post-tarea, que promuevan el estudio independiente y la independencia cognoscitiva del estudiante.

Willis J. (1996) en el marco teórico para el aprendizaje basado en tareas que propone expresa de manera similar pero más detallada el modelo estructurado en tres fases que va desde una *fase previa* (Pre-task), transita por la fase *del ciclo de la tarea* (task hasta la tercera fase de *análisis y práctica centradas en aspectos de la lengua* (*language focus*).

En cada fase se realizarán actividades y ejercicios tanto por el profesor como por el alumno que tendrán en cuenta las dificultades de los estudiantes para completar exitosamente la tarea y una vez terminada la misma se podrá volver a enseñar (re-teach) aspectos de la tarea que no hayan sido usados de forma efectiva, lo que se convierte en un ciclo donde se vuelve nuevamente a los elementos del lenguaje.

En la *primera fase* (*pre-task*) el profesor proporciona el background necesario, los conocimientos y procedimientos, familiariza al estudiante con el tema y con la tarea, introduce el tema y le da instrucciones claras acerca de lo que deberán hacer en la fase de realización de la tarea y además ayuda al estudiante a recordar el lenguaje que pueda ser útil para la tarea.

El estudiante toma nota de los aspectos lingüísticos necesarios para realizar la tarea, en fin se prepara para la tarea.

En la *fase de la realización de la tarea* (*task*) los estudiantes trabajan en parejas o en grupos usando los recursos del lenguaje para resolverla y el profesor monitorea y los

estimula. Aquí se emplea la observación como procedimiento de recogida de la información de cara a la evaluación tanto por el profesor como por los propios estudiantes en un proceso de reflexión sobre las dificultades que afrontan en su realización.

En esta fase se incluye la planificación (plan) el reporte de la información (Report) y el análisis (Analysis). En la de planificación los estudiantes preparan un reporte escrito u oral para presentar a la clase lo que ocurrió durante la tarea. Aquí se habla de un plan estratégico que el estudiante adopta en la realización de la tarea el cual puede o no cumplirse dado lo impredecible del acto de comunicación. Después practican o ensayan lo que van a decir en sus grupos. En ese momento el profesor estará disponible para ofrecer consejos, aclarar alguna cuestión relacionada con la lengua.

En el reporte de la información los estudiantes reportan al grupo de forma oral o leen su reporte escrito según se haya orientado. El profesor seleccionará el orden en que los estudiantes deben reportar y le ofrecerá un feedback sobre su contenido. Al mismo tiempo el profesor puede grabar a otros grupos haciendo la misma tarea para que ellos puedan comparar.

En el análisis el profesor o los estudiantes pueden señalar las partes relevantes de los textos producidos por los estudiantes para ser analizados en conjunto. En esta fase se le debe dar la oportunidad al estudiante de reflexionar sobre lo que han aprendido, cómo lo han aprendido, que dificultades presentaron en la realización de la tarea y que proponen hacer para mejorar. Por lo que la autoevaluación se instituye en un poderoso instrumento de regulación en este momento.

Por último en la *fase de práctica (Practice)* se seleccionan las áreas de la lengua que necesitan ser practicadas basado en las necesidades que emergieron de la fase de tarea y reporte de la tarea. Los estudiantes practican actividades para aumentar su confianza y seguridad en el uso de la lengua y toman nota del lenguaje útil. (Willis, 1996)

En fin, cada tarea se trabaja en tres estadios: la pre-tarea donde se aporta material lingüístico y se trabaja para solucionar demandas gramaticales, lexicales, funcionales, etc. la realización de tarea y la post-tarea que incluye la retroalimentación, el análisis y evaluación del trabajo donde muchas veces se elabora un plan de perfeccionamiento basado en las dificultades detectadas.

El principio que subyace este enfoque es que los estudiantes aprenden mejor si están involucrados en la realización de actividades que tengan una autenticidad interaccional (Bachman, 1990), es decir que requiera del uso de la lengua en la forma que más se

asemeja a la lengua que se aprende y que usa en la vida diaria, a su forma natural. Long (1983a; 1996) por su parte, argumenta muy acertadamente, el hecho de que los estudiantes adquieren mejor la lengua a través de la negociación de significados en secuencias interaccionales que surjan como resultado de la comunicación espontánea.

1.4. Fases en la planificación de las secuencias didácticas a partir del enfoque por tareas como estrategia pedagógica para crear ZDP

Como antes se había señalado el enfoque por tareas, en el ámbito de las lenguas extranjeras, incide primeramente en el significado y el conocimiento de las formas lingüísticas es un aspecto más de lo que hay que aprender para comunicarse. Las tareas a su vez se organizan a través de una secuencia didáctica que constituye un sistema de tareas cuyo objetivo es la solución de la tarea final.

Adair- Hauck y Donato (1994) partiendo del modelo cíclico de Willis (1996) proponen incorporar actividades reflexivas (individuales o en colaboración) a las secuencias didácticas e incorporar también fases extensivas que den espacio para la elaboración colectiva. Precisaremos, a continuación, cada uno de estos puntos.

1. Según el planteamiento de Adair-Hauck & Donato, la secuencia didáctica debe ir dirigida a un objetivo comunicativo global y presentar una estructura cíclica que parta de la globalidad de la lengua (significado) para volver a ella después de un trabajo específico sobre aspectos del código lingüístico (forma). Entendida así, la secuencia cíclica permite incorporar tanto actividades de comprensión y producción (habilidades necesarias para la comunicación) como de reflexión sobre la lengua y su aprendizaje (tareas cognitivas y metacognitivas que apoyan el proceso de apropiación de una nueva lengua). Importante al respecto es que, con el fin de que sean significativas, todas las actividades deberán presentar una relativa familiaridad y, a la vez, una relativa dificultad respecto al conocimiento de los alumnos en el momento de llevarlas a cabo.

2. Las fases reflexivas deberán servir siempre de base para alcanzar el objetivo comunicativo global y estar, por lo tanto, plenamente incorporadas a la secuenciación establecida y no aparecer de forma aislada.

Las fases reflexivas, sobre todo si son en colaboración (Esteve 2000) ofrecen un espacio “natural” en el cual emerge tanto una reflexión metalingüística de búsqueda de recursos verbales adecuados a la situación comunicativa que se plantea como una reflexión metacognitiva sobre la manera de abordar las dificultades que surgen en las mismas. En este punto es importante hacer hincapié en una cuestión muy relevante: en este tipo de

prácticas reflexivas, la interacción en el grupo adquiere claramente una doble dimensión (Wolff & Legenhausen 1992): la comunicativa y la cognitiva.

Este proceso de reflexión a su vez debe considerarse en la realización de una auto evaluación en el proceso de realización de la tarea y así se estaría propiciando el proceso de regulación del aprendizaje.

Esta última dimensión realza claramente la importancia de la interacción para la construcción y el crecimiento del saber lo que enfatiza en la zona de desarrollo próximo. (Vygotski, 1978).

En la última fase de la secuencia es necesario incorporar actividades extensivas donde el alumno tenga que explotar los recursos verbales que ha aprendido en las fases anteriores en contextos comunicativos nuevos. No se trata de aprender a construir enunciados correctos sino, y este es un aspecto decisivo, de aprender la habilidad de usar conocimientos lingüísticos en contextos diferentes o nuevos. Ello no sólo supone relacionar forzosamente la reflexión sobre la forma con su uso comunicativo sino que obliga al alumno, en colaboración con otros, a generar un trabajo cognitivo que le ayudará indiscutiblemente en su proceso de aprendizaje.

4. La fase extensiva, al igual que las demás fases reflexivas, fomenta procesos metacognitivos y ofrece además un espacio ideal para incorporar actividades de escritura en colaboración, ya desde los primeros niveles de aprendizaje. La solución de la tarea en colaboración ofrece, a través de la interacción que se genera dentro del grupo, un “andamiaje” mutuo (collective scaffolding) que ayuda en el aprendizaje (Cañada & Esteve 2001; Donato 1994) Refiriéndose al concepto de “andamiaje” inherente a la ZDP, Rogoff (1990; citado por Brooks y Donato, 1994) señala: “la metáfora implica la posición activa del experto hacia las revisiones continuas del andamio en respuesta a las capacidades que van desarrollándose en el novato.”

3.4.1. La ayuda pedagógica dirigida a crear Zonas de Desarrollo Próximo en la realización de las tareas

Para el desarrollo de tareas en las clases de lengua extranjera, el profesor debe tener en cuenta que los estudiantes sean capaces a través de una planificación, orientación y dirección acertada de lograr una independencia que les permita consolidar, producir y crear a partir de los escenarios reales del medio en el que se desarrollan el desenvolvimiento de la actividad cognoscitiva y de las habilidades comunicativas necesarias para el cumplimiento de los objetivos de la tarea.

En una tarea no sólo el profesor conoce cuál es el objetivo de la actividad sino también lo sabe el estudiante que desde el inicio es presentado con el propósito observable de la actividad. Este objetivo es esencial si queremos defender el principio funcional de la comunicación, es decir, al hablar estamos en realidad realizando acciones con un propósito ya sea informar, resumir, persuadir, invitar, etc. Por eso, el objetivo de la tarea es fundamental para usar la lengua de forma auténtica con una función real dentro de un contexto ficticio como es el aula.

Por tanto, la ayuda pedagógica* dirigida a crear Zonas de Desarrollo Próximo “debe conjugar dos grandes características:

- los esquemas de conocimientos de los alumnos con relación al contenido de aprendizaje de que se trate, y tomar como punto de partida los significados y los sentidos de los que, con relación a ese contenido, dispongan los alumnos.
- al mismo tiempo, debe provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos y fuercen su modificación por parte del alumno, y asegurar que esa modificación se produce en la dirección deseada, es decir, que acerca la comprensión y la actuación del alumno a las intenciones educativas”. (Onrubia 1993, 102-103)

Para llegar a alcanzar el equilibrio entre estos dos procesos, Onrubia (1993) propone una serie actuaciones concretas:

- a) insertar la actividad puntual del alumno en un objetivo más amplio donde adquiera significado de manera más adecuada,
- b) posibilitar la participación de todos los alumnos en las distintas tareas,
- c) promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo,
- d) establecer relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, los principios expuestos tienen una aplicación inmediata si adoptamos como punto de partida el marco que ofrece el enfoque por tareas e incorporamos una serie de actuaciones acordes con los principios vygotskianos descritos más arriba.

La enseñanza basada en tareas (task-based language teaching: TBLT) propone que las unidades de un programa de enseñanza sean las tareas, en un enfoque integrado de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

1.4.1. Marco general de diseño de unidades o secuencias didácticas en la enseñanza basada en el enfoque por tareas

Lázaro (2004) propone un marco general de diseño de unidades o secuencias didácticas que permite ver los pasos a seguir y los elementos que lo integran así como las características de cada fase del proceso. Este marco puede ser aplicado en relación a diferentes aspectos del trabajo en la clase de lengua extranjera, desde su utilización conjunta con un libro de texto al nivel de lengua utilizado en la unidad y consta de seis pasos a seguir en el siguiente orden:

1. Elección de tema o área de interés para la unidad.
2. Especificación de objetivos de comunicación.
3. Planificación de la tarea final o serie de tareas finales a realizar en la(s) etapa(s) final(es) de la unidad. Las tareas finales serán fiel reflejo de los objetivos de comunicación.
4. Especificación de componentes temáticos y lingüísticos necesarios/deseables para la consecución de tareas finales.
5. Planificación del proceso: secuenciación de pasos a seguir a través de tareas posibilitadoras y tareas de comunicación organizados por lecciones.
6. Evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje: todas las tareas que componen la unidad ofrecen la oportunidad de evaluar el proceso de aprendizaje.

1. ELECCIÓN DEL TEMA O ÁREA DE INTERÉS

El tema o área de interés de la unidad se escogerá teniendo en consideración los intereses y las necesidades de los estudiantes. Lázaro (2004) considera que cuanto más ajustado esté a sus intereses o necesidades, mayor será su motivación e involucración. Por supuesto que la participación de los estudiantes en la toma de decisiones sobre este punto puede resultar crucial. El nivel de los estudiantes puede ser un factor determinante en la elección del tema, especialmente en niveles elementales, cuando ciertos temas pueden resultar difíciles o imposibles de tratar por falta de elementos lingüísticos esenciales para su desarrollo. Estamos de acuerdo con esta autora en puntualizar que en la especificación del tema o área de interés de la unidad, es importante evitar el uso de términos gramaticales, se debe recurrir a temas de contenido comunicativo.

2. ESPECIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE COMUNICACIÓN DE LA UNIDAD

Un aspecto importante que conviene tener en cuenta al tratar el enfoque por tareas es que las tareas indefectiblemente se realizarán a través de las cuatro destrezas en diversas combinaciones. Será primordial, por tanto, que esto quede reflejado en los objetivos de la unidad para reforzar todo aquello que está relacionado con la realización de tareas como eje central de la unidad. Por otra parte se considera altamente positivo que los estudiantes participen en la concepción de los objetivos y los conozcan previamente. Esto redundará en su toma de responsabilidad ante su propio aprendizaje y facilitará su tarea de autoevaluación.

3. PLANIFICACIÓN DE LA TAREA FINAL O SERIE DE TAREAS FINALES

Éste es el punto clave y diferenciador del marco que propongo, ya que sugiere que se planifique el final de la unidad, adónde queremos llegar con los aprendices al final de la unidad, como paso inicial dentro de la planificación de la labor a realizar en clase durante la unidad. Esto es, planificaremos el final antes de tomar decisiones sobre los pasos que nos llevarán a dicho final, de igual forma que al planear un viaje, normalmente fijamos el destino antes de decidir las etapas en que se dividirá.

En este punto, como en los anteriores, la participación de los aprendices sugiriendo, decidiendo u organizando las posibles tareas finales no es sólo posible sino que puede resultar enormemente positiva.

Las preguntas a hacerse al plantearse este punto son:

- ¿Qué tarea(s) puede(n) demostrar consecución de los objetivos de comunicación especificados para la unidad?
- ¿Cómo pueden reflejarse los objetivos en una forma concreta a través de tareas a realizar al final o hacia el final de la unidad? Tareas que permitan a los alumnos demostrar capacidad de hacer algo concreto a través del lenguaje aprendido.

4. ESPECIFICACIÓN DE COMPONENTES TEMÁTICOS Y LINGÜÍSTICOS NECESARIOS / DESEABLES

Este punto está dividido en dos partes: la especificación de

- a) aspectos concretos del tema o área de interés a tratar;
- b) contenido lingüístico (nocio-funcional, gramatical, léxico, fonológico) necesario para realizar las tareas finales dentro de los aspectos concretos del tema especificados en a.

El tema o área de interés elegido como primer paso en la programación permite decidir qué tareas finales se realizarán, por lo que resulta conveniente limitar el tema a ciertos aspectos concretos, que a su vez serán los que determinarán los contenidos lingüísticos que los estudiantes necesitarán aprender o poner en práctica durante la unidad.

Es de subrayar que en la especificación del contenido lingüístico se encuentra otro de los puntos clave de este marco. En las programaciones más tradicionales, incluso las que siguen un esquema nocional-funcional, la decisión acerca de los componentes lingüísticos a desarrollar en la unidad constituye, por lo general, el primer paso. En el marco propuesto no se menciona ningún componente lingüístico hasta llegar al paso 4 dentro de una secuencia que consta de 6 pasos, es decir, bastante avanzado el proceso de programación. Esto puede resultar un factor clarificador acerca del rol de la gramática en el enfoque por tareas, un factor que ha ayudado a muchos profesores a romper con moldes más tradicionales. En la práctica esto significa que en este marco no se contempla la existencia de la “unidad didáctica del pasado simple”, “la unidad de los comparativos”

5. PLANIFICACIÓN DEL PROCESO: ORGANIZACIÓN / SECUENCIACIÓN DE PASOS A SEGUIR

En este se planifica la parte más amplia de la unidad desde una perspectiva temporal, es decir, la fase cuyo desarrollo implicará la mayor parte de tiempo dentro del aula. Si en el paso 4 del marco, el análisis de la tarea final o serie de tareas finales lleva a determinar los contenidos tanto temáticos como lingüísticos de la unidad en el paso 5 la labor se centra organizar y secuenciar estos componentes y planear los procedimientos a seguir en cada lección. La tarea final determina los contenidos y procedimientos de cada lección.

Cada lección, si está bien planteada y bien realizada, alimentará y facilitará la tarea final. Por tanto, la pregunta a hacerse en este paso es: ¿cómo organizar el trabajo a realizar durante la unidad de forma que se asegure la consecución de las tareas finales y, a través de éstas, la consecución de los objetivos de la unidad?

Otro aspecto a considerar es que dentro del enfoque por tareas, el proceso que nos llevará a la consecución de las tareas finales consistirá a su vez en una serie de tareas menores, distribuidas en cada lección. Algunas de estas tareas, al igual que las tareas finales, serán tareas de comunicación, pero otras serán tareas posibilitadoras. Las tareas posibilitadoras definidas anteriormente pueden incluir los siguientes tipos de actividades:

- la presentación de nuevos puntos lingüísticos, nocio-funcionales, gramaticales, léxicos y la comprobación de que se han comprendido;
- la práctica controlada pre-comunicativa que puede seguir a la presentación de nuevos puntos lingüísticos o que puede estar dirigida al reciclaje de contenidos lingüísticos ya

presentados o que está orientada a facilitar la realización de una tarea de comunicación posterior;

- la sistematización y globalización de contenidos lingüísticos vistos con anterioridad pero de forma dispersa;
- la comprobación y discusión de resultados de las tareas de comunicación y de las dificultades encontradas,
- y cualquier otro elemento que capacite a los aprendices para la realización de las tareas de comunicación programadas para la unidad.

Como se puede apreciar el marco propuesto forma un sistema articulado que, al definir como punto de llegada una tarea final o un conjunto de tareas finales de comunicación, permite incorporar:

- La participación de los aprendices en el proceso de programación.
- La definición y articulación de las tareas de comunicación y de las tareas posibilitadoras en cada una de las unidades didácticas.
- La secuenciación de todo el proceso.
- La incorporación de los componentes temáticos y lingüísticos necesarios.
- La evaluación del conjunto del proceso incorporando una evaluación continua.

Todos estos principios y criterios nos sirven de guía para el diseño de tareas comunicativas en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua. Aunque el enfoque por tareas en la instrucción de lenguas extranjeras no es algo nuevo, su implementación aparece generalmente en materiales didácticos dirigidos a un nivel elemental. En los niveles avanzados se asume que el estudiante puede iniciar y mantener una conversación y así desarrollar su competencia comunicativa si se le presenta un tema interesante o una actividad comunicativa relevante.

Pero el uso de tareas es muy eficaz a nivel avanzado por diferentes razones entre ellas: el estudiante posee un mayor conocimiento de la lengua, por lo que le ofrece la oportunidad de desarrollar, descubrir, expresar y negociar sus ideas con otros compañeros en clase sin la intervención frecuente del profesor. Se cede más el control al alumno en su aprendizaje a medida que este va avanzando en el dominio del idioma y en el desarrollo de estrategias de autorregulación.

La discusión temática se lleva a cabo paso a paso para facilitar no sólo la generación de ideas sino también su organización en la mente del estudiante. Finalmente, las tareas ofrecen la posibilidad de usar la lengua con un objetivo comunicativo, es decir, el uso de la lengua se convierte en el instrumento necesario para lograr un objetivo

comunicativo.

Como menciona Lee (2000) en cursos de nivel elemental es fácil ver el propósito lingüístico de las actividades pero en cursos de conversación avanzada el objetivo de expresar opiniones y conversar se convierte en el propósito esencial para el uso de la lengua. Sin embargo, el expresar opiniones es interpretado por los estudiantes y profesores muchas veces como un objetivo lingüístico. Por ello, en estas clases de conversación es también necesario el desarrollo de tareas con diferentes propósitos donde el estudiante no simplemente exprese una opinión sino que explore un tema, lo debata y lo comparta con otros estudiantes. En un enfoque por tareas, el primer paso a tomar es determinar el propósito cognitivo e informativo de la comunicación.

Estamos conscientes de la dificultad que conlleva el uso comunicativo de una lengua extranjera en los primeros niveles, pero creemos que desde los inicios, se deben ir creando las condiciones para conocer y usar la lengua extranjera con fines comunicativos en situaciones imprevisibles.

Ahora bien, para el desarrollo de estas habilidades comunicativas en el contexto escolar se impone la creación de situaciones comunicativas así como de nuevas tareas que para realizarlas el estudiante deberá esforzarse y vencer determinadas dificultades, o sea, que para ello deberá encontrar las vías y medios que le exigen la comunicación. Todo ello no resulta tarea fácil, sobre todo fuera del medio lingüístico (como es el caso del aprendizaje del inglés en Cuba) donde se hace necesario simular estas situaciones y el estudiante tiene que recurrir a determinadas estrategias que le permitan tener éxito en la comunicación.

En fin que, a pesar de las limitaciones y la diversidad de enfoques en la enseñanza de lenguas es incuestionable el hecho de que se avanza en la utilización de métodos y estrategias de enseñanza y evaluación más efectivos en las clases de lengua. También consideramos que no existe un enfoque en su totalidad perfecto pero defendemos que el enfoque comunicativo y en este caso el enfoque por tareas comunicativas propicia la participación del estudiante, hace que el estudiante sienta la utilidad de las clases y le sirva de base para, en su vida profesional, poder no sólo extraer información de literatura extranjera, sino también comunicarse.

Con un dominio de la lengua el estudiante ha de ser capaz de "acercarse" a sus interlocutores (nativos y no nativos) con naturalidad; de utilizar adecuadamente las estrategias corteses que se precisan en cada situación comunicativa o de adecuar su discurso oral al contexto interactivo en el que se encuentre lo que nos hará saber que

realmente se está convirtiendo en un profesional competentes en la lengua extranjera
Hasta aquí nos hemos referido a la enseñanza basada en tareas por la importancia de asumir a su vez este enfoque con todas sus características y consideraciones respecto a necesidad de una evaluación como proceso integrado al proceso de enseñanza.

En concordancia con este enfoque proponemos el uso de formas alternativas de evaluación que tenga en cuenta el desempeño del estudiante durante el proceso de realización de las tareas para informarnos acerca de las competencias que desarrolla y nos permita valorar el resultado final obtenido en ellas.

Capítulo 5. La evaluación del aprendizaje: su conceptualización en el marco educativo. Antecedentes históricos y tendencias actuales.

El presente capítulo procura una aproximación a esta temática, basado en el análisis de diversas concepciones y propuestas que se manifiestan actualmente en el campo de la evaluación educativa y de la evaluación del aprendizaje.

La presentación y análisis teórico recorre algunas de las preguntas centrales que hoy día se formulan los investigadores y profesores en sus prácticas educativas en torno a este tema tan polémico: ¿cómo surgió el término de evaluación en la educación?, ¿qué se entiende por evaluación?, ¿por qué y para qué evaluar?, ¿qué evaluar? ¿Quién evalúa?, ¿qué funciones cumple?, entre otras interrogantes, las cuales definen en gran medida la forma de evaluar y su repercusión en el ámbito educativo.

1. La evaluación en el marco educativo. Cuestiones para la reflexión

Se entiende por evaluación la acción educativa que implica recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión. No obstante, hay tantas definiciones de evaluación como concepciones de la misma. Las diferencias estriban en qué información se recoge y juzga; quién, cómo, cuándo y para qué la recoge y juzga y, en consecuencia, qué tipo de decisión se toma.

La evaluación es considerada como un proceso que permite observar la planificación docente, el aprendizaje de los alumnos, la marcha del currículo y la adecuación de sus componentes, el proyecto institucional, entre otros aspectos que se consideren su objeto con vistas a tomar decisiones que permitan mejorar los distintos aspectos del proceso educativo en cuestión.

En este sentido se evalúa para apreciar; para darle un valor a una realidad determinada, buscando comprenderla; hallar los errores y superarlos, verificar los aciertos y tomar las decisiones más adecuadas. De un modo general podemos enunciar que: *evaluar significa valorar, establecer un criterio de valor acerca de algo*. Bertoni y otros(1977) refiriéndose a la polisemia del concepto de evaluación señalan entre otros significados el de *verificar, medir, valorar, comprender, aprehender, conocer, juzgar, comparar, constatar, apreciar, ayudar, cifrar, interpretar, estimar, experimentar, posicionar, expresar*.

1.1. Perspectivas asumidas en el proceso de evaluación en el ámbito educativo

De los términos enunciados pueden desprenderse dos perspectivas sobre la evaluación: en primer lugar, evaluar involucra el hecho de *medir*; es decir, expresar una cantidad, en segundo lugar, evaluar implica operaciones como estimar, apreciar, comprender, en otras palabras *pronunciar un juicio evaluativo y aproximado sobre una realidad*. Evaluar es en consecuencia, un término bien singular que puede expresar lo cuantitativo y lo cualitativo.

Es decir, que el término ha despertado las más variadas reacciones de acuerdo a sus connotaciones y las teorías de aprendizaje en que se ha sustentado.

1.1.1. La evaluación desde una desde una visión conductista del aprendizaje

Pero para dar una definición más acotada del término, es preciso tener en cuenta que la manera de entender la evaluación de los aprendizajes ha variado sustancialmente según la teoría del aprendizaje en que se ha amparado el enfoque o método didáctico.

En líneas generales, por ejemplo según señala el diccionario del Instituto Cervantes (2003) desde una visión conductista del aprendizaje se desarrolla una concepción de evaluación por objetivos, cuyas características más relevantes son las siguientes:

- Los objetivos son definidos a partir de conductas observables que se pueden medir cuantitativamente. Desde esta perspectiva, los conceptos de medida y evaluación han sido conceptos virtualmente intercambiables. El instrumento por excelencia es el examen.
- Se seleccionan unos objetivos al inicio del proceso educativo, cuya consecución se espera al final del mismo, sin prestar mucha atención al proceso que sigue el sujeto para la adquisición de las conductas evaluadas. Es decir, se centra la atención en el logro de un resultado final.
- El fin de la evaluación es la comprobación de la eficacia de lo que se enseña, lo que desde una perspectiva positivista, comporta, como se ha indicado, obtener datos cuantitativos.

En líneas generales, y haciendo un análisis histórico de la evaluación podemos constatar que desde su surgimiento en el ámbito educativo la evaluación ha estado básicamente ligada a la evaluación del aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos desde un enfoque conductista y en consecuencia unida a una función de control.

Se ha asociado con la palabra "examen" y se ha convertido en un evento estresante, objeto de temor para los alumnos, lo que ha conducido a que en el contexto pedagógico, con frecuencia se haya reducido la práctica tradicional de la evaluación a la realización de exámenes u otras meras mediciones de conocimientos.

Por otra parte, desde esta concepción la evaluación es considerada una actividad independiente y externa al proceso de enseñanza. Se realiza para constatar los efectos que la enseñanza ha producido el efecto deseado en el alumno y así poder acreditarle ante los demás. Si no se obtienen los resultados esperados no hay más remedio que repetir el proceso, esto es, repetir la asignatura o el curso hasta obtener la acreditación.

La finalidad de esta evaluación, por tanto, es la selección y su objetivo la acreditación de que esa selección se ha producido de acuerdo con criterios objetivos y estandarizados relacionados con la capacitación para el desempeño de funciones o tareas concretas.

Esta concepción de evaluación practicada aún en muchas instituciones educativas trae como consecuencia serias limitaciones para el alumnado, el profesorado y en fin, para todo el sistema educativo, entre las que podemos mencionar:

- No se pueden mejorar los procesos sobre la marcha, sino únicamente repetirlos
- No se puede observar la evolución del proceso, sino los resultados finales que se desprenden de él.
- El alumno no conoce sus logros hasta al final del proceso, así que trabaja sólo para obtener resultados (la nota) y sólo estudia cuando ese final está próximo (el día anterior al examen, a la entrega del trabajo, etc.)
- No se pueden detectar necesidades puntuales en cada alumno, por lo tanto no se adapta la enseñanza al individuo.

En fin, en este tipo de evaluación el individuo ha de adaptarse al proceso y no el proceso al individuo.

Otros autores como Santos Guerra (1990) y Picardo (2003) describen un panorama similar respecto a la situación actual de la evaluación donde además de los aspectos antes señalados, consideran que se realiza fundamentalmente una evaluación cuantitativa donde sólo se evalúa al alumno y principalmente la vertiente negativa (corregir=enmendar lo errado) y la evaluación constituye un instrumento de control, de poder. Casanova (1998) también señala que “cuando se evalúa se suele hacer para

detectar lo negativo: errores de aprendizaje, fallos de funcionamiento, etc. y, por lo general, no se destaca lo positivo”.

Consideramos que ambos aspectos deben estar presentes en el proceso de evaluación y ser puestos de manifiesto en el momento de informar acerca de los resultados de una evaluación. Sería aconsejable entonces, comenzar dando especial relieve a todo lo que se ha evaluado positivamente o, más en concreto, a los aprendizajes que los alumnos han alcanzado de modo definitivo lo que pudiera considerarse un fuerte ingrediente motivador para que el estudiante siga trabajando y por otra parte, un aspecto que ofrece pautas al profesor de lo que resulta interesante para sus alumnos y, por tanto, del camino para la mejora de su instrucción.

Ya en este aspecto nos ubicamos en una evaluación en un sentido diferente la cual abordaremos en el próximo subepígrafe.

1.1.2. La evaluación desde una desde una visión cognitivista y constructivista del aprendizaje

Por otra parte, desde una visión cognitivista y constructivista del aprendizaje, se pone el centro de interés en una evaluación más centrada en los procesos, de la que cabe destacar las siguientes características:

Esta debe referirse no sólo al grado en que el estudiante aprende un conjunto de habilidades o un tipo de conocimientos, sino que también debe responder a cuestiones de justificación (por qué deben aprender los alumnos unos determinados conocimientos) así como los efectos de aprendizaje no intencionados (qué han aprendido que no estaba previsto, qué aspectos de los que estaban previstos no han aprendido, etc.).

La evaluación, centrada ahora en el proceso, busca dar información para formular y reformular la acción didáctica. Dicho de otro modo, la evaluación es entendida como un acto de comunicación entre las partes implicadas con el que se busca ante todo mejorar el proceso de lo que está siendo objeto de evaluación y, en consecuencia, el producto resultante del mismo.

Tiene como objetivo primordial establecer el nivel de aprovechamiento del estudiante en cada actividad de aprendizaje así como detectar las carencias y dificultades más relevantes, para corregirlas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta concepción de evaluación, la fiabilidad y validez, requisitos básicos de cualquier modelo evaluativo, se consiguen mediante el contraste de opiniones entre las

partes implicadas, esto es, entre diferentes profesores, entre el profesor y el estudiante, etc. a través de la triangulación de los datos obtenidos. En la recogida de tales datos se pueden emplear una gran variedad de instrumentos tales como la observación sistemática, los informes, la entrevista, el diario de aprendizaje, las listas de control, grabaciones, etc.

Desde esta perspectiva de la evaluación a diferencia de la anterior se detectan los errores de aprendizaje de cada alumno para subsanarlos de modo inmediato, sin esperar al final del proceso, a realizar una prueba, cuando ya no sea posible remediar los problemas.

Es decir que ya en la actualidad, se aboga por una evaluación del aprendizaje más allá del control y la medición de resultados de aprendizaje de los alumnos para cumplir la función de optimización de los procesos educativos desde una visión constructivista del aprendizaje, el cual pone el interés en una evaluación más centrada en los procesos.

Mateo (2000) señala que en estos cambios en la evaluación del aprendizaje han supuesto posiblemente la innovación más importante que está afectando al pensamiento actual sobre aprendizaje, escuela y enseñanza.

Los cambios en la evaluación han venido aparejados a un cambio en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje: del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje, cambios en la lógica de la evaluación de los aprendizajes que le otorga participación al alumno en este proceso, la toma de decisiones encaminada a la mejora de todo el proceso de enseñanza aprendizaje y el uso de formas alternativas de la evaluación.

Es decir que son procesos que deben ir a la par por tanto, la forma de enseñar está cambiando aceleradamente, está pasando de la enseñanza centrada en el profesor al aprendizaje centrado en el estudiante, práctica que requiere un compromiso muy activo por parte de éste último y la exploración por parte del primero de métodos de evaluación más efectivos que favorezcan el aprendizaje.

En esta idea se centra el objetivo de esta investigación en la búsqueda de una evaluación que favorezca el aprendizaje del inglés como lengua extranjera que se estudia en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

Por otra parte, mas allá de estas dos grandes posiciones y desde el punto de vista educativo, aparece ya asociada a la perspectiva constructivista la idea de evaluación

como ayuda y apoyo, como instrumento de investigación en manos del profesorado y como tarea no solo del profesor o de agentes externos sino como tarea compartida entre profesores y alumnos en el logro de las metas educativas y de una mejor formación del profesional.

Entonces la concepción de la evaluación, como momento o acto, instrumento que permite *juzgar y medir*, ha dado paso a un criterio más actualizado en el que se considera como un “*proceso sistemático de análisis y valoración de los progresivos cambios que ocurren en los alumnos por la acción educativa y como vía de obtención de información para tomar decisiones orientadas al mejoramiento de la actividad educativa.*” (Coll, y Onrubia 1999)

De esta forma estamos considerando la evaluación como elemento regulador del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que su aplicación ofrece información sobre la calidad de dicho proceso, sobre la efectividad del resto de los componentes y orienta las necesidades de ajustes y modificaciones que todo el sistema o algunos de sus elementos deben sufrir para su perfeccionamiento. Por lo que se impone una perspectiva de la evaluación integrada a la propia actividad educativa.

Coincidimos, entonces, con Jorba y Sanmartí (1996, citado en Pérez Cabaní, y Álvarez Valdivia, 2000) quienes enuncian que toda actividad de evaluación es un proceso en tres etapas:

- ✓ *Recogida de información*
- ✓ *Análisis de esta información y juicio sobre el resultado de este análisis.*
- ✓ *Toma de decisiones de acuerdo al juicio emitido.*

Concretando, la evaluación del aprendizaje la evaluación del aprendizaje se considera como el proceso, a través del cual se observa, recoge y analiza información relevante, respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizarlo.

Esta evaluación favorece además la introducción de ayudas pedagógicas que nos permiten analizar otras parcelas de la competencia del aprendiz de un enorme valor pedagógico: su nivel de autorregulación metacognitiva y el tipo de dispositivos y métodos didácticos que pueden favorecer su aprendizaje.

En esta investigación se parte de la base de formular el concepto de evaluación aplicada

a la enseñanza y el aprendizaje que nos proporciona Casanova (1998) como “proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, *incorporado al proceso educativo desde su comienzo*, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente”.

Como es evidente, en la misma definición ya estamos orientando la evaluación y su modo de desarrollo hacia la integración de los procesos y su funcionalidad formativa.

Sobre esta base nos apoyaremos para desarrollar, a continuación, su estrategia de aplicación, especificando más adelante la tipología de evaluación con la que es posible contar y que, según las situaciones, será la más útil.

Así, vemos que el concepto de evaluación que se adopte condiciona el modelo de desarrollo de la misma, pues si su meta y su funcionalidad son eminentemente formativas, todos los pasos que se den para ponerla en práctica deben serlo igualmente. Es decir, el planteamiento debe incidir en los fines que se pretenden e incorporar al proceso a todos los implicados en proceso de enseñanza-aprendizaje; así como las técnicas e instrumentos que se seleccionen o elaboren deben contribuir también a la mejora del proceso evaluado, es decir a propósitos formativos.

Un concepto que a nuestro juicio amplía más el alcance de la evaluación es el que nos aporta Iafrancesco (1995) para quien “*la evaluación es un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la realidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del estudiante, de la calidad de los procesos empleados por los docentes, la organización y análisis de la información a manera de diagnóstico**, la determinación de su importancia y pertenencia de conformidad con los objetivos que se esperan alcanzar, todos con el fin de tomar decisiones que orienten el aprendizaje y los esfuerzos de la gestión docente”.

Es decir, que ya aquí se tiene en cuenta la *función diagnóstica* de este proceso la cual reviste especial importancia para llevar a cabo una evaluación formativa y *la de gestión* como capacidad de procesar información para la toma de decisiones pertinentes que permita una profunda reestructuración en los modelos de organización y conducción de los procesos educativos, la cual se considera la razón de ser de este proceso.

Ya entonces se considera que si se quiere cambiar la práctica educativa y el aprendizaje

de los alumnos es necesario cambiar la evaluación, su finalidad, el qué se evalúa, quien evalúa y cómo se evalúa. Desarrollar, además, un sentido colaborativo de los profesores: las nuevas aproximaciones evaluativas de los aprendizajes sobrepasan la dimensión individual del profesorado para ser abordados de forma conjunta y planificada a nivel institucional y educativo.

Coincidimos con Veslin (1992, citado en de Armas y Martínez, 2001) en plantear que “Innovar en la evaluación implica un cambio en la valoración que el profesorado hace de sus intereses, ya que todos los estudios muestran que la evaluación es la práctica pedagógica que menos motiva al profesorado y que más le molesta, al mismo tiempo para el estudiante la evaluación es la actividad más temida y la menos gratificadora.”

¿Por qué?, la causa pudiera estar, como antes señalábamos en la tradición evaluadora seguida hasta el momento donde la tarea de evaluar está íntimamente ligada a examinar y el respaldo del resultado como indicador de calidad del aprendizaje entendida como volumen y fidelidad de los conocimientos acumulados.

Aún cuando ya todos sabemos que “toda actividad de evaluación es, por principio, parcial en cuanto a la naturaleza y amplitud de la relación entre significados que explora, por lo que es evidente que los alumnos aprenden mucho más de lo que somos capaces de captar con la actividad de evaluación”.(Coll y Martín, 1993)

Mediante la aplicación de instrumentos tipo test propios de la evaluación tradicional, no se sabe a ciencia cierta cómo están aprendiendo nuestros estudiantes y por ello surgen movimientos que enfatizan el uso de formas alternativas de evaluación que faciliten la observación del trabajo de los alumnos y de sus habilidades de manera continua y sistemática.

2. Análisis histórico de la evaluación del aprendizaje: tendencias predominantes en su desarrollo

Por otra parte un mejor conocimiento de las tendencias del desarrollo de la evaluación del aprendizaje puede contribuir a perfeccionar la práctica evaluativa en nuestras universidades, en tanto conforma un marco de referencia para la reflexión y la toma de decisiones inherentes a toda labor de mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

En relación con esto constituyen ideas predominantes o regularidades en el análisis histórico de la evaluación y su expresión en las teorías psicopedagógicas las tendencias que nos resume Castro (1999) como las más resistentes al paso del tiempo; ellas son: *la*

evaluación en sentido reduccionista, la evaluación como centro del proceso y la evaluación como exigencia intrínseca del acto educativo.

2.1. La evaluación en sentido reduccionista

La primera tendencia se manifiesta de diferentes formas, como la de considerarla como una cuestión netamente técnica, limitarla sólo al rendimiento académico, generalmente restringido a lo cognoscitivo, reducirla a indicadores y valores cuantitativos que tributen confiabilidad* y validez, entre otras. En general esta tendencia ve la evaluación *como apéndice del proceso, no como un componente estructural y dinámico y no la aprecia en su dimensión integradora* entre lo pedagógico, lo psicológico y lo social que este componente representa para la relación alumno- profesor - sociedad.

2.2. La evaluación como centro del proceso

La evaluación como centro del proceso está muy relacionada con la tendencia anterior, aunque aparentemente es opuesta a ella. Releja la posición de simplificar todo el proceso pedagógico a la evaluación, lo que se revela en la sobredimensión de la evaluación implícita en la tendencia a estudiar para aprobar o promover, en la modificación de los programas en función de lo que debe ser evaluado, en la organización del proceso sobre la base de la evaluación, entre otras manifestaciones.

2.3. La evaluación integrada al proceso de enseñanza- aprendizaje

Por último, este autor considera que no toda la experiencia evaluativa y las teorías en que se sustenta la evaluación del aprendizaje son absolutamente negativas. Según sus reflexiones las limitaciones de las tendencias referidas y sus implicaciones sociales han posibilitado un cambio encaminado a considerar la evaluación en el lugar y papel que le corresponde dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que caracteriza a la evaluación *como exigencia intrínseca del acto educativo*. El criterio de esta tendencia se proyecta en la práctica con un enfoque más integrador.

El análisis de estas tendencias nos pone en condiciones de profundizar en la evaluación del aprendizaje de los alumnos *desde dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje* y, en particular de revelar las características, funciones y requisitos que, en correspondencia con los enfoques de esta última tendencia, debe cumplir el modelo evaluativo que pretendemos construir: un *modelo de evaluación integrado al propio proceso de enseñanza-aprendizaje*, donde esta no sea considerada un apéndice sino parte integrante del proceso.

Monereo (2003) también considera que las corrientes socio-cognitivas, actualmente predominantes en la Psicología Educativa, conciben la evaluación de los conocimientos que aprende el alumno como una actividad formativa y formadora de primer orden, que debe formar parte integrante del proceso mismo de enseñanza-aprendizaje y constituir un dispositivo privilegiado para su optimización.

Según este autor, ya no se valoran solamente conocimientos declarativos, procedimentales, actitudinales sino que se enfatiza en el conocimiento estratégico “dada su íntima vinculación con el aprendizaje autónomo y sus afinidades semánticas (autoreglativo, metacognitivo, permanente).

En su opinión, uno de los instrumentos que presenta mejores credenciales para llevar a cabo una evaluación formativa son algunas de las propias tareas que solicitan los profesores a sus alumnos. Estas tareas, adjetivadas de auténticas, suponen una alternativa real y eficaz de evaluar el conocimiento de los alumnos.

3. Reconceptualización de la evaluación del aprendizaje y sus consecuencias desde diferentes perspectivas

En diálogo con Castro (1999) retomamos la idea de que los cambios que se plantean suponen una reconceptualización de la evaluación y de sus procesos para tratar de anticipar las implicaciones que su introducción supondrá y analizar con Hargreaves (1999) sus *consecuencias desde las perspectivas tecnológica, política, cultural y social*.

Desde la *perspectiva tecnológica* la evaluación del aprendizaje se focaliza en aspectos tales como la organización, la estructura, la estrategia y las habilidades para el desarrollo de nuevas técnicas de evaluación.

Por tanto, desde esta perspectiva se asume que un proceso alternativo de evaluación de los aprendizajes como el que queremos proponer en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés con fines específicos que se imparte en las diferentes carreras universitarias requeriría formación y práctica del profesor de inglés en el desarrollo de métodos de evaluación de manera que sean capaces de evaluar la complejidad de la información sobre la base del desempeño de los estudiantes en la solución de tareas auténticas de comunicación en la lengua extranjera.

La perspectiva política en innovación educativa implica el ejercicio y la negociación del poder y de la autoridad y la competencia de intereses entre diferentes grupos (House, 1981).

Si nos situamos en el ámbito específico de la evaluación reconocemos que los modelos alternativos que se proponen en la actualidad suponen ceder y compartir parte del poder y la autoridad del profesor como único evaluador.

Torrance y Pryor (1995 citados en Mateo, 2000) identifican dos aproximaciones evaluativas conceptualmente distintas, que ellos denominan como la evaluación convergente y la divergente. En la *evaluación convergente*, lo realmente importante es determinar lo que el alumno sabe, comprende o puede hacer respecto a alguna cosa previamente determinada. El poder de la toma de decisiones se sitúa fundamentalmente en el área del profesor.

En la *divergente*, en cambio, el énfasis se centra en el alumno y lo que aprende y en cómo lo hace. Los alumnos deben aceptar parte de la responsabilidad en su propio proceso y los profesores en la creación de las condiciones para que éste ocurra. Coincidimos en que esta última resulta la más adecuada y para ello añadimos que los procesos evaluativos deben ser compartidos y diseñados conjuntamente pero además, el compartir la evaluación no sólo hace referencia a los estudiantes sino también al equipo de profesores que ejercen la docencia en una misma asignatura, disciplina o área del conocimiento y otros agentes educativos como partícipes en los nuevos diseños evaluativos.

Sin embargo, esta perspectiva de la evaluación pudiera encontrar dificultades en la resistencia al cambio de los profesores a ceder y compartir el rol que ha desempeñado durante mucho tiempo de único evaluador.

Por otra parte, desde *la perspectiva cultural*, el verdadero reto de implementar nuevas propuestas evaluativas se sitúa en la necesidad de que “los profesores *reconceptualicen* y *reculturalicen* sus juicios respecto de la naturaleza y el propósito de la evaluación de los aprendizajes”. (Fullan, 1993; Hargreaves, 1994 citados en Mateo J. 2000) Esta perspectiva analiza cómo las innovaciones son interpretadas e integradas en el contexto social y cultural de una institución.

Un cambio en la evaluación de los aprendizajes supone la aplicación coordinada de un conjunto de estrategias. Entre ellas, los criterios evaluativos no deben ser ni ocultos ni misteriosos sino transparentes, la actitud de profesores y alumnos no puede ser pasiva sino que todos deben estar activados y perfectamente ensamblados en un proyecto que lo perciban como común. La evaluación desde esta perspectiva cultural implica

reevaluación y autoevaluación constante de ambos agentes hasta alcanzar los logros de aprendizaje previstos.

Por tanto, los *objetivos* de la evaluación desde esta perspectiva no se sitúan en el control sino en *la mejora*, en la optimización de la calidad de aprendizaje de los alumnos, de la enseñanza de los profesores y en la creación de entornos favorecedores de aprendizaje.

Si desde la perspectiva política las dificultades podían situarse en la resistencia al cambio de los profesores a compartir su rol de evaluador desde esta última las dificultades podrían estar muy relacionadas con la anterior en la asimilación del cambio en el pensamiento tanto de profesores como de alumnos lo que supondrá indudablemente un importante esfuerzo y un tiempo prudencial.

Por último, desde *la perspectiva social* se muestra la necesidad de analizar en qué medida la sociedad moderna afecta el cambio y la innovación educativa en una realidad compleja, diversa e incierta.

Hechos tales como los cambios y reformas educativas que pudieran ser percibidos como elementos enriquecedores, suponen una enorme complicación en el momento de pretender establecer y desarrollar la misión de la institución y consecuentemente orientar su innovación.

Por otro lado, está el nivel de impacto que ha producido la presencia de las tecnologías, las actitudes que ha despertado frente a ellas y las expectativas que ha generado. Así, en lo que afecta a los procesos de cambio educativo, la sociedad se pregunta sobre los tipos de competencias básicas que tendrían que desarrollar necesariamente nuestros alumnos; cómo se deberían reorganizar los procesos de enseñanza y aprendizaje si aplicamos en su diseño los avances tecnológicos y en nuestro caso específico cómo se podría integrar las tecnologías a la evaluación de la lengua extranjera, entre otras cuestiones.

Las características generales señaladas cuestionan la posibilidad de establecer modelos únicos de evaluación, por tanto es necesario que el cambio que se proponga en la evaluación se sustente sobre una multiplicidad de fuentes y evidencias; que a su vez admita diversos puntos de vista, permita compartir juicios y que sea permanentemente redefinible.

Entonces, se presenta ante nosotros el reto de asumir la intervención para reconceptualizar la evaluación del aprendizaje y sus consecuencias con un carácter de pluralidad: pluralidad de perspectivas, de contenidos, de métodos, de los instrumentos,

de agentes e incluso diversidad de las personas a quien van dirigidas.

Este reto nos hace asumir que la evaluación del aprendizaje de los alumnos como un indicador de la calidad de las universidades se convierte en tema de estudio de esta investigación en la cual se tiene en cuenta las consecuencias que se derivan de la introducción de nuevos modelos de evaluación desde las diferentes perspectivas que nos aportan las investigaciones anteriores en la búsqueda de métodos más efectivos que se adapten a nuestras necesidades, a nuestra disciplina, a nuestra diversidad y que fomenten la mejora.

4. La evaluación del aprendizaje. Cuestiones claves en este proceso

Por otra parte, diferentes estudios, también de naturaleza y procedencia diversa, apuntan el papel que desarrolla la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes como mecanismo central en la buena marcha de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Black y William, 1998; Broadfoot, 1996; Gifford y O'Connor, 1992; Sadler, 1998 citados en Barberá, 2003; Hernández Pina, 1997, entre otros).

Según estos autores la evaluación que se plantee a los estudiantes en el ámbito universitario influirá en la consecución de unos resultados pedagógicos y no otros. Por lo que en este caso se hace referencia a la calidad del aprendizaje que los estudiantes llevan consigo, es decir, a que lo que aprenden sea lo más relevante de la disciplina y del entorno social en el que viven y lo más significativo lo que puedan comprender, recordar y aplicar con garantías de éxito personal y profesional.

Es decir, en nuestra opinión la evaluación es uno de los componentes clave para propiciar cambios hacia la mejora de los procesos educativos y cada vez cobra mayor interés entre los docentes. Por tanto se impone un conocimiento profundo de lo que significa evaluar y todo lo concerniente a este proceso en el ámbito educativo.

La evaluación, entendida como una serie de acciones continuas que los docentes realizan de manera cotidiana en el aula para indagar sobre el nivel de formación que han alcanzado sus estudiantes, no puede reducirse solamente a los resultados arrojados por los exámenes que son, en última instancia, una simplificación de la evaluación una visión reduccionista de la misma. Estos resultados, si bien son importantes para conocer el grado de adquisición de ciertos conocimientos y habilidades, constituyen sólo uno de los elementos que forman parte de la evaluación en sentido más amplio.

De esta forma, los resultados de los exámenes deben convertirse en un punto de partida para que docentes, coordinadores y directores reflexionen en torno a las prácticas evaluativas y a las prácticas de enseñanza, de forma tal que aquello que se hace en el aula sea significativo y promueva al mismo tiempo actitudes de compromiso, interés y responsabilidad en los estudiantes, que conllevarán a un aprendizaje significativo y de largo plazo.

Como hemos podido observar alrededor de la evaluación gira todo el trabajo escolar. De acuerdo con Guerrero (1998) esta no sólo condiciona qué, cuándo y cómo se enseña, sino también los ajustes que se deben introducir para atender a la diversidad de necesidades que se generan en el aula.

Por tanto entre las interrogantes que nos debemos hacer al planificar el proceso de evaluación está el para qué evaluar y una vez aclaradas las intenciones del acto evaluativo abordar otras cuestiones necesarias para que este proceso se desarrolle de manera efectiva.

4.1. Intenciones del acto evaluativo: ¿para qué evaluar?

Si se parte de la cuestión ¿PARA QUÉ EVALUAR? se debe analizar las intenciones del acto evaluativo y al servicio de quien se encuentra:

Una de ellas y la más importante es identificar los problemas y avances que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje o diagnosticar cómo se encuentra el estudiante. En este sentido la evaluación se proyecta en su dimensión diagnóstica. En tal sentido la evaluación proporciona la información necesaria para poder seguir el proceso de desarrollo que, en el plano instructivo y educativo, va teniendo el estudiante. En este sentido, la evaluación permite valorar el progreso, el retroceso o estabilidad que en la asimilación de los conocimientos que va teniendo el estudiante.

Por otra parte, si abogamos por una evaluación formativa *evaluamos para conocer con el fin fundamental de asegurar el progreso formativo de cuantos participan en el proceso educativo: de quienes aprenden y de quienes enseñan*. En esta dinámica la evaluación se convierte en actividad de aprendizaje estrechamente ligada a la práctica reflexiva y crítica, actividad de la que todos salen beneficiados precisamente por que la evaluación es y debe ser, fuente de crecimiento e impulso para todos los agentes del proceso.

González (2007) plantea que si después de efectuar cualquier tipo de evaluación, de ella

no se deriva una acción educativa que convierta la insuficiencia en suficiencia y logre un sentimiento de autosuperación en los estudiantes entonces la evaluación, como categoría didáctica no ha cumplido su cometido.

4.2. El objeto de evaluación: ¿qué evaluar?

Otra pregunta de gran importancia es ¿qué evaluar?

La respuesta al ¿QUÉ EVALUAR? debe organizarse alrededor del objeto de evaluación que en el caso de la evaluación del aprendizaje de los alumnos incluye los siguientes elementos:

- Los objetivos, entendidos como los propósitos o fines que se persiguen con la actividad de los centros docentes. Estos objetivos vienen expresados en términos de desarrollo de capacidades generales o específicas, que se pueden concretar por áreas o materias de conocimiento y por cursos o ciclos.

Este concepto de objetivos plantea la dificultad de que las capacidades no son mensurables de forma directa y que su desarrollo es un continuo más o menos constante que generalmente no tiene fin. Para apreciar el desarrollo de las capacidades debemos recurrir a estándares que sean susceptibles de algún tipo de constatación, aunque sea de forma indirecta: éstos son los contenidos, las tareas y el desempeño del estudiante en la realización de estas últimas.

- Los contenidos se consideran medios para alcanzar los objetivos. Están constituidos por el conjunto de:
 - La información que debe manejar el alumno (conceptos).
 - Las estrategias, habilidades y destrezas de pensamiento y de realización de actividades (procedimientos).
 - Las actitudes cuya asimilación por el alumno se relaciona de forma razonable con el desarrollo de las capacidades y que van íntimamente unidas a los dos tipos de contenido anteriores.

Esta clasificación de contenidos no supone considerarlos compartimentos estancos ya que sin el dominio de los conceptos no se pueden desarrollar procedimientos y al mismo tiempo no se aprenden ambos sin desarrollar al mismo tiempo actitudes (positivas o negativas), de la misma manera que si no existe una actitud favorable hacia el aprendizaje este no se produce o se consigue de manera deficiente.

Las actividades del alumno y del profesor se desarrollan sobre los contenidos para lograr los objetivos de aprendizaje. La corrección o calidad de las actividades se puede apreciar de forma directa, por lo que su análisis constituye un elemento fiable de la evaluación, aunque no permiten apreciar determinados aprendizajes cuando éstos no implican una manifestación o actividad observable.

Por tanto, a la hora de evaluar, debemos asumir que hay objetivos y contenidos no propuestos que los alumnos consiguen, y que hay también aprendizajes y conocimientos cuya verificación es muy difícil. Entre estos últimos se incluye la evaluación del conocimiento estratégico. En opinión de Monereo (2003:3) “desgraciadamente las iniciativas para elaborar instrumentos fiables y válidos que tengan por objetivo evaluar el conocimiento estratégico, destacan por su ausencia”, aunque señala la existencia de un sin número de cuestionarios que preguntan directamente al aprendiz sobre la frecuencia con que emplea una u otra técnica de estudio o en qué circunstancias o ante qué tipos de problemas actuaría de uno u otro modo para llegar a resolverlos.

Pero en cualquier caso la validez de estas pruebas está claramente en suspenso por su descontextualización (o mejor dicho, la recontextualización en situaciones artificiosas y simuladas) las cuales en opinión de este autor invalidan sus resultados.

Específicamente, la enseñanza de cualquier lengua extranjera bajo el enfoque comunicativo, no deja dudas de que se deben evaluar conocimientos, habilidades, desempeño comunicativo en el uso de la lengua extranjera, en fin nivel de competencia comunicativa adquirida, sentimientos, valores y actitudes.

Ahora bien, se destaca el hecho de que los conocimientos lingüísticos que van adquiriendo los estudiantes como parte de su interacción con el sistema de la lengua que estudian, así como el nivel de desarrollo de las habilidades de la lengua resultan necesario evaluarlos a través de la propia comunicación de los estudiantes en la lengua extranjera, como forma de expresión del nivel de desarrollo de competencia comunicativa adquirido. Es precisamente en la práctica comunicativa que el profesor y el estudiante pueden observar reiteradamente y evaluar el desempeño comunicativo del estudiante en la lengua extranjera.

No obstante, concibiendo la evaluación en una dimensión amplia, en la que se rebase el plano puramente instructivo, la respuesta a esta segunda pregunta abarca el plano formativo. La evaluación, como categoría de la didáctica no puede verse alejada de su aspecto pedagógico. Un sistema de evaluación bien concebido debe permitir llegar al

plano afectivo, viendo al estudiante en toda su plenitud como ser cognosciente en su macromundo personalógico en el que incluye sus actitudes, intereses, sentimientos y valores.

Este conocimiento actitudinal quizás pudiera resultar de difícil constatación en otras materias pero en la lengua extranjera pueden ser evaluados a través del desempeño del estudiante en la comunicación, donde se puede apreciar su capacidad para la colaboración, sus actitudes ante el grupo, sus preferencias, sus actitudes respecto al aprendizaje de la lengua, sus intereses en la propia realización de las tareas de aprendizaje de la lengua, pero además se puede indagar directamente acerca de sus modos de pensar y actuar en cada situación comunicativa lo que hace que este conocimiento se haga observable.

Por otro lado, si se pretende evaluar el nivel de competencia comunicativa adquirido por el estudiante habría que apelar a lo que plantean las cuatro subcompetencias que integran de la competencia comunicativa. La competencia comunicativa implica el conocimiento de reglas y usos de la lengua y la habilidad para usarla de forma eficaz. Por tanto se evaluarán los conocimientos lingüísticos, conocimiento procedimental y estratégico de los cuales el estudiante se vale para hacer un uso adecuado de la lengua de acuerdo a las normas y conductas que rigen un determinado contexto social (actitudes), así como la capacidad de comprender y producir mensajes coherentes en la lengua extranjera.

5.4.3. ¿Quién evalúa? Agentes evaluadores

Otra pregunta en torno a la evaluación que resulta importante en la aplicación de una evaluación formativa se refiere a ¿QUIÉN EVALÚA?

Tradicionalmente ha sido el profesor el agente que decide qué y cómo evaluar. En cambio, la evaluación desde una perspectiva constructivista supone involucrar al estudiante en todo el proceso, dándole participación activa en la evaluación de su propio aprendizaje y el de los demás. Esto se logra a partir de la introducción de estrategias de autoevaluación y coevaluación para que participen de la toma de decisiones en relación con su aprendizaje para mejorarlo. Ya aquí la estamos relacionando con el carácter formativo de la evaluación.

En este caso conviene recordar la necesidad de que se dé una participación real a los diferentes agentes de evaluación:

- Los profesores tienen la responsabilidad y el deber de evaluar de la forma más objetiva posible el aprendizaje realizado por sus alumnos, utilizando criterios públicos, claros y precisos y cuidando en todo momento los aspectos técnicos científicos y éticos de esta labor.
- Los alumnos son los principales protagonistas del aprendizaje y desde el punto de vista psicológico es de un gran valor formador su participación activa y responsable en la evaluación. En la medida en que los alumnos intervienen en este proceso, profundizan en su propio conocimiento (metaprendizaje) y se convierten en agentes activos y autónomos de su propia formación. Aquí entra a jugar un papel fundamental la autoevaluación, entendida como participación, la que constituye además un elemento de motivación intrínseca de gran valor.

Cuando el estudiante se involucra en la evaluación de su propio aprendizaje aumenta la motivación y la responsabilidad con la tarea a realizar. Por otro lado la tarea no se da por resuelta si no tienen un feedback de ella, lo cual debe solicitarse al profesor, a los compañeros de clase o incluso a un auditorio social más allá de la escuela al que puede estar vinculado el desarrollo de la propia tarea.

Desde la perspectiva socioconstructivista la evaluación y la autoevaluación constituyen el motor de todo el proceso de construcción del conocimiento. Aquí la evaluación proporciona datos constantemente en función de la toma de decisiones acerca de la conveniencia de introducir o no cambios. Se deja la evaluación más en las manos de los que aprenden y atrás queda la concepción que el que enseña es el único que evalúa.

Se pone en práctica una *heteroevaluación* que se nutre de la *autoevaluación* y de la *coevaluación* tanto del profesor como del grupo clase mediante la interacción y la confrontación.

Condemarín, Galdames y Medina, 1994; Tombari y Borich, 1999; Weber, 1999 (citados en Monereo 2003), consideran que la autoevaluación aumenta el grado de conciencia, responsabilidad y participación de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje lo que los hace sentirse protagonistas reales del mismo y a la vez los hace conscientes de su propio proceso de aprendizaje.

Las fortalezas de la autoevaluación van encaminadas al desarrollo de autonomía en el aprendiz y la capacidad metacognitiva. Sin embargo, por falta de costumbre, el alumnado suele aprovechar de la autoevaluación para sobrevalorarse o,

en algunos casos, subestimar sus habilidades. Nuevamente, es una oportunidad de presentar la evaluación como una oportunidad de aprendizaje y no simplemente ganar una nota.

Las autoevaluaciones deberán ser aplicadas no sólo por los estudiantes, pero por el maestro sobre su práctica educativa. Se podrán tomar en cuenta aspectos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales. Los resultados de la autoevaluación son muy formativos y aportarán a la toma de decisiones en el aula.

Por otro lado, la coevaluación consta de una evaluación conjunta o reciproca. Es aplicada sobre un trabajo, proceso o actividad específicos en los cuales todas las personas implicadas participan en la valoración de los mismos. Nuevamente, en este caso, es importante concientizar al alumnado que la evaluación es para mejorar, no para castigar.

El concepto de evaluación más conocido es la heteroevaluación, o sea, la evaluación de una persona de otra. En este sentido, quien evalúa puede ser el profesor, evaluando al alumnado, o alumnos evaluando a otros compañeros. La mayoría de las actividades de evaluación que se realizan en el aula son heteroevaluaciones, en otras palabras, el profesor aplica una evaluación al alumnado. Sin embargo se debe promover la autoevaluación y la coevaluación por las ventajas que estas representan para el alumno.

Según Casal (1998) autoevaluarse es tomar conciencia de lo que se está haciendo y de los objetivos que se pretenden alcanzar, es asumir la responsabilidad de reflexionar críticamente sobre la propia acción con el fin de la mejora. Por tanto la autoevaluación del estudiante juega un importante papel en la autorregulación de su aprendizaje. Pero para que los estudiantes puedan regular su aprendizaje, deben aprender a autoevaluarse.

La didáctica, nos proporciona acciones que tienden a resolver este problema utilizando la evaluación como una forma de regular el aprendizaje, estrategias que permitan a los estudiantes irse autorregulando, mediante instrumentos facilitados por el profesor (cuestionarios de autoevaluación, formas de coevaluación) y en muchos casos elaborados por los mismos estudiantes, para que vayan percatándose a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de las dificultades que tienen y encuentren las estrategias para superarlas (Chiappetta, 2001, Jorba, 2002, Sanmarti, 2002, citados en Flores Almazán y Trejo, 2003).

Es muy importante que, de manera gradual, se estimule al alumno para que vaya

formulando opiniones sobre su propio trabajo, puesto que constituye una variable clave en la autorregulación del aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes y por tanto, en el desarrollo de las capacidades de aprender a aprender, aprender a ser persona y aprender a convivir cuestiones claves para llegar a ser competentes.

Por último, además de las estrategias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación también resultaría importante contrastar las conclusiones de la evaluación con otros colegas. Este intercambio de información y de valoraciones desde distintas perspectivas suele denominarse "triangulación" y debe responder a muchas de las interrogantes que se hacen los profesores respecto a este proceso tan complejo en aras de lograr el rigor y la validez que le corresponde.

5.4.4. ¿Cómo evaluar el aprendizaje?

La última pregunta que vamos a considerar se refiere a ¿CÓMO EVALUAR?

La evaluación del aprendizaje puede entenderse como una serie de pasos lógicos dentro de un proceso continuo en el que cada fase cumple un papel importante, en función de las demás, y que a veces pueden solaparse o subsumirse unas en otras. En este apartado nos referimos a los diferentes fases de la evaluación, a los procedimientos y a los referentes en la evaluación

5.4.4.1. Fases de la evaluación

Planificación: La evaluación debe responder al principio de planificación, partiendo de la definición del modelo, el estudio del contexto y del punto de partida, criterios a evaluar, contenidos, estrategias, procedimientos, medios, recursos, tiempo que se van a utilizar, etc.. Esta se considera una de las etapas más importantes. En esta fase se diseñan también los instrumentos los cuales pueden pilotarse con el fin de adecuarlos o ajustarlos para conocer su validez.

Aplicación: Es la fase en la que se llevan a efecto los procedimientos y se aplican los instrumentos de evaluación seleccionados en la fase anterior. Supone el acopio de información, su organización y codificación.

Valoración: Se centra en un estudio analítico y reflexivo sobre la información disponible para poder emitir juicios relevantes de valor con referencia a los criterios establecidos y conocidos por todos los implicados en el proceso.

Calificación: Es la expresión de los juicios de valor en las escalas descriptivas o

cuantitativas que estén vigentes en el centro y cuyo significado es compartido por todos los interesados.

Comunicación: Se pone en conocimiento de las personas implicadas, tanto individual como colectivamente, a través de los medios más idóneos y preservando el derecho a la intimidad. No es sólo la comunicación de los resultados, sino de las medidas de apoyo, problemas detectados y propuestas de mejora.

Metaevaluación: Es una reflexión crítica sobre todo el proceso y sus resultados por el profesor y por el alumno.

Esta última fase no siempre se realiza y es considerada una de las más importantes para guiar el proceso de mejora, lo que constituye una de las razones principales del acto de evaluar.

Las prácticas instruccionales y los métodos de evaluación se consideran que deben formar parte del objeto de evaluación para incidir en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en general.

5.4.4.2. Instrumentos de evaluación del aprendizaje

Los instrumentos de evaluación pueden ser disímiles en relación con la información a recoger, el tipo de evaluación a aplicar, el tiempo, el contenido a evaluar y la materia, entre otros. Aquí mencionaremos aquellos que pueden aplicarse en las clases de lengua inglés con el objetivo de lograr una evaluación más formativa.

Para ello, mencionamos algunos propuestos en la clasificación que hace Barberá (1999) y más adelante abordamos otros que consideramos de importancia en el marco de una evaluación auténtica de la lengua extranjera.

La observación es un procedimiento o un conjunto de ellos que permite el acopio de información muy valiosa a través de la aplicación de instrumentos específicos. La observación es útil para la evaluación de la comunicación oral la cual debe ser evaluada desde un enfoque cualitativo a partir de unos criterios previamente establecidos por los profesores y los alumnos como son la fluidez, el contenido de la comunicación, la comprensibilidad, el uso de formas correctas y apropiadas al contexto situacional, la pronunciación entre otros según la o las habilidades que se estén evaluando y los criterios de evaluación de la tarea.

Los instrumentos más característicos para el registro de la observación son las escalas

valorativas y las rúbricas en sus diversas modalidades.

Entre ellas:

- Lista de control: Listado de posibles actuaciones por ausencia o presencia.
- Escala de valoración graduada.
- Registro anecdótico: registrar de manera puntual un incidente o hecho ocurrido en clases que resulte de interés para el observador.

El análisis de tareas o producciones es una modalidad de observación centrada más en la actividad del alumno que en su relación con la dinámica de la clase. Este análisis se puede estructurar en torno a las distintas fases de ejecución de una actividad completa y compleja, de forma que se analice la capacidad de planificación y previsión, el proceso de ejecución, la calidad del resultado y la capacidad del alumno para extraer conclusiones, aplicaciones en otros contextos o valoraciones de lo realizado.

Entre los instrumentos de esta técnica están las exposiciones de los alumnos, las fichas de trabajo del profesor y las fichas de trabajo del alumno, donde ambos registran de forma esquemática cómo se realizan las fases mencionadas.

La observación y el análisis de tareas de los alumnos pueden desempeñar un papel importantísimo de cara a la evaluación de la lengua desde un enfoque cualitativo y procesual.

Las entrevistas son otro instrumento para evaluar la comunicación oral. Estas deben ser diseñadas de una manera flexible que permitan una conversación fluida de manera que se formulen preguntas que pudieran no estar previstas para seguir el hilo de la conversación y de las reacciones de los alumnos. Esta se realiza a través de preguntas y respuestas.

En ambos casos cabe utilizar técnicas auxiliares como los registros en audio o en vídeo. Aunque el uso de estos medios para recoger la información de manera más detallada puede provocar inhibiciones en los estudiantes y perderse así el objetivo de la misma. Solo se deben usar estos medios cuando estos se usen de manera frecuente en el aula y el alumno llegue a acostumbrarse a ellos y comprender su gran valor retroalimentativo.

Las encuestas o cuestionarios pueden ser útiles en la evaluación de la habilidad de la escritura. La ventaja está en que pueden ser aplicadas a un gran número de alumnos, aunque con el inconveniente de la rigidez en las preguntas y respuestas.

Por lo que se sugieren otros instrumentos aprovechando las ventajas de las tecnologías de la información y las comunicaciones para la evaluación de la escritura como son la escritura de cartas a través del uso del correo electrónico, el uso del chat, los foros abiertos de discusión, los e-portfolios* o webfolios y un instrumento que comienza a emerger con gran fuerza: las webquests.

También para evaluar la expresión escrita en niveles más avanzados de dominio de la lengua se pueden emplear los reportes escritos, los ensayos y la evaluación por portafolios, entre toda una amplia gama de instrumentos.

El autoinforme: elaborar un registro narrativo, escrito u oral para valorar preferentemente el proceso de toma de decisiones en la solución de una determinada tarea comunicativa. Aquí se evaluaría fundamentalmente el contenido estratégico.

Mapas conceptuales: Permiten sintetizar y al mismo tiempo relacionar de manera significativa los conceptos contenidos en un tema. Es el procedimiento indicado para contenidos altamente estructurados que sean susceptibles a conceptualizarse. (Novack y Gowin, 1984; Fernández, 1992; López Feal, 1998).

Estos pudieran utilizarse en el inglés con fines profesionales (de la especialidad) donde se trabajan conceptos que necesitan ser relacionados de forma esquemática para una mejor comprensión o para ser utilizados como pautas para la expresión oral en temas de contenidos más complejos.

Mapas mentales (mind maps): Son muy apropiados para sintetizar de forma gráfica los eventos que se van sucediendo en un determinado texto y pueden ser utilizados desde los niveles elementales con los mismos fines que el anterior

El diagrama de Venn: útil para evaluar comprensión de lectura y comprensión auditiva, el cual permite de forma gráfica establecer semejanzas y diferencias entre fenómenos cosas, hechos, costumbres.

Dibujos e imágenes: El lenguaje pictórico y grafico es una alternativa al lenguaje escrito y oral y ocupa otro nivel de representación mental. Se usan imágenes tanto para identificar como para crear. Resulta una práctica muy motivante el uso de dibujos o diagramas para mostrar comprensión auditiva o de lectura.

Ponerse en lugar de ... Este tiene el valor de integrar los conocimientos adquiridos en el entorno escolar y suscita la puesta en práctica de los conocimientos que forman parte de

los esquemas mentales más personales. Esto supone pasar de espectador a ser actor. Se le pide al alumno que entienda la situación que se le presenta, que active sus conocimientos previos y que comunique que haría él en un caso parecido.

Diario de clase (del alumno y del profesor): narra lo que sucede en las interacciones cotidianas (valoración).

Portafolios: Colección de trabajos de los alumnos que busca demostrar, por medio de la mejora progresiva, lo que son capaces de hacer.

Generación de preguntas: Generar preguntas implica comprensión global y profunda del material de aprendizaje. Es muy importante y es poco aplicada en las clases por los alumnos en la lengua extranjera por el razonamiento que implica y la complejidad de formular preguntas en esta lengua.

Proyectos: Actividad extensa sobre un tema que puede tener un carácter interdisciplinario que se vertebra alrededor de una planificación y unas orientaciones iniciales. Muy provechoso para estudiantes con un nivel avanzado los cuales deben desarrollar procesos cognitivos que implican la reflexión, la interpretación la inferencia, la síntesis, entre otros.

Los exámenes o pruebas. Son procedimientos de evaluación que deben ser usados de forma complementaria con los demás procedimientos y nunca como único recurso de evaluación. Pueden ser orales o escritos. Su utilización se ha criticado ampliamente por diferentes motivos: excesiva parcialidad, tiempo muy limitado, etc., a menudo por su nivel de formalización, se han identificado con la evaluación final del proceso. Pero estos tienen un valor indudable en la evaluación de proceso. La prueba escrita permite indagar en menos tiempo los conocimientos, hábitos y habilidades de todo el grupo. Tiene la limitación de no presentar la lengua en su forma de comunicación más natural (oral), por lo que deberá complementarse con pruebas orales para valorar aspectos tan importantes como la expresión oral y dentro de ella la pronunciación, entonación y la fluidez.

La selección de un instrumento u otro estará en dependencia de la información que se quiera recoger, los fines que persiga, las necesidades educativas de cada grupo de estudiantes, el contenido a evaluar, la materia a evaluar, el estilo evaluativo del evaluador, el nivel de conocimiento de la lengua, entre otros.

Muchas veces también los profesores manifiestan inquietudes acerca de cuál es el

poder de discriminación que tiene una pregunta en un ejercicio, si resulta fácil o difícil. Esta información es de mucha utilidad para la práctica oral en el aula, la que muchas veces se realiza a través de la técnica de preguntas y respuestas (muy usada en la lengua extranjera) para profundizar en el conocimiento de un tema, también para seleccionar preguntas en el diseño de los exámenes que midan lo que realmente se pretende medir. Un conocimiento de la tipología de preguntas y las demandas que exigen son esenciales en este sentido.

Por último, es necesario señalar que el proceso evaluador deberá adecuarse a los intereses y necesidades de cada contexto educativo, deberá tener en cuenta la singularidad de cada individuo, analizando su proceso de aprendizaje, sus características y necesidades específicas.

Además se debe destacar que en cualquier intento de medición en la evaluación del aprendizaje, existirá un margen importante de variabilidad y subjetividad que será conveniente reducir con la aplicación de varios instrumentos de los antes mencionados que no excluyen del todo los métodos tradicionales.

Lo que unido a la medición se muestra otra preocupación constante de los profesores la cual se refiere a clarificar en qué medida evaluar. Evaluar, como antes mencionábamos es comparar, medir, valorar. Todo esto nos lleva a dialogar sobre *los referentes que guían la emisión de un juicio de valor en la evaluación.*

5.4.4.4. Referentes de evaluación

En el momento de evaluar Zabalza (1993) señala que pueden existir tres tipos de *normotipos* (referentes respecto a lo que se evalúa):

Estadístico: Comparación respecto a un grupo de referencia a lo que es normal en ese grupo.

De criterio: Comparación respecto a un modelo general o a un marco de referencia externo que especifica las características que ha de reunir el objeto evaluado. Este marco externo es el criterio. En la evaluación didáctica son los objetivos el criterio principal

Individualizado: Se valora desde la perspectiva de evolución del sujeto. Se valora la calidad en función de la mejora del progreso. Esta es una valoración más centrada en el alumno.

Otros autores utilizan otras clasificaciones en cuanto a los referentes de la evaluación pero en esencia todas se distinguen por esas mismas características. Barberá (1999) por ejemplo, la denomina evaluación normativa y evaluación criterial teniendo como referentes externos al alumno y la evaluación centrada en el alumno teniendo en cuenta un referente interno. Vizcarro (1998) la clasifica en dos: basada en normas y criterios. Casanova (1998) la clasifica en normativa, criterial e idiográfica.

La habilidad del profesor debe estar en escoger el normotipo en función de la situación. Pero se considera que lo ideal sería llevar a cabo una evaluación criterial que incorpore algunos elementos de la evaluación individualizada, centrada en el alumno. Es decir que se deben tener claros unos criterios predefinidos de lo que se pretende que consigan los alumnos, pero incluyendo en ellos la posibilidad de personalización y flexibilización en el proceso ya que los ritmos de aprendizaje pueden ser diferentes para los distintos alumnos. Además la evaluación individualizada contribuye a facilitar la autorregulación de los aprendizajes por parte de los alumnos, circunstancia esta que permite que el alumno vaya construyendo un sistema personal de aprendizaje y adquiera mayor control y autonomía. Cuando esto ocurre estamos hablando de autoevaluación, la cual precisa que el alumno conozca los objetivos desde el principio de la actividad a evaluar.

Tanto los criterios de evaluación como los referentes de evaluación son importantes para mantener una coherencia entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación y sirven de referencia para que el alumno guíe su estudio. Es un derecho del alumno conocer de qué será evaluado y cómo se llevará el proceso por lo que la evaluación debe ser un proceso de diálogo abierto.

5.4.5. ¿Cuándo evaluar? Tipología de evaluación según el momento

Finalmente, llega la última pregunta: ¿cuándo evaluar? La concepción del actual sistema de evaluación nos lleva a responder a esta pregunta de manera rápida: de manera sistemática.

La evaluación sistemática permite ir detectando a cada paso las suficiencias e insuficiencias tanto de la conducción del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, como del nivel de desarrollo de los estudiantes. Ella sirve para ir midiendo el desarrollo de la competencia comunicativa. Es decir que la evaluación debe adoptar un carácter *procesual y continuo*. Así se establece la necesidad de realizar una evaluación inicial continua y formativa durante todo el proceso y sumativa al final del mismo. Es decir la

evaluación como regulación se lleva a cabo de manera sistemática, durante todo el proceso y tiene momentos específicos:

5.4.5.1. Evaluación inicial

Tiene una clara función diagnóstica (si es diferenciada) y pronóstica (si es colectiva). Indaga acerca del punto de partida del estudiante centrándose en los conocimientos ya adquiridos, experiencias personales, representaciones de la tarea, razonamientos, estrategias, actitudes y hábitos de aprendizaje. Considerando el diagnóstico desde el punto de vista pedagógico al planificar una estrategia de enseñanza-aprendizaje se debe tener en cuenta una fase diagnóstica sobre el estado real inicial y las alternativas de desarrollo, lo que abarca la identificación de las estructuras de conocimiento que ya poseen los estudiantes. De esta manera el diagnóstico ocupa un lugar preponderante en la conducción de un proceso de enseñanza-aprendizaje consciente y orientado hacia objetivos específicos.

5.4.5.1.1. Elementos claves para realizar el diagnóstico

En el diagnóstico se deben considerar una serie de aspectos para que este cumpla su verdadera función. Entre ellos:

1. Su carácter: descriptivo, orientado y transformador.

El diagnóstico describe el estado de un problema en un momento dado, se orienta hacia objetivos específicos y busca alcanzar un mayor nivel de logro de los mismos.

2. Su carácter integral. Existe un estrecho vínculo entre los factores cognitivos, efectivos, motivacionales y volitivos de la personalidad.

No debe reducirse el diagnóstico al conocimiento, incluye también la indagación de cómo piensan y actúan los estudiantes, de cuáles son sus aspiraciones, motivos e intereses.

3. El diagnóstico debe contribuir a resolver los problemas del aprendizaje de los estudiantes. No debe limitarse a clasificar a los estudiantes del grupo en los que saben o no saben; es imprescindible que identifiquen en qué y cuándo comienzan los errores cognitivos.
4. El diagnóstico juega un papel esencial en la entrega pedagógica. Es conocimiento indispensable para no partir de cero en el grado o nivel subsiguiente.
5. El diagnóstico no debe revelar solo la preparación de los estudiantes para el aprendizaje sino además su nivel de desarrollo cognitivo.

No se debe explorar solo el nivel de exigencia adquirido, se debe indagar también hasta donde logra ejecutar acciones que demandan de él mayores niveles de exigencia, es decir trabajar en la exploración de la zona de desarrollo actual y potencial del alumno, para lo que se requerirá otros tipos de ejercicios y tareas docentes que no sean únicamente reproductivos de los conocimientos adquiridos.

Finalmente el diagnóstico resulta crucial para el establecimiento de una evaluación formativa.

5.4.5.2. Evaluación formativa

La evaluación formativa (o de proceso) tiene objetivos específicos de regulación pedagógica, detectar cuáles son los puntos débiles del aprendizaje más que los resultados obtenidos en el aprendizaje, gestión de errores y consolidación de éxitos. Más adelante dedicamos un epígrafe (el 5.6) por separado a la concepción de la evaluación formativa por su importancia para esta investigación.

5.4.5.3. Evaluación sumativa

La evaluación sumativa (final) está dirigida al balance de los resultados obtenidos al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ella encara de manera particular la doble funcionalidad evaluativa de carácter social y pedagógico. Actúa en función de dar información a diferentes fuentes (estudiantes, instituciones, sociedad) de cómo ha culminado el proceso educativo, pero puede servir de base para mejorar la acción educativa, para modificar en una repetición futura la misma secuencia de aprendizaje. Su función es de rendir cuentas, opera como instrumento de control social al asegurar que las características de los estudiantes respondan a las exigencias del sistema y para tomar decisiones de práctica y planificación educativa.

Esta tipología de evaluación según el momento asumida en este trabajo consideramos que debe ser entendida más desde un enfoque funcional referente a los fines que persigue que desde un enfoque temporal.

En ella se enmarcan las funciones diagnóstica y formativa de la evaluación referidas a lo que muchos autores definen como la función pedagógica de la evaluación y la evaluación sumativa con su doble función social y pedagógica lo que está en congruencia con la toma de decisiones.

5.5. Funciones de la evaluación

En dependencia de las finalidades de la evaluación esta sirve fundamentalmente a dos

funciones: una de evaluación de resultados, es decir, determina si se han alcanzado o no unos determinados criterios de aprendizaje, por ejemplo a efectos de admisión, o certificación* y otra la de proporcionar información sobre el proceso de aprendizaje que oriente tanto la enseñanza como el aprendizaje. En este caso, como plantea Vizcarro (1998:131) “se trata de conocer no solo cuál es el nivel de conocimientos, sino también cuáles son las mejores vías para avanzar en la adquisición de los mismos”.

Resumiendo lo anterior, la evaluación cumple dos funciones básicas:

Una de carácter social: de certificación de aprendizajes y consecuentemente de selección, clasificación y de orientación de los estudiantes. Esta pretende, esencialmente, informar al alumno de la progresión de sus aprendizajes y determinar qué alumnos han adquirido los conocimientos necesarios para poder acreditarles la certificación correspondiente que la sociedad requiere del sistema escolar. Por tanto, esta se inserta al final de un período de formación del que se quiere hacer un balance o al final de un curso o ciclo.

Otra de carácter pedagógico, de regulación del proceso enseñanza aprendizaje, es decir de reconocimiento de los cambios que se han de introducir progresivamente en el proceso por parte de los que enseñan y de los que aprenden. Esta se inserta en el proceso de formación, ya sea en su inicio, durante él o al final, pero siempre con la finalidad de mejorar el aprendizaje.

En la mayoría de los centros escolares se practica casi de forma exclusiva la primera de estas funciones, lo que responde más a las políticas educacionales que a la mejora y calidad de los procesos.

5.6. La evaluación formativa como mecanismo regulador del aprendizaje-un modelo integrado al proceso de enseñanza-aprendizaje

La evaluación como catalizador del aprendizaje y como mecanismo regulador del proceso de enseñanza aprendizaje cobra cada vez más relevancia en el ámbito educativo. Un criterio importante a tener en cuenta en cualquier tipo de análisis sobre el tema de la evaluación es el que nos brinda Addine (1998): “la evaluación es el elemento regulador. Su aplicación ofrece información sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre la efectividad del resto de los componentes y las necesidades de ajustes, modificaciones u otros procesos que todo el sistema o algunos de sus elementos

deben sufrir”.

En este sentido puede verse claramente que la definición según este criterio sirve fundamentalmente para llevar a cabo modificaciones o ajustes dentro de los elementos del proceso. Estos criterios llevan a precisar que la evaluación no puede verse como un elemento regulador solamente del proceso de enseñanza-aprendizaje en su generalidad, sino también debe incluir al estudiante como sujeto de la educación inmerso en un sistema de interacciones e interrelaciones personales que contribuyen al desarrollo de su personalidad.

En la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje como hemos venido apuntando en esta investigación proponemos utilizar la evaluación como estrategia o mecanismo regulador de la enseñanza, el aprendizaje y como mecanismo de autorregulación del propio estudiante a medida que va adquiriendo práctica en su proceso de autoevaluación.

En esta visión aprender implica, además, “identificar obstáculos y regularlos, y la evaluación es el motor del aprendizaje. Al evaluar-regular se logra una coherencia entre los hechos y las representaciones y la propia expresión de las ideas de los alumnos y la acción efectiva del profesorado para lograr progreso en el aprendizaje.” (Flores y Trejo, 2003)

Esta propuesta se centra en ir reconociendo los cambios que se deben ir introduciendo para que cada estudiante aprenda de forma significativa y los cambios a introducir en las prácticas instruccionales de los profesores para propiciar ese aprendizaje, ya que el fin último de este proceso es el estudiante y su proceso de aprendizaje.

5.6.1. Concepto de evaluación formativa

Para obtener mayor claridad en la concepción de lo que constituye una evaluación formativa nos apoyamos en la definición que ofrecen varios autores quienes consideran que “cuando la evaluación no supone un corte en el flujo instruccional y su objetivo fundamental no es el de acreditar formalmente la adquisición de unas competencias específicas, sino el de favorecer el ajuste y regulación de la enseñanza, y la autorregulación del propio aprendizaje nos situamos de lleno en los enfoques de la denominada, respectivamente, evaluación formativa (Allal, Bain y Perrenoud, 1993) y formadora (Allal, 2000; Allal y Saada-Robert, 1992; Nunziati, 1990), que únicamente se distingue de una situación de enseñanza-aprendizaje por la intencionalidad del profesor: recoger indicios del progreso constructivo de los alumnos para tomar decisiones

educativas”(citados en Monereo, 2003).

5.6.2. Características que definen la evaluación formativa

Es decir, la evaluación formativa tiene su esencia en su función reguladora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la aplicación continua y sistemática como parte integral del propio proceso de enseñanza aprendizaje.

La evaluación formativa se utiliza en la valoración de procesos y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata. Su finalidad, consecuentemente y como indica su propia denominación, es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa.

Entre las principales características de la evaluación formativa (ver tabla 2) se señalan según Castelló y Monereo (2001) las siguientes:

Tabla 2. Características de la evaluación formativa integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje

<p>Propósito educativo de la evaluación (¿Para qué se evalúa?)</p> <p>Objeto de la evaluación (Qué se evalúa?)</p>	<p>- Optimizar la instrucción</p> <p>Análisis y valoración de los procesos de enseñanza</p> <p>Comprensión del contenido de la materia</p> <p>Resolución de tareas complejas, funcionales y contextuales</p> <p>Estrategias de aprendizaje (toma de decisiones ante tareas complejas, argumentadas. Planificación, regulación y evaluación del propio aprendizaje y de los recursos para optimizarlos)</p>
<p>Procedimientos de evaluación (¿Cómo se evalúa?)</p>	<p>Situaciones interactivas de análisis del proceso de enseñanza- aprendizaje</p> <p>Tareas variables vinculadas al desarrollo de las actividades de</p>

enseñanza.

Intervenciones individualizadas del profesor, comentarios y feedback continuados, de carácter cualitativo y optimizador.

Autoevaluación y coevaluación.

Fuente: Características de la evaluación formativa integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Castello y Monereo 2001: 349 (citados en Reyes C.I., 2006)

5.6.3. Propuesta de modelo de evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la UCLV

En resumen en esta investigación se propone un modelo de evaluación integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la UCLV a través de una evaluación formativa que revierta más directamente en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje. Esta evaluación deberá propiciar la participación del estudiante en el proceso de evaluación de su aprendizaje que le permita introducir estrategias encaminadas a la autorregulación de su aprendizaje.

5.6.3.1. ¿Qué supone integrar la evaluación a la enseñanza?

La evaluación formativa debe seguir una serie de pautas para que cumpla su verdadera función. Entre ellas se tienen en cuenta aspectos relacionados con los contenidos que evalúa, el momento, los procedimientos y su alcance pedagógico.

5.6.3.1.1. Incorporar la evaluación diagnóstica durante todo el proceso

Primeramente, si asumimos la evaluación con un carácter formativo debemos entonces *incorporar la evaluación diagnóstica* al inicio del proceso y durante el proceso para orientar las acciones instructivas y el aprendizaje de los alumnos. Esta dimensión diagnóstica debe considerar la diversidad pedagógica de todos sus estudiantes y, en consecuencia, elaborar las estrategias que sean necesarias a partir de la definición de las regularidades que conforman los problemas fundamentales que presenta el colectivo estudiantil

5.6.3.1.2. La evaluación formativa en cuanto a los contenidos

La evaluación formativa se centra en la comprensión del conocimiento y en la resolución de tareas complejas y contextuales, es decir, aquellas que forman parte del proceso de enseñanza- aprendizaje. En fin, una evaluación auténtica que se base en tareas de evaluación relacionadas con la futura práctica profesional de los estudiantes realizadas, en diferentes ocasiones, a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje y que tienen la función de formar e informar a lo estudiantes sobre sus aprendizajes.

Además, esta evaluación no deberá atender exclusivamente a contenidos de tipo declarativo como suele suceder con frecuencia a través de pruebas de diagnóstico sino que debe tener en cuenta contenidos de tipo procedimental y actitudinal que son los más importantes en el aprendizaje de la lengua extranjera. No resulta suficiente evaluar conocimientos declarativos acerca de la forma en que se manifiesta la lengua extranjera sino evaluar *cómo es el desempeño comunicativo* a través del uso que haga el estudiante de la lengua. También se deben explorar intereses, actitudes, expectativas del estudiante en el aprendizaje de la lengua que es a quien se dirige el trabajo del profesor e incluso las estrategias que utiliza para tener un desempeño más eficaz en la lengua extranjera.

5.6.3.1.3. Instrumentos de la evaluación formativa

La evaluación formativa aboga por la utilización de varios tipos de instrumentos: cualitativos y cuantitativos aunque, básicamente, lo hace a través de las tareas que conforman dicho proceso. No suele utilizarse procedimientos que se alejan de las prácticas cotidianas de aprendizaje, por lo tanto, en este tipo de evaluación, el examen es ocasional aunque no se descarta su uso.

Respecto al tiempo, la evaluación formativa, como antes mencionábamos, tiene lugar a lo largo de todo el proceso a través de intervalos frecuentes y regulares a diferencia de la evaluación sumativa que tiene lugar en un momento puntual, al final del proceso de enseñanza- aprendizaje.

5.6.3.2. Participación de los agentes en la evaluación formativa. Su perspectiva integral

La evaluación formativa tiene un alcance mucho mayor en el plano pedagógico si se adentra en el proceso tanto en el plano cognitivo-intelectual, como en el afectivo-emocional y quizás uno de los aportes fundamentales de la evaluación formativa es

concebirla no como un resultado final desde el punto de vista del aprendizaje, sino como un proceso de formación y desarrollo de la personalidad del estudiante desde una perspectiva integral.

Todo análisis alrededor de los resultados alcanzados por los estudiantes en el proceso será siempre incompleto, y por ende carente de integralidad, si no tiene, además, en qué medida se ha alcanzado su crecimiento personal en lo que a la parte afectiva-emocional respecta.

Por tanto es importante tomar en cuenta un elemento muy importante dentro del sistema de evaluación con una dirección formativa: la autoevaluación y la coevaluación del aprendizaje. En los agentes responsables de ejecutar la evaluación formativa se incluyen a ambos protagonistas del proceso formativo.

Es obvio que en la medida en que el estudiante identifique y concientice dónde se encuentran sus errores e intervenga de manera activa en su erradicación mucho mayor será el nivel de desarrollo que alcance en su sistema de conocimientos

La propuesta de integrar la evaluación al proceso instruccional se sustenta en algunos trabajos previos realizados en el ámbito de la educación universitaria (Pérez Cabaní, 1993, 1995, 1999; Monereo y Pérez Cabaní, 1996; Monereo, Carretero, Castelló, Gómez y Pérez Cabaní, 1999; Pérez Cabaní, Carretero, Palma y Rafel, 2000; Castro, 2000; Monereo, 2003) sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje y sobre la evaluación. A partir de estos trabajos se toma en consideración la incidencia de la enseñanza del uso de estrategias de aprendizaje en la calidad de este proceso, la guía del profesor como factor determinante del resultado del mismo y la función reguladora de la evaluación en el aprendizaje el cual en opinión de estos autores resulta un proceso complejo.

5.6.3. La evaluación formativa interactiva

Los autores mencionados anteriormente toman como referencia en su propuesta las aportaciones recientes de los trabajos sobre evaluación formativa interactiva (Allal y Pelgrims, 2000), desde los que se interpretan las concepciones vygotskianas considerando que la instrucción y la evaluación se fusionan en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), lo cual posibilita regular el aprendizaje y fomentar el desarrollo.

Partiendo de esta base, se plantea la evaluación más como un proceso de comunicación guiada, integrada en la instrucción en el aula y orientada al logro de los objetivos educativos, que como un proceso de medida de resultados de aprendizaje.

Por lo que en esta propuesta la evaluación tradicional dirigida al resultado cuyo instrumento fundamental es el examen, el cual se realiza por lo general al final del proceso no tiene cabida. Se necesita adoptar instrumentos tales como la observación del profesor y de los alumnos entre sí, la interacción en forma de diálogos entre el profesor y los estudiantes y entre estudiante-estudiante lo que permitirá según expresan Pérez Cabaní y Carretero (2001: 3) “la exploración dentro de la zona de desarrollo próximo creada por un estudiante determinado, en un momento dado, a través de una interacción social continuada.” A este respecto, Brown y colaboradores (1996) consideran que se crea una *community of learners* por la emergencia en la clase de múltiples ZDP a través de las cuales los estudiantes “navegan por diferentes rutas y a diferentes ritmos”.

Estos planteamientos, en opinión de Allal y Pelgrims (citados en Pérez Cabaní y Carretero, 2001), hacen que el proceso de evaluación determine el proceso educativo de la siguiente manera:

- La finalidad de la evaluación será determinar cómo diferentes aprendices responden a la instrucción y cómo diferentes procedimientos de enseñanza facilitan o promueven el aprendizaje, y, desde esa base, asegurar la regulación y diferenciación de las actividades instruccionales y evaluativas.
- En relación con el objeto de la evaluación, estos autores consideran necesario tener en cuenta las capacidades del estudiante: la comprensión de la materia, la competencia progresiva en tareas significativas que favorezcan un conocimiento situado y por último las estrategias de autorregulación y participación, procesos atribucionales y autoconcepto.
- El objeto de la evaluación no se limita solamente a la progresión del estudiante en su aprendizaje sino también a la responsabilidad progresiva que va adquiriendo el estudiante en este proceso. Es decir, favorecer un conocimiento condicional sobre el proceso de evaluación.
- Por otra parte, los procedimientos y los instrumentos de evaluación, como señalábamos anteriormente en el apartado dedicado a este aspecto, se consideran válidos y útiles mientras permitan la adaptación de la enseñanza a las necesidades de los estudiantes.

Si se parte de la consideración de que el diseño instruccional refleja la concepción del aprendizaje que el profesor ha adoptado, al diseñar las situaciones instruccionales se dará prioridad a la regulación del aprendizaje (Allal, 1988). Así, cada aspecto de la

instrucción la tarea, el objetivo de la tarea y la interacción social pueden adquirir un sentido regulador del proceso de enseñanza-aprendizaje que se despliega en una situación. Desde esta perspectiva, la evaluación se incorpora a los componentes de la secuencia instruccional y por lo tanto *requiere una mínima cantidad de instrumentación específica*.

- *Los datos* que se recogen para evaluar son esencialmente cualitativos, si usamos los instrumentos antes señalados, en el caso de la lengua extranjera se utilizaría la observación del desempeño comunicativo del estudiante en las tareas cotidianas.
- *Las tareas* propuestas a los estudiantes en el caso de la lengua extranjera deben ser tareas comunicativas en situaciones reales o simuladas vinculadas a conflictos y problemas que resulten significativos para el alumno dirigidas a la búsqueda de significados, a la solución de problemas que se presentan en diferentes situaciones comunicativas donde por lo general más de una respuesta puede ser posible, dado lo impredecible del acto comunicativo.

Estas tareas en opinión de Monereo (2003:3) “deberían ser prototípicas en el sentido de que su resolución constituyese una demostración bastante fiable y completa del dominio de competencias esenciales del alumno en la materia”. Por tanto, deberían ser exigentes, en el sentido de que su resolución requiriera en gran medida entender, relacionar, organizar y personalizar el contenido y no solo memorizar, o reproducir información. En este aspecto el uso de estrategias de aprendizaje de mayor nivel cognitivo resultaría indispensable.

- Por otra parte, la intervención de los profesores debe estar en función de las necesidades o las demandas que se pongan de manifiesto. La información obtenida de la evaluación deberá garantizar la reinversión de los datos en guía del aprendizaje.

Esta conceptualización de la evaluación integrada al proceso de enseñanza aprendizaje a través de un proceso de comunicación guiada para alcanzar los objetivos de enseñanza y aprendizaje con una función eminentemente formativa y formadora que se plantea en estos trabajos nos permitirá explorar nuevas formas de llevar a cabo el proceso de evaluación de la lengua extranjera en la universidad que propicie un aprendizaje de mayor calidad y una gradual autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Pero la introducción de estas formas alternativas de llevar a cabo la evaluación requiere

de la sensibilización del profesor como agente capaz de llevar el cambio a sus prácticas educativas y favorecer la calidad del aprendizaje de la lengua a través de un proceso de formación en el marco de la evaluación por lo que en el siguiente capítulo abordamos como asumir la labor de intervención en este ámbito, los diferentes modelos de intervención y la fundamentación en la selección del modelo más adecuado de acuerdo a los objetivos que nos proponemos en esta investigación y las necesidades y características del contexto.

Un análisis del contexto que caracteriza la evaluación del aprendizaje de la lengua extranjera en su evolución histórica nos permite profundizar en la comprensión del modelo adecuado para la evaluación de la competencia comunicativa.

Capítulo 6. El proceso de evaluación del aprendizaje de la lengua extranjera. Hacia la búsqueda de un modelo evaluativo dirigido a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglés en la UCLV

El presente capítulo procura una aproximación a esta temática, basado en el análisis de diversas concepciones y propuestas que se manifiestan actualmente en el campo de la evaluación del aprendizaje de una lengua extranjera y la valoración de los puntos de vistas de la autora a partir de su experiencia profesional docente e investigativa.

1. Tendencias históricas predominantes en la evaluación de la lengua extranjera

Específicamente en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera se destacan autores como Oller, 1979; Swain, y Canale, 1982; Brumfit, y Johnson, (eds) 1987; Millrood, 2001; Ellis and Willis, 1994, 1999, 2000; Mueller, (2003), entre otros. Muchos de estos autores hacen referencia en sus trabajos a las diferentes tendencias seguidas en la evaluación de la lengua extranjera que han determinado una gran producción de variantes y modelos evaluativos orientados, fundamentalmente, a conocer y valorar el nivel de los conocimientos lingüísticos en detrimento de la evaluación del uso de la lengua en contextos comunicativos. Han proliferado en este ámbito el uso de exámenes tipo test con preguntas de opción múltiple y ensayo restringido que limitan en gran medida la comunicación unidos a los conceptos de validez y confiabilidad.

5.7.1.1. La teoría del reforzamiento basada en el conductismo apoyado por las metodologías de un enfoque audio-oral

También han ejercido gran influencia en la evaluación de lengua las diferentes teorías de aprendizaje del campo de la psicología entre ellas la teoría del reforzamiento basada en el conductismo apoyado por las metodologías de un enfoque audio-oral y un currículo estructuralista y gramatical donde la evaluación del aprendizaje era concebida en estas corrientes gramaticales con estímulos y respuestas orales o escritas apoyados en un reforzamiento. Ya aquí surgen las “pruebas estandarizadas” y la evaluación llamada “discrete point testing”. Esta última tendencia se basa en la división del conocimiento

en unidades mínimas para la evaluación, el cual persiste aún hoy. En opinión de Baltra (1992) muchas pruebas en la actualidad siguen los patrones del "discrete point testing", es decir, sub-dividir el lenguaje para su evaluación en unidades mínimas de la lengua.

Más adelante, el enfoque comunicativo simultáneamente representó, sin duda, una reacción violenta contra del Conductismo y el Estructuralismo. Los tests ya no podían seguir los patrones del conductismo y era necesario evaluar a través de pruebas que contemplaran preguntas de respuesta abierta que se ajustaran a situaciones dentro de un contexto social determinado.

Obviamente que para este tipo de pruebas se produce un perfecto enlace entre la sociolingüística, el enfoque comunicativo y el sistema de evaluación. Para responder un ítem (término tomado del inglés), el alumno necesita conjugar la gramática, con el vocabulario, su comprensión lectora, conocimientos de las normas de uso de la lengua, de los registros, etc. pero todo dentro de un contexto situacional.

5.7.1.2. Modelos de suficiencia del idioma

A fines de los 70's se describe la capacidad de manejar el inglés como lengua extranjera en niveles de suficiencia lingüística. Según Malavé (1996) proliferaron varios modelos de suficiencia de idioma, exámenes tales como el "Comprehensive English Language Test (CELT)" y el "Test of English as a Foreign Language (TOEFL)" unidos a otros que se utilizan aún en nuestros tiempos para acreditar los conocimientos de la lengua asumiendo que el nivel de conocimiento (suficiencia) de un idioma (language proficiency) consta de estructuras individuales que comprenden dos dimensiones: las destrezas o habilidades del idioma (escuchar, hablar, leer y escribir) y la fonología, morfología, gramática, vocabulario y fluidez en general.

Todos estos enfoques han ejercido una gran influencia en la forma en que actualmente percibimos la evaluación de la lengua extranjera. Los planteamientos anteriores nos muestran que estamos frente a la opción de tomar posición en relación a la manera de concebir y asumir la evaluación del aprendizaje de la lengua extranjera desde un enfoque comunicativo que contemple la lengua en su integralidad teniendo en cuenta todos los elementos que la constituyen.

5.7.2. La enseñanza y la evaluación de la lengua inglés en la universidad cubana

La enseñanza de la lengua inglés en la Educación Superior en Cuba también se ha visto

siempre inmersa en un proceso evolutivo de métodos y enfoques para lograr un dominio de la lengua en función de los retos, requerimientos y necesidades que van imperando con el desarrollo de la sociedad. Estos enfoques han estado dirigidos a la formación de un profesional capaz de comunicarse eficazmente en la lengua extranjera, en el marco de su actividad laboral y profesional.

Es decir, nos referimos a que el profesional conozca cómo la lengua se estructura, cómo se usa comunicativamente, y en especial, cómo se ajusta en específico a determinados contextos relacionados con la vida cotidiana, el ámbito académico y socioprofesional.

La asignatura Idioma Inglés I que se estudia en la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas se integra al bloque del Inglés General por lo que sus objetivos en la actualidad van dirigidos a la comunicación en situaciones cotidianas y al logro de habilidades orales en el uso de la lengua inglés y a la ampliación de los conocimientos del sistema de la lengua inglés en lo que respecta a las regularidades de los fenómenos lingüísticos básicos.

Sus contenidos se centran actualmente en un enfoque comunicativo y tienen en cuenta un sistema de conocimientos y habilidades que permiten al estudiante el uso de la lengua en situaciones tales como identificarse a sí mismo, presentarse, presentar a otros, saludar, describir personas físicamente y moralmente, describir lugares, hacer invitaciones, entre otros.

Pero al inicio de esta investigación el contexto era totalmente diferente predominaba un enfoque estructuralista de la enseñanza y evaluación de lengua que conducía a un aprendizaje mecánico de las estructuras gramaticales y aspectos lingüísticos. En esta asignatura se ha observado que los estilos que los profesores asumen en sus prácticas evaluativas ejercen gran influencia en la manera que los estudiantes enfocan su aprendizaje. El aprendizaje ha estado dirigido fundamentalmente a un aprendizaje de la lengua en situaciones fuera de un contexto real, el cual presta mayor importancia a la evaluación del conocimiento lingüístico, al uso de formas gramaticalmente correctas de la lengua en detrimento de su uso para el intercambio de significados en situaciones reales que exijan la comunicación.

Todo esto nos sugiere dar paso a la propuesta de nuevas formas de evaluación que propicien básicamente el uso de la lengua en contextos de comunicación. Por tanto, la tarea actual de los profesores como respuesta a esta situación está en la búsqueda de alternativas, con el supuesto de variar la forma de evaluar para que potencie un

desarrollo general del alumno e incida favorablemente en el aprendizaje de la lengua. En esta línea teórica se dirige fundamentalmente esta investigación.

5.7.2.1. El enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés en la universidad cubana

Aunque ya se aboga por un enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua con la introducción del plan de estudio D no se logra totalmente que los profesores hagan uso de métodos más efectivos de evaluación del aprendizaje de la lengua. No basta cambiar los métodos de enseñanza si no llevan aparejados cambios en la forma de evaluar. Transformar la concepción sobre la evaluación que se viene practicando durante mucho tiempo implica búsqueda e investigación de alternativas a todas las preguntas que desde distintas direcciones se formulen frente a la nueva concepción que se propone.

Según Blanco (2003) “si antes la corrección de los errores y su gestión eran solo responsabilidad del profesor y por tanto externas al alumno ahora se propone la autorregulación por medio de actividades de evaluación mutua, coevaluación o autoevaluación a través de las cuales el alumno se va construyendo un sistema personal para aprender, que se enriquece progresivamente”

Una evaluación de estas características, opuesta a la denominada “cultura del test” favorece la introducción de ayudas pedagógicas que nos permiten analizar otros aspectos de la competencia del aprendiz de un gran valor pedagógico: entre ellos su nivel de autorregulación metacognitiva y el tipo de dispositivos y métodos didácticos que pueden favorecer su aprendizaje (sus estrategias de aprendizaje).

En el aprendizaje de una lengua extranjera a partir de un enfoque comunicativo se intenta que el alumno utilice el idioma activamente durante la clase para llevar a cabo tareas de comunicación auténticas, es decir, que se parezcan a lo que hacemos en la vida real, en una variedad de situaciones diferentes. Así, el estudio de la gramática y del vocabulario queda enmarcado dentro de un enfoque más global que entiende la lengua como un conjunto de funciones lingüísticas que actúan en contextos y situaciones determinadas.

5.7.2.2. ¿Cómo evaluar el dominio de la lengua?

Existen muchas incertidumbres sobre como asegurarnos que esa meta se ha cumplido. La evaluación del aprendizaje, del dominio de la lengua es y ha sido siempre considerado un tema complicado, difícil de abordar. La lengua es un todo único pero a

efectos prácticos y por razones pedagógicas la enseñanza de una lengua extranjera se organiza en torno a las cuatro destrezas o habilidades: la audición, la expresión oral, la lectura y la escritura.

5.7.2.2.1. Desarrollar las destrezas de la lengua de manera integrada

Se considera una estrategia generalmente aceptada desarrollar las destrezas de la lengua por medio de ejercicios y actividades específicamente diseñados para ello: ejercicios de audición, de escritura, de lectura y así sucesivamente.

Los manuales para la enseñanza de las lenguas extranjeras suelen considerar en su diseño tareas cuya realización implica el uso de ellas de manera combinada, aunque cada una de ellas exige poner en juego determinadas subhabilidades que tienden a desarrollarse progresivamente a medida que son ejercitadas. En ese sentido compárense, por ejemplo, la comprensión de un mensaje oral y de uno escrito; aunque ambas requieren, en principio, la comprensión de un texto exigen del estudiante diferentes tipos de actuación: el primero requiere una familiarización con los elementos fónicos de la lengua y la descodificación de las cadenas de sonidos en palabras o frases, así como la identificación de la intención del hablante por la entonación o el énfasis por tanto puede resultar una tarea compleja.

El texto escrito facilita la identificación de las palabras de modo visual, pero su comprensión exige un esfuerzo cognitivo por su complejidad estructural, conceptual o el vocabulario empleado.

Por tanto, debe tenerse presente el tipo de destreza(s) que se trata de desarrollar con cada ejercicio o actividad, su presentación en combinación unas con otras y el hecho de que al procurar desarrollar una destreza, se potencia indirectamente otra.

Coincidimos con lo que plantean Curtain y Pesola (1998) que la evaluación del desempeño es el juicio que se emite sobre el desempeño del estudiante en el idioma de estudio, el cual se basa en la valoración que se hace de la respuesta del estudiante a una tarea que requiere demostración de la habilidad adquirida: habla, escucha, lectura o escritura según los objetivos de la mediación pedagógica. No se refiere únicamente a la aplicación de las pruebas. Debe entenderse desde una perspectiva integral en cuanto se realiza en cualquier momento del proceso de enseñanza y aprendizaje, al inicio, durante y al final del mismo.

Por lo que la evaluación que se proponga debe tener en cuenta estas consideraciones en

el diseño de tareas de evaluación donde se ejerciten las habilidades de manera integrada, por ejemplo cuando intentamos evaluar la comprensión de la lectura lo hacemos bien a través de la expresión oral o de la escritura por lo que terminamos evaluando las dos destrezas.

5.7.2.2.2. Evaluación del desempeño comunicativo en las habilidades productivas

Por otra parte, si lo que estamos buscando en la evaluación es que su aprendizaje vaya dirigido a lograr la competencia comunicativa tenemos que propiciar al estudiante varias oportunidades para ser observado en su desempeño fundamentalmente en la expresión oral y escrita (las dos habilidades productivas) en situaciones comunicativas ya que las receptivas solo pueden ser evaluadas mediante las productivas.

Por otra parte, el concepto de competencia incluye no solo conocimientos y habilidades sino también la actuación o el desempeño comunicativo teniendo en cuenta las diferentes subcompetencias que la componen: la lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica.

Es decir, que al evaluar la competencia comunicativa en la lengua extranjera se den tener en cuenta conocimientos y capacidades, conocimientos del vocabulario, la gramática funcional, de los usos de la lengua, de las normas sociales y valores culturales que comparten los miembros de una comunidad lingüística determinada. Este conocimiento los hará conscientes de los principales tipos de interacción verbal y registros de la lengua para actuar en función de ellos en concordancia con el conocimiento de las convenciones sociales y de los aspectos culturales.

5.7.2.2.3. Evaluar la competencia comunicativa en todas sus dimensiones

En la actualidad, partimos de la idea de que para ser un hablante competente es tan necesario dominar el sistema lingüístico como realizar un uso adecuado y eficaz de la lengua, es decir, haber desarrollado la competencia comunicativa.

Pero la cuestión no resulta nada fácil a la hora de evaluar el uso adecuado de la lengua en una situación comunicativa dada. Este concepto supone reconocer la existencia de factores extralingüísticos que constituyen la situación comunicativa y determinan el uso de determinadas estructuras sintácticas, selección del léxico, la entonación, registro de la lengua, etc. en dependencia del contexto, de los cuales depende gran parte de la

correcta interpretación de muchos enunciados y, por ende, el éxito en la comunicación.

Esto quiere decir que para la evaluación de la competencia comunicativa en la lengua hay que tener presente las subcompetencias incluidas en este concepto. Por otra parte, la constatación de la adquisición, desarrollo, activación de las competencias en los estudiantes, no puede realizarse en su totalidad durante la evaluación del aprendizaje. Es necesario que el individuo las ponga en práctica dentro del contexto comunicativo real para resolver determinada tarea. Lo que sí se puede hacer es una aproximación a las competencias poniéndolas en práctica en el desempeño comunicativo.

Tanto es así que la evaluación en la clase de lengua extranjera es muy dinámica por cuanto debe tomar en cuenta la gama de interacciones que se produce en el proceso de comunicación en la lengua extranjera. Es decir que la esencia de la evaluación de la lengua extranjera, a diferencia de la de otras asignaturas del plan de estudios, considera al estudiante como emisor y receptor de información e ideas en una lengua diferente a la propia insertado en determinadas situaciones de comunicación lo más cercanas posible a la realidad, por tanto considera tanto las habilidades receptivas como productivas. Por tal motivo es necesario valorar el contenido y organización de la evaluación de las habilidades comunicativas de manera integrada y en estrecha relación con el material lingüístico estudiado en el sistema de clases, y en consecutividad didáctica.

5.7.2.2.4. Evaluación sistemática en tareas comunicativas

El aprendizaje de la lengua es un proceso continuo y por tanto debe evaluarse de manera sistemática para comprobar el progreso que va obteniendo en tareas comunicativas que involucren las habilidades de manera integrada.

Por otra parte, la evaluación debe tener como centro de su atención no sólo el material lingüístico a evaluar sino, además, al estudiante como sujeto de la evaluación. Durante la ejecución de cualquier instrumento de evaluación*, sea oral o escrita, el estudiante es consciente de que tiene que realizar una o varias tareas y que para ello tiene que poner en tensión todo su esfuerzo intelectual, volitivo y emocional.

A través de ellas debe demostrar cuanto ha aprendido y dar solución a las tareas evaluativas que han puesto ante él. Esto demuestra la necesidad de una adecuada ejercitación previa durante la clase o unidad didáctica, y que las actividades propuestas respondan directamente a los objetivos de la enseñanza de la lengua extranjera expuestos en los programas docentes de esta asignatura.

5.7.3. Propuesta de criterios para la evaluación de la asignatura Inglés I

Por lo que en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Idioma Inglés I , basándonos en las consideraciones anteriores y en los contenidos y objetivos que se propone se diseñaron una serie de criterios que involucran los diferentes tipos de conocimientos centrándonos en una metodología basada en la enseñanza por tareas comunicativas (ver tabla 3), de manera que progresivamente los estudiantes puedan compartirlos, discutirlos y “apropiarse” de ellos, lo que les permitirá hacer un uso estratégico de los mismos para evaluar el progreso que va alcanzando respecto a los objetivos propuestos en la asignatura.

Tabla 3. Propuesta de criterios de evaluación para la asignatura Idioma Inglés I

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Adquirir habilidades orales y escritas que les permitan la comunicación en lengua inglés en situaciones tales como identificarse a sí mismo, presentar personas, describir personas física y moralmente, hablar de sus rutinas, describir lugares, hablar de su familia, de sus gustos y preferencias, realizar invitaciones y sugerencias y relatar experiencias pasadas. ➤ Ampliar los conocimientos del sistema de la lengua inglés en lo que respecta a las regularidades de los fenómenos lingüísticos básicos en el plano de la morfosintaxis. ➤ Establecer la correspondencia fonema-grafema del sistema de la lengua a un nivel tal que no distorsione el sentido del discurso. ➤ Comprender audiotextos sencillos en la lengua inglés relacionados con los contenidos y la complejidad de la lengua en ese nivel. ➤ Comprender, hacer inferencias y reproducir oralmente un texto sencillo con pronunciación, entonación y ritmo aceptable referente a los contenidos de las unidades didácticas ➤ Expresarse correctamente en forma oral y escrita en la lengua extranjera, relacione ideas en la redacción de textos sencillos, cartas, e-mails, postales, notas, etc. ➤ Elaborar textos sencillos a partir de ideas claves sugeridas por el profesor o el propio alumno ➤ Valorar y haga uso de los conocimientos de la lengua, las habilidades que posee y las estrategias que le permitan resolver situaciones comunicativas diversas relacionadas con los contenidos temáticos desarrollados en la asignatura ➤ Planificar las acciones a realizar para dar respuesta de manera adecuada a las tareas comunicativas en las situaciones concretas que se le presenten. ➤ Evaluar su desempeño comunicativo en la realización de las tareas mientras estas se llevan a cabo para rectificar si es preciso e introducir los cambios necesarios en su planificación y ejecución. |
|--|

- Evaluar el desempeño de sus compañeros en la realización de las tareas, reconozca los errores de los demás.
- Evaluar su actuación al final del proceso para valorarla y planificar futuras actuaciones en función de los resultados.
- Planificar acciones para la mejora en el desempeño comunicativo.

Para conocer más detalladamente como se implementará esta evaluación en el marco del contexto de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglés en la universidad más adelante trataremos acerca de cómo instaurar un modelo de evaluación integrado a la enseñanza y el aprendizaje combinando la evaluación desde un enfoque de la enseñanza basada en tareas y la evaluación alternativa que contempla la evaluación auténtica y por portafolios desde una evaluación formativa del aprendizaje de la lengua extranjera

Con esto concluimos que en algunos casos variando la manera de concebir y plantear la evaluación de la lengua inglés en la universidad incorporando nuevos métodos evaluativos con los que se obtengan resultados más visibles e inmediatos sobre los cuales se pueda ejercer una valoración a corto plazo, se puede dar un giro significativo y ajustado a las prácticas evaluativas en aras del perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglés en la universidad.

La revisión crítica de los procedimientos tradicionales de evaluación es una de las mayores preocupaciones que enfrentan los actuales programas de mejoramiento de la calidad de la educación ya que las técnicas de medición empleadas por los sistemas educativos tienen más fuerza para conducirlos que la filosofía que orientan sus metas. En contraste con el enfoque tradicional, ya se defiende el enfoque de la evaluación denominado alternativo o auténtico (Wiggins, 1990) el cual se fundamenta en la integración de la evaluación y la enseñanza mediante la evaluación formativa (Boston, 2002; Black & William, 1998, citados en Álvarez Valdivia 2006b). En estas situaciones de evaluación el estudiante colabora en el proceso, asume responsabilidad con su aprendizaje, reflexiona sobre sus logros y dificultades y, como consecuencia, regula su proceso de aprendizaje a través de la autoevaluación.

La evaluación dentro de este enfoque puede adoptar muchos formatos, pero normalmente las situaciones para la evaluación se basan en tareas auténticas que permiten contextualizar el conocimiento y tomar decisiones para resolver problemas relacionados con el entorno social próximo al estudiante. Como regla no hay presión de

tiempo y se permite hacer uso de diversos recursos y herramientas y las tareas no tienen por lo general una única respuesta.

Este enfoque es muy válido sobre todo en el área del lenguaje oral y escrito, donde los progresos de los últimos treinta años en su teoría, investigación y práctica no se han reflejado mayoritariamente en avances en los procedimientos utilizados para evaluar las competencias de los estudiantes.

Las prácticas de evaluación de la lengua inglés como lengua extranjera han estado en coherencia con las prácticas instruccionales y la concepción que se asuma de competencia comunicativa. En un inicio, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera contemplaba el dominio de la competencia lingüística y por lo general la evaluación se dirigía a la comprobación del conocimiento de las estructuras gramaticales de la lengua que poseía el aprendiz, lo que no siempre garantizaba que el mismo pudiera hacer uso de la lengua en la comunicación y desenvolverse de forma eficaz y adecuada en la misma.

La competencia comunicativa se describía como la habilidad para usar el sistema de la lengua de manera eficaz y apropiada de acuerdo con el cual la persona no utiliza solamente estructuras formalmente correctas, sino además adecuadas al contexto lingüístico y extralingüístico. La enseñanza de lenguas y el proceso de evaluación debía entonces, facilitar el logro de competencia comunicativa y no en el dominio de las estructuras exclusivamente.

Por tal motivo, a fin de llevar a cabo una evaluación de la competencia comunicativa con efectividad, es necesario diseñar y organizar las situaciones comunicativas mediante las cuales va a llevarse a cabo la evaluación, para lo cual es necesario crear las condiciones de un ambiente comunicativo lo más cercano posible a las condiciones reales de comunicación como estímulo para que el estudiante se inserte en ella con agrado y así ir eliminando las inhibiciones que provoca el sentirse evaluado.

Por lo general, el estudiante se siente más tenso cuando se enfrenta a un examen de aplicación escrita u oral, que cuando la evaluación transcurre como una interacción normal en el aula en una atmósfera relajante y natural donde no tiene que ceñirse a unas respuestas predeterminadas, lo que le permitirá mostrar mejor su desempeño comunicativo.

En este caso el profesor deberá facilitar la comunicación, no exigir la correcta

utilización de los contenidos lingüísticos por la vía de la inmediata de la corrección del error cometido a fin de no interrumpir la fluidez deseada en la comunicación y evitar las inhibiciones.

5.7.4. El enfoque de la evaluación alternativa—una propuesta de evaluación formativa de la lengua extranjera integrada a la enseñanza basada en tareas comunicativas

Por lo anteriormente expresado, la participación de los estudiantes en situaciones comunicativas en el aula donde se integra la evaluación mediante tareas deviene el instrumento ideal a para llevar a cabo una evaluación formativa a través de la cual puede conocerse y valorarse el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa y tomar las decisiones pertinentes para mejorarla.

A través del acto comunicativo se puede valorar el dominio del léxico, de la gramática, la pronunciación, entonación y el ritmo, la habilidad en el uso adecuado de la lengua, los sentimientos, actitudes y valores en la expresión del mensaje. Es decir, se pueden valorar todos los aspectos incluidos en el concepto de competencia: el conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y rasgos que se complementan entre sí, de manera que el individuo debe ‘saber’, ‘saber hacer’, ‘saber estar’ y ‘saber ser’ para actuar con eficacia frente a situaciones comunicativas.

Por lo que al elaborar cualquier instrumento para evaluar el aprendizaje en la lengua extranjera se deben considerar varios aspectos para que esta cumpla su carácter formativo, en fin una “evaluación orientada al aprendizaje” (en inglés “learning-oriented assessment”) definido alrededor de tres ejes esenciales:

1. Plantear las tareas de evaluación como tareas de aprendizaje.
2. Involucrar a los estudiantes en la evaluación.
3. Ofrecer los resultados o retorno de la evaluación (feed forward) a modo de feedback.

Es decir, la evaluación orientada al aprendizaje enfatiza la necesidad de la promoción del aprendizaje a través de la evaluación, ponderando la función formativa y el feedback sobre la función sumativa y la calificación (Gibbs y Simpson, 2003, Carless; 2003, citados en Álvarez Valdivia, 2007).

Estas tres cuestiones a su vez están en correspondencia con los planteamientos realizados por Monereo y Castelló sobre la evaluación formativa reflejados

anteriormente en la tabla 1, pero en este caso los aplicamos a la evaluación de la lengua extranjera de la siguiente manera:

- ✓ Primero, es necesario definir *para qué evaluar* lo cual resulta lógico pensar que para identificar los avances y/o retrocesos que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y para diagnosticar en qué nivel de dominio de la lengua se encuentra el estudiante.
- ✓ Un segundo aspecto sería *qué evaluar*. La respuesta sería evaluar de manera integral el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Aquí se incluyen no solo los conocimientos lingüísticos y procedimentales en el uso de la lengua en la comunicación sino también los sentimientos, los valores y las actitudes que expresan en el acto de comunicación. La combinación de estos elementos en la evaluación garantiza también su dirección formativa.
- ✓ Un tercer aspecto clave sería el “cuándo” evaluar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. González (2007) apunta muy acertadamente que el dominio de la lengua se va produciendo en diferentes etapas o estadios de desarrollo con un ascenso en espiral por lo que resulta necesario que la evaluación tenga un carácter sistemático lo que determina que es imposible alcanzar estadios superiores en el desarrollo de la competencia comunicativa, si no se ha logrado el correspondiente nivel de automatización de la lengua en su uso durante la comunicación. Es por ello que se hace necesario evaluar de forma continua para tomar las medidas necesarias en el momento preciso.

Resulta de gran importancia que los alumnos con la ayuda del profesor periódicamente valoren el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa en que se encuentran y así comprobar la tendencia que van teniendo. Esto lleva a identificar en qué medida han transitado hacia estadios superiores en sus posibilidades de comunicación en la lengua que estudian, si van a un ritmo normal, si se mantienen o han descendido en su espiral de desarrollo.

A partir de todo lo que se ha expuesto hasta este momento, cabría preguntarse entonces:

5.7.4.1. ¿Qué cambios en el aprendizaje se deben medir a través de la evaluación en las clases de lengua extranjera?

Para dar respuesta a esta pregunta es necesario proyectarla desde diferentes puntos de

vista.

- Desde el punto de vista lingüístico-comunicativo se deben evaluar los cambios que se van produciendo en los estudiantes en cuanto al uso de la lengua en un contexto comunicativo. Esto implica, la correspondiente *selección de los medios lingüísticos y extralingüísticos apropiados para ser usados en diferentes situaciones de comunicación* vinculadas a las experiencias de la actividad de los estudiantes y sus normas de actuación personal. También pueden manifestarse en situaciones que impliquen vínculos interdisciplinarios con la especialidad que cursa el alumno.
- Siguiendo la dirección formativa de la evaluación, se necesita a través de esta, comprobar los *cambios que se han ido produciendo en los estudiantes en cuanto a su formación en valores* a través del sistema de contenidos en la lengua extranjera. La participación de los estudiantes en situaciones comunicativas cercanas a la vida real implica desarrollar en ellos determinadas normas de conducta y actuación durante la comunicación.

Resumiendo, una evaluación de estas características constituye *un momento más para aprender, se desarrolla de manera integrada a la práctica de la comunicación diaria* en un clima más natural que favorece el desarrollo de la competencia comunicativa, constituye además, un elemento de retroalimentación para el perfeccionamiento constante del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, *un elemento de motivación para los estudiantes al estar directamente vinculada a sus experiencias y una vía para la formación integral del estudiante*. Un proceso de evaluación no fundamentado en valores educativos corre el riesgo de convertirse en un proceso de medición más que en un proceso de mejora. La evaluación no es un fin en sí misma, sino un medio para el mejoramiento educativo. Los valores educativos han de guiar no sólo el qué evaluar, sino cómo evaluar.

Por otra parte en el diseño de tareas comunicativas se deben tener en cuenta varios aspectos que influyen en la realización exitosa de las mismas. El Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas contempla varios de estos aspectos los cuales merecen toda la atención.

5.7.4.2. Aspectos a considerar en el diseño de las tareas comunicativas para propiciar un desempeño comunicativo más eficaz

Entre ellos se destacan las competencias del alumno, las estrategias, características del alumno, así como los factores afectivos que pueden ser condiciones y restricciones específicas de una tarea concreta lo cual puede siempre manipularse con el fin de modificar su nivel de dificultad al llevarla a cabo.

- *En las competencias del alumno se incluyen competencias generales que tiene que ver con el conocimiento y la experiencia del mundo, el conocimiento sociocultural (relativo a la vida del país cuya lengua es objeto de estudio, las diferencias esenciales entre las prácticas, los valores y las creencias de esa comunidad y las del alumno); destrezas tales como las interculturales (mediación entre las dos culturas), las de aprendizaje y conocimientos prácticos habituales de la vida cotidiana*
- *También se contemplan las competencias lingüísticas comunicativas (conocimientos y destrezas de carácter lingüístico, sociolingüístico y pragmático). El éxito en la realización de la tarea se puede facilitar mediante la activación previa de las competencias del alumno, por ejemplo, en la fase inicial de definición del objetivo de la tarea, proporcionar los elementos lingüísticos necesarios o promover la reflexión del alumno respecto a su uso, utilizando la experiencia y los conocimientos previos para activar los esquemas adecuados así como fomentar la planificación o el ensayo de la tarea. De esta forma, se reduce el esfuerzo que supone el proceso durante la realización de la tarea con lo que se incrementa la posibilidad de éxito en la realización de la misma. La idea de apoyo pedagógico surge de la concepción de Vygotski de “ zona de desarrollo próximo “. Esto es, la diferencia que existe entre lo que el estudiante puede hacer por sí solo en su estado actual de desarrollo y lo que éste pueda lograr con la guía y la ayuda de un adulto o en colaboración con sus compañeros/as. De la calidad y pertinencia de estas colaboraciones/interacciones depende la rapidez, la eficacia y la flexibilidad de sus aprendizajes.*
- *Las estrategias: La realización de tareas activa las estrategias generales y comunicativas que son más eficaces para la realización de la tarea concreta.*

Al llevar a cabo una tarea de comunicación, el individuo selecciona, activa y coordina los componentes de las competencias necesarias que le resulten apropiados para la planificación, la ejecución, el seguimiento o la evaluación y (cuando sea necesario) la corrección de la tarea con el fin de conseguir, de un modo eficaz, el objetivo comunicativo deseado.

- *Las características del alumno:* Las distintas competencias del alumno están íntimamente relacionadas con las características de naturaleza *cognitiva, afectiva y lingüística del individuo* que hay que tener en cuenta para determinar la dificultad potencial que pueda representar para el alumno una determinada tarea. Estas características o factores se encuentran íntimamente relacionados por lo que se deben tener en cuenta a la hora de diseñar las tareas auténticas en la lengua extranjera.
- *Entre los factores cognitivos* está la familiaridad de la tarea. Se puede aligerar la carga cognitiva y facilitar la realización de la tarea según el tipo de tarea y las operaciones que conlleva, el tema o temas a desarrollar, el tipo de texto (género), la interacción que la tarea lleva consigo, los conocimientos básicos necesarios (asumidos por quien habla o quien escribe), los conocimientos socioculturales pertinentes ya antes mencionados y la realización de tareas similares en la práctica instruccional diaria.
- *Entre los afectivos* ya antes mencionábamos la afectividad que tiene que intervenir en el proceso de producción de la lengua. Entre los aspectos afectivos para lograr el éxito en la solución de una tarea encontramos la autoestima, la implicación y motivación por la tarea y el estado físico y emocional del alumno, en fin la actitud ante la tarea.

En cuanto a la *autoestima* podemos señalar que una imagen positiva de uno mismo y en consecuencia la falta de inhibición en el proceso de solución de la tarea pueden contribuir al éxito en la realización de la misma. La seguridad en sí mismo permite la posibilidad de insistir e intentar varias veces hasta que consigue realizar con éxito la tarea, hace que el estudiante asuma riesgos y se enfrente a las dificultades. Por ejemplo durante el proceso de comprensión lectora o auditiva si este no comprende un texto, una frase, una oración o una palabra, continúa leyendo o escuchando, trata de buscar la comprensión a través del contexto, activa sus conocimientos previos sobre el tema,

realiza inferencias, etc. pregunta a sus compañeros, hasta lograr completar el objetivo de la tarea.

La implicación y la motivación por la tarea: es más probable que una tarea se realice con éxito cuando el alumno se encuentra totalmente implicado; posea un nivel alto de motivación intrínseca para llevar a cabo la tarea provocada por un interés concreto por la tarea en sí o al percibir la importancia que pueda tener. La percepción de la utilidad que le proporcione este tipo de conocimiento y por tanto la realización de tareas auténticas será crucial en este sentido.

El aprendizaje significativo está muy vinculado al diseño de tareas auténticas que tengan en cuenta ambos aspectos antes mencionados. Se construye el conocimiento y se logran aprendizajes eficaces en la medida que las tareas que desarrolla el estudiante tienen sentido, relevancia y propósito.

5.7.4.5. Rol del profesor en este proceso de evaluación de la lengua extranjera a través la enseñanza y el aprendizaje basado en tareas

En la didáctica de lenguas extranjeras la noción de evaluación varía según cual sea el método o enfoque seguido, puesto que las prácticas de evaluación tienen que ser inseparables de las prácticas pedagógicas. Cuando se toma una opción metodológica, se está tomando, aunque sea implícitamente, una decisión de evaluación.

Si tenemos en cuenta el enfoque de la enseñanza basada en tareas que se utiliza en la enseñanza de lenguas extranjeras actualmente estamos de acuerdo en considerar que una evaluación formativa de las características que hemos descrito anteriormente tenga en cuenta el progreso del estudiante en el aprendizaje, sus fortalezas y debilidades, como proceso integrado a la enseñanza. Como la meta fundamental es la comunicación se necesita evaluar la lengua de forma comunicativa, por lo que se debe tener en cuenta la evaluación del desempeño en la realización de las tareas. Esta a su vez debe constituir en sí misma una situación de aprendizaje cuya finalidad es la regulación para la mejora otorgándole la participación y el protagonismo al estudiante a través de la reflexión por lo que se considera que se debe llevar a cabo durante el proceso de realización del ciclo de la tarea (task cycle) y al final del mismo.

En la tarea los alumnos deben ser actores efectivos, deben poner en juego conocimientos previos y producir nuevos. Por esto es necesario plantearle al estudiante problemas que emerjan como relevantes, desde lo cual se está reconociendo y

estimulando su autonomía.

El aprendizaje se convierte en un proceso que es regulado internamente (autorregulación) y no externamente por falsos reforzamientos, tales como las calificaciones. La tarea de aprendizaje se discute, se “negocia” su planteamiento y las condiciones de realización (Rogoff, 1990; Schunk. & Zimmerman, 2001 citados en Alvarez Valdivia, 2004).

Por tanto, todo este trabajo en la evaluación de proceso implica un diálogo del profesor con los estudiantes para compartir la representación de las demandas de la tarea, explicitar los elementos personales y del contexto que involucra habilidades requeridas en relación con la dificultad de la tarea, el grado de esfuerzo que exige la realización, la ayuda disponible así como logros y fallos más frecuentes que se han registrado en relación con la solución de la problemática planteada.

5.7.4.5.1. Feedback oportuno y sistemático

Aquí la retroalimentación del proceso de aprendizaje (feedback) debe ser oportuno y sistemático, lo que requiere describir lo que debe mejorarse a través de breves comentarios críticos estimuladores, más que calificaciones.

De todo el proceso evaluativo, los resultados investigativos reflejados en la literatura coinciden en señalar que el feedback es la parte más importante de todo el proceso por su efecto potencial en el aprendizaje futuro y en el rendimiento del estudiante. (Hattie, 1987; Black & Wiliam, 1998; Gibbs & Simpson, 2002). También en la evaluación formativa este resulta de gran importancia para la autorregulación del aprendizaje. Pero como en la práctica de evaluación en general hay debilidades y problemas lo mismo ocurre con la práctica del feedback. Muchas veces no es comprendido ya que es proporcionado mucho después del trabajo realizado y el estudiante ya no está interesado. Mientras que otros estudios (Fritz, et al. (2000) han mostrado que el feedback no tiene ningún efecto al pedirsele al estudiante realizar más tarde la misma tarea y cometer este los mismos errores.

5.7.4.5.2. El feedback desde el enfoque socioconstructivista. Condiciones para el feedback efectivo

Consideramos que un enfoque socioconstructivista del feedback requiere que los estudiantes se comprometan activamente en él. Sadler (1989 citado en Rust, et al. 2005) identificaba tres condiciones para un feedback efectivo: el conocimiento de los criterios

de evaluación, la comparación de estos con su propio trabajo y la acción que se realice para cubrir el vacío entre los dos.

Por tanto, los estudiantes deben ser entrenados en como interpretar el feedback, como relacionar este con las características del trabajo que realizan y como pueden mejorar el trabajo en el futuro. “No debemos asumir que cuando se les proporciona el feedback a los estudiantes ellos saben qué hacer con este” Rust, et al. (2005:78).

Otra variación de este enfoque es la que se deriva de los trabajos de Ramsey, et al. (2002), en el cual los estudiantes se *involucran en un proceso de autoevaluación inmediatamente después de realizado el trabajo* y previo a la devolución del trabajo evaluado.

Otro posible enfoque es darles a los estudiantes un *feedback general del trabajo del grupo* en general resaltando los errores más comunes, las cosas que fueron hechas correctamente. El estudiante es estimulado a identificar cual feedback se aplica a él y a partir de ahí reconocer qué necesita hacer de manera diferente la próxima vez.

Consideramos desde nuestro punto de vista que los enfoques más apropiados para lograr un compromiso del estudiante en su feedback y que a su vez este realmente potencie el aprendizaje son los que plantean el uso de los comentarios cualitativos en lugar de una nota y el enfoque que plantea una fase de autoevaluación posterior al trabajo realizado y previo a la entrega del trabajo evaluado, los cuales son muy válidos en la evaluación de una lengua en aras de una evaluación formativa cuya esencia radica en la autorregulación del aprendizaje.

Como hemos visto, en cada momento ya sea en el ciclo de realización de la tarea o en los resultados de esta debe existir un diálogo entre el profesor y el alumno donde el primero asume el *rol de facilitador y de conciliador*, manteniendo el feedback requerido para conseguir la adecuada comprensión del objeto de estudio y estimular la construcción significativa del conocimiento y el último asume un compromiso en este proceso.

“Este ambiente de aprendizaje exige al docente asumir una función socializadora más que instructiva, compartiendo la tarea de aprendizaje con los estudiantes, acompañándolos durante el proceso de construcción del conocimiento, ofreciendo ayudas para el desarrollo de la tarea y la resolución del problema planteado”. (Coll, Colomina, Onrubia, Rochera, 1995; Coll & Onrubia, 2000; Colomina, Onrubia &

Rochera; 2002, citados en Álvarez Valdivia, 2004:18).

contextualizar la evaluación Por último, debemos señalar que la integración de la evaluación al proceso de aprendizaje supone, *contextualizar la evaluación*. Es decir, revitalizar la función reguladora de la evaluación sobre el proceso de construcción del conocimiento. La tarea por sí sola no determina la autenticidad de la situación de aprendizaje, es preciso que su desarrollo se conciba en el contexto y esta sería otra dimensión de lo “auténtico”.

Así pues, la selección de contenidos de la tarea no es aquí arbitraria, sino que se deriva directamente de la actividad social que va a realizarse. De entrada, tenemos que hablar de un término que utiliza Martín (2006) para referirse al uso que los humanos hacemos de la lengua: la *actuación lingüística comunicativa* la cual se enmarca en el ámbito de nuestra actuación en determinados contextos y situaciones de la vida diaria. Hablamos con el fin de hacer cosas. Esta acción humana realizada lingüísticamente, al igual que el resto de acciones y comportamientos, está guiada por la valoración que se hace del contexto en que se va a desarrollar la comunicación. Littlewood, W. amplía esta explicación al señalar que “en la situación social en la cual la comunicación se lleva a cabo: la lengua es portadora no solamente de sentido funcional, sino también de sentido social.” (Littlewood, 1995: 4)

Es decir que la evaluación auténtica puede concebirse de forma integrada al proceso de enseñanza de la lengua por tareas por todo lo anteriormente expresado. En las clases de lengua inglés encontramos un marco muy propicio para la evaluación auténtica ya que el estudiante debe enfrentar situaciones comunicativas lo más realistas posibles y debe ser capaz de resolverlas.

Sin embargo, diseñar tareas para evaluar no significa simplemente replicar actividades de la vida real y pedirle a los alumnos que las realicen, sino que hay otras cuestiones claves a considerar en la evaluación por tareas. En primer lugar tener en cuenta el fin de la evaluación, los conocimientos previos que los estudiantes poseen, el dominio de uso específico a evaluar en la lengua extranjera y los criterios de evaluación, los cuales deben estar en concordancia con la información que se quiera obtener de la evaluación. (Bachman & Palmer, 1996 citados en Hyunjoon 2005).

5.7.4.5.3. Aprender durante la realización de la tarea-principio básico en la concepción de la enseñanza y evaluación desde el enfoque por tareas

A nuestro modo de ver, en este enfoque se trata de reconocer el valor del principio en el que se asientan las tareas, cuando se dice que son una versión de los programas procesuales, y que en el aprendizaje, como en la vida, es más importante el camino que el destino, o sea, los procesos que los productos. Pues bien, en ese camino, en esos procesos, es donde creemos que se sitúa la posibilidad de incorporar nuevas tareas que favorezcan el desarrollo del aprendizaje.

En efecto, según Martín (2006), en las primeras propuestas de la enseñanza mediante tareas se consideraba que, para poder realizar la “*tarea final*”, el alumno requería una determinada preparación o capacitación.

Esta concepción es considerada un poco reduccionista, pues de lo que se trata no es tanto de que el alumno sea capaz de realizar la tarea final sino de que aprenda realizando la tarea, y realizándola en su totalidad, es decir, tanto en las actividades previas como el producto y las que se deriven de ellas.

Este autor considera tareas no solo aquellas que capacitan al alumno para elaborar el producto final (*tareas capacitadoras*), sino todas aquellas otras que, con ocasión de la realización de ese producto, mejoren, potencien o enriquezcan su aprendizaje. Por lo tanto, las habrá que serán de base fundamentalmente lingüística (aprendizaje de vocabulario, de usos lingüísticos, de destrezas comunicativas...), pero podrá también haberlas de tipo metacognitivo, de automonitorización del aprendizaje, de colaboración entre iguales, de evaluación del proceso, etc.).

Consideramos que con la obtención del producto no se agota ésta: tras su finalización pueden seguir actuando otras tareas que el autor denomina *tareas derivadas* como ocasión de aprendizaje. Por lo tanto, podemos realizar nuevas actividades (de las mismas características, del mismo contenido, con los mismos procesos que los de las tareas previas o capacitadoras con la distinción del momento y la ocasión de su realización).

La evaluación se integra a la realización de la propia tarea de manera permanente en el trabajo diario en un proceso de recolección e interpretación de información que será luego utilizada en la toma de decisiones a lo largo de todo un curso,. El monitoreo constante por parte del profesor y el propio estudiante es parte fundamental de este proceso

Tradicionalmente la evaluación ha sido el dominio exclusivo del docente. Sin duda la responsabilidad de evaluar el trabajo diario en el aula o las tareas realizadas en el hogar o en situaciones más formales, los tests o pruebas de evaluación realizadas en distintos momentos a lo largo de un curso, seguirá siendo del docente. Sin embargo, es posible complementar e incluso mejorar nuestra tarea involucrando al alumno para que participe en ese proceso. A través de la autoevaluación que realice el alumno, no sólo lograremos reunir mayor información; el alumno también comenzará a sentirse más responsable de su propio progreso, al poder diagnosticar tanto sus fortalezas como sus debilidades, lo cual nos ayudará a desarrollar en el alumno la capacidad de pensar por sí mismo.

A esto podemos sumar la posibilidad de trabajar con otros docentes. Una apertura hacia el trabajo cooperativo con colegas puede llegar a ser muy productiva por cuanto la mirada objetiva de un tercero en el aula ayudará al mejoramiento de la práctica docente.

Con este esquema como base, entonces, surge la necesidad de acordar con los alumnos los procedimientos de evaluación. Desde el comienzo, deberemos dejar claramente establecido que se realizarán evaluaciones permanentes y qué impacto tendrá cada una en la nota final.

La evaluación continua, sin duda, exige al docente un compromiso mayor al tener que invertir el tiempo no sólo en enseñar sino también en evaluar el trabajo en clase de los alumnos. La evaluación continua y permanente proporciona un cuadro global y más acertado de las habilidades de nuestros alumnos. Enfatiza el proceso antes que el producto. Al adoptar una forma comunicativa para la enseñanza de la lengua inglés, estamos resaltando la fluidez y el significado sobre la corrección y la forma. Cuando utilizamos la evaluación continua, el modo cómo evaluamos es parte del modo como enseñamos.

En el momento de decidir qué es lo que vamos a evaluar, es conveniente pensar en los conocimientos enseñados, es asimismo importante evaluar los contenidos procedimentales, actitudinales, tanto en las actividades individuales como en las colectivas. Existen habilidades que resultan muy difíciles de evaluar mediante una prueba o test, pero que sí se pueden incluir en la evaluación continua, tales como la responsabilidad para la realización del trabajo en el aula, la actitud positiva y entusiasta hacia el aprendizaje de la lengua inglés, el empeño, la disposición para resolver problemas, la cooperación en el trabajo en parejas o en grupos, originalidad de pensamiento, comportamiento participativo, así también como el desarrollo de la

capacidad de llevar a cabo un aprendizaje autónomo.

Esta perspectiva sobre la evaluación no desecha instrumentos de evaluación más formales, tales como tests o pruebas, de acuerdo a las necesidades del contexto de aprendizaje.

5.7.4.5.4. La aplicación de una evaluación por tareas en el aprendizaje de la lengua extranjera

Partiendo de la premisa de que la evaluación debe ser una parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje y que este constituye el proceso formativo se propone en este sentido de orientación intentar “conformar” una evaluación integrada a las actividades que desarrollamos cotidianamente en nuestras aulas universitarias.

En consonancia con lo anteriormente planteado se considera que en la actividad instruccional, en la práctica diaria de la lengua es en la que el estudiante se siente en un ambiente más natural y por tanto hasta cierto punto libre de tensiones. Es entonces en estas situaciones y tareas comunicativas que se presentan en la dinámica de la clase de lengua que el estudiante puede ser evaluado de manera sistemática y continua a través de procedimientos tales como la observación de su desempeño comunicativo en su constante exposición a la lengua tanto en forma oral como escrita lo que ayudaría a crear un clima menos amenazador en la evaluación de la lengua extranjera y permitiría la introducción de ayudas pedagógicas en el momento preciso.

Para ello nos apoyamos en la evaluación de la lengua basada en tareas (Task-Based Language Assessment) la cual es definida como “un proceso de evaluación de la calidad del desempeño comunicativo de los estudiantes como uso de la lengua para expresar significados y orientado a un objetivo que requiere la integración de habilidades y conocimientos basado en una serie de criterios explícitos.” (Brindley, 1994, citado en Mislevy, et al. 2001)

La evaluación basada en tareas (TBLA de sus siglas en inglés) surge de la observación de que el dominio de la gramática y el léxico de una lengua no son suficientes para hacer uso de esta para alcanzar determinados propósitos en situaciones sociales. En esta evaluación el uso de la lengua es observado en contextos que son realistas y complejos, por lo que requiere de la integración de conocimientos temáticos sociales y/o pragmáticos unido al conocimiento de los elementos formales de la lengua.

El interés surgido por este tipo de evaluación entre los que se dedican a la enseñanza de

las lenguas puede ser atribuido a factores tales como la necesidad de conseguir una coherencia entre la evaluación y el enfoque de enseñanza basado en tareas , también a los efectos positivos de la retroalimentación que las prácticas de evaluación aportan a la instrucción y las limitaciones de los “discrete point tests” que antes mencionábamos. Según Long y Norris:2000 estos tests se centraban en la evaluación del conocimiento del lenguaje en sí ejercitando el vocabulario, la sintaxis, la gramática y la comprensión en una serie de ejercicios descontextualizados.

Reconocemos el hecho de que el conocimiento del vocabulario y la gramática (competencia lingüística) no resulta suficiente para usar el lenguaje para el logro de determinados fines en situaciones sociales, la TBLA abarca una concepción de competencia comunicativa mucho más amplia.

Esta tiene en cuenta no solo la competencia lingüística sino también el uso de la lengua en un contexto social determinado (competencia sociolingüística), el uso de la lengua para alcanzar metas (competencia estratégica) y la familiaridad con las formas, costumbres y estándares de comunicación más allá del nivel de la oración (competencia discursiva). Es decir la evaluación basada en tareas se extiende mucho más allá del conocimiento de la lengua y se dirige a la habilidad en el uso de la lengua de forma apropiada y eficaz.

A pesar de que existen modelos que muestran las características propias de la competencia comunicativa de un estudiante en una segunda lengua o lengua extranjera (Bachman y Palmer, 1996) consideramos que lo que ha faltado es conocimiento en el diseño de evaluaciones de desempeño que realmente informen sobre lo que se quiere evaluar: el progreso del alumno, las predicciones del éxito que podrán tener en el uso de la lengua en determinados contextos, o un análisis de necesidades que guíe el proceso de enseñanza en un proceso sistemático de recogida de información.

Es decir, la evaluación de la lengua basada en tareas es coherente con el enfoque de enseñanza y aprendizaje del inglés mediante tareas propuesto por sus precursores Prabhu, Nunan (1996, 1998); Skehan (1996, 2000); Ellis (1994, 1999); Willis (1996), entre otros, el cual se organiza y presenta el proceso de enseñanza y el aprendizaje en términos de cómo un alumno puede utilizar su competencia comunicativa en la lengua extranjera cuando realiza una serie de tareas. Por lo tanto el diseño de evaluación* basado en tareas se contempla desde una perspectiva basada en la evidencia y se centrará en dos bloques principales: las evidencias del progreso alcanzado en el

aprendizaje por el alumno y en los modelos de tareas los cuales se deben corresponder con los principios del enfoque comunicativo.

Los programas que se centran en este enfoque contemplan la representación de competencia comunicativa como realización y consecución de una serie de tareas y el énfasis en el proceso como contenido relevante durante el aprendizaje de la lengua.

5.7.4.5.4.1. Condiciones para propiciar una evaluación efectiva de la lengua

Para lograr el éxito de esta metodología es necesario crear los espacios o escenarios pertinentes para la generación e integración de nuevas ideas a partir de la experiencia de los participantes, y propiciar los espacios de reflexión para que los alumnos puedan evaluar el trabajo de otros y autoevaluarse con base en las experiencias de aprendizaje obtenidas. De ahí la necesidad de criterios explícitos en relación con lo que se considera un buen desempeño comunicativo.

Pero en aras de lograr este ambiente propicio se deben tener en cuenta además otros aspectos relacionados con la evaluación y su planificación:

- El alumno debe ir a ellas informado sobre los contenidos a tratar, las condiciones en que se llevará a cabo la evaluación (los materiales que pueden usar, tiempo, tipo de prueba, si oral o escrita) y sobre todo los criterios de evaluación y puntuación que son los que guiarán su desempeño hacia el logro de determinadas metas.

Para la preparación de las evaluaciones se debe primeramente tener una idea clara de los objetivos a evaluar, el contenido a evaluar y el cómo se va a evaluar y de ser posible realizarlo a través de un trabajo colaborado entre los profesores. El estudiante debe ser informado con anterioridad acerca de ello ya que los alumnos, por razones muy diversas ya sea por el contexto social en que se desarrollan o por sus esquemas de conocimiento no perciben de la misma manera las demandas de evaluación. Por eso, es recomendable negociar para compartir las mismas ideas sobre los objetivos que se persiguen o sobre los criterios de evaluación.

Es decir, el planteamiento evaluativo del profesor debe ser transparente y honesto con el alumno, este deberá informar acerca de sus intenciones evaluativas, de los instrumentos a utilizar y de los criterios de evaluación a utilizar y de esta manera contribuirá a crear en el estudiante una mayor confianza, lo que contribuirá al éxito en términos de aprendizaje.

Rust, O'Donovan and Price (2005) consideran que muchos de los problemas de las prácticas pudieran ser superados y el aprendizaje pudiera ser potenciado si un enfoque socioc constructivista es aplicado al proceso de evaluación (Vygotski, 1962, 1978; Bruner, 1986, 1990 citados por Maclellan, 2004). El aprendizaje desde el este enfoque reconoce que el conocimiento es construido a través de una participación cada vez mayor de los implicados en lo que ellos denominan “diferentes comunidades de práctica” (Cole, 1990; Scribner, 1985). Adquirir el conocimiento y comprender el proceso de evaluación, al igual que el proceso de aprendizaje necesita de la participación y el compromiso activo y por tanto el conocimiento de los criterios, estándares y todo lo que involucra este proceso.

- Hacer una corrección informativa en lugar de limitarse solamente a señalar la cantidad de errores cometidos.

Si se le explica por escrito u oralmente lo que tendría que haber hecho el efecto formativo es mayor. Aunque esto es algo muy discutido, ya que algunos autores plantean que si se le dice al estudiante donde están los errores y que debió haber hecho no lo estaríamos conduciendo a un proceso de reflexión acerca de sus errores lo que acarrearía dificultades para su aprendizaje y para el propio proceso de autorregulación. Pero consideramos pertinente darle la oportunidad al estudiante, primeramente, de reflexionar acerca de sus propios errores y después proporcionarle una corrección informativa en el caso en que este no perciba la naturaleza de los errores.

- Evitar en lo posible dar puntuación cuantitativa, porque los estudiantes tienden a estar más preocupados por la cifra y no atienden a las correcciones cualitativas del profesor lo que invalida el proceso formativo.

La evaluación cualitativa es muchas veces tachada de subjetiva y la asignación de un número más objetiva. Pero esto no es realmente así, aplicar un número implica una corrección del trabajo de manera subjetiva y después la traducción de ese resultado a una cifra. También, en la valoración de un examen y la asignación de un número intervienen muchos aspectos subjetivos, entre ellos, aspectos psicológicos relacionados con el nivel de conocimiento del tema por parte del evaluador, la concepción del contenido que debe dominar el alumno en la etapa en que se encuentra, el estado físico y de ánimo del evaluador, su relación con el alumno, la opinión acerca de él, etc. Es decir, una valoración descriptiva, basada en la interpretación de los resultados de la

evaluación sería más formativa que la asignación de un número que a veces resulta intraducible para un receptor externo y para el propio estudiante en términos de regulación.

Además, el hecho de la emisión de una nota en una escala valorativa hace que el estudiante en muchas ocasiones perciba la evaluación como un juicio* de valor más que una ocasión para aprender.

Si tomamos en consideración el objeto de estudio en esta investigación: el perfeccionamiento del proceso de evaluación del aprendizaje de la lengua inglés debemos señalar que la evaluación de la comunicación en una lengua extranjera debe desarrollarse dentro de un paradigma cualitativo con una función eminentemente formativa que conduzca a la emisión de informes descriptivos sobre la valoración del desempeño del estudiante basado en criterios cualitativos como son el contenido de las ideas que expresa, la fluidez en su expresión, la coherencia en el discurso, la variedad en el uso del vocabulario, la cohesión, el uso de formas gramaticalmente correctas tanto en la comunicación escrita como en la comunicación oral y otros aspectos pertenecientes a esta última como la entonación, la pronunciación, el ritmo, el uso de un registro adecuado de la lengua de acuerdo a la situación en que se desenvuelve, etc.

Este enfoque puede ayudar en el problema de la autoeficacia percibida por el alumno. Ellos pudieran pensar en la nota que le ha sido otorgada por los comentarios y solo decirle la verdadera nota cuando hayan hecho este trabajo. Este enfoque es fundamentado por los resultados de Black and Wilson (1998), quienes han comprobado que los comentarios escritos sobre el trabajo y no la emisión de una nota resultan en un mayor aprendizaje. Varios estudios (Wotjas 1998 citado en Rust et al., 2005) han revelado que el énfasis en las notas puede ser percibido por el estudiante en relación con su habilidad o valía como persona y en estos casos las bajas notas pueden dañar la autoeficacia del alumno.

- Las demandas de evaluación deben hacer referencia no a un conocimiento declarativo de la lengua sino a un conocimiento procedimental, al uso de los conocimientos lingüísticos en una situación dada, en definitiva a la aplicación funcional del conocimiento encaminada al logro de una eficacia comunicativa y a la evaluación de las actitudes ante cada situación.

Se debe reconocer que el contenido de la lengua es primordialmente procedimental, nos

interesa más *cómo* el estudiante logra comunicarse que la comprobación del conocimiento de determinadas reglas y estructuras gramaticales, vocabulario, en fin conocimiento lingüístico de manera aislada fuera del contexto en que este funciona.

- Se debe combinar la evaluación de los diferentes tipos de contenidos.

Debe tenerse presente que el dominio de una lengua extranjera, más que por un conocimiento de los contenidos lingüísticos (conocimiento declarativo de reglas gramaticales, de pronunciación, de vocabulario, funciones comunicativas etc.) se manifiesta principalmente por la destreza adquirida y mostrada por el estudiante en el uso de esa lengua en sus diferentes facetas y en diferentes momentos. Es decir, saber una lengua implica un conocimiento práctico o procedimental más que un conocimiento declarativo. Por tanto nuestra evaluación sin apartarnos de los conocimientos actitudinales a que hacíamos referencia anteriormente debe contemplar este enfoque integrador en la evaluación de los contenidos.

Además el aprendizaje de una lengua es, asimismo, acumulativo, es un continuo y por tanto cualquier evaluación siempre puede hacer referencia a conocimientos anteriores de aquí la importancia de la evaluación diagnóstica, de proceso y sumativa, no solo en su función acreditativa sino pedagógica en la planificación de un nuevo ciclo de instrucción.

La evaluación, de igual forma, debe expresar una connotación desarrolladora en la medida en que esta no se conciba como una simple comprobación de los objetivos, esta debe tener en cuenta también su adecuación al nivel de sistematicidad y de profundidad manifestado durante el proceso y al nivel de desarrollo alcanzado por los alumnos.

En el ámbito de la Educación Superior en Cuba, y específicamente en la disciplina Idioma Inglés que se imparte en las carreras universitarias del país se realizan cambios sustanciales en el sistema de evaluación a partir de nuevas reglamentaciones en el nuevo plan de estudios D en las cuales se aboga por un enfoque más integral de la evaluación y a la vez un enfoque integrado al proceso de enseñanza aprendizaje desde la evaluación formativa que estimule la independencia cognoscitiva de los estudiantes.

Se conoce que la evaluación del aprendizaje es un proceso complejo, y aunque conceptualmente existe un relativo consenso entre el profesorado sobre *qué significa*, se puede constatar que en el momento de realizar una actividad de evaluación es difícil partir de un criterio común y globalizador y que aún las prácticas evaluativas radican en

la cuantificación y sumatoria del aprendizaje por lo que abundan diferentes estilos evaluativos en los profesores.

Es por ello que desde esta investigación se demanda de una actitud de investigación, tanto de los profesores, como de los estudiantes futuros profesionales en todas las áreas del conocimiento. Se hace un llamado a la búsqueda de nuevos métodos de evaluación que favorezcan el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglés en la universidad y a la vez puedan constituir un soporte conceptual pertinente, útil que sirva al profesor para el mejoramiento didáctico. En este sentido se orienta la necesidad del proceso de formación dirigido a los profesores de inglés en el marco de la evaluación del aprendizaje de la lengua en esta investigación.

5.7.4.6. La evaluación alternativa en la evaluación de la lengua extranjera

¿Cómo llevar a cabo la evaluación alternativa*?

Existe una amplia variedad de términos empleados actualmente en la literatura actualmente para describir “formas alternativas de evaluación” (alternative assessment), tales como evaluación auténtica* (authentic assesment), evaluación basada en el desempeño* (performance asesment), evaluación por portafolios* (portfolio assesment), entre otras, (Herrington, 1998).

La evaluación alternativa involucra tanto a estudiantes como a profesores en la emisión de juicios de valor sobre el progreso del estudiante en la lengua usando estrategias no convencionales. Estas nuevas iniciativas en el estudio de la lengua extranjera deben tener en cuenta el efecto del contexto en el desempeño comunicativo y en consecuencia usar métodos más apropiados incluyendo aquellos que involucran al individuo en la autoevaluación.

MacLellan (2004) señala que la evaluación alternativa en términos generales se caracteriza por ser una alternativa a los métodos de evaluación tradicionales, a los tests estandarizados y que comúnmente exige las siguientes características (Wiggins, 1989b; Linn *et al.*, 1991; Linn & Baker, 1996):

- Participación del estudiante en el establecimiento de objetivos y criterios de evaluación
- Realizar tareas, crear un producto
- La contextualización de las tareas en situaciones reales

- Uso de habilidades de alto nivel cognitivo y/o de solución de problemas
- El uso de los criterios específicos conocidos de antemano los que definen los estándares de un buen desempeño, entre otros.

Es decir, se trata como plantea Casanova (1998) de un *cambio de imagen de la evaluación* y este deber ser la consecuencia de un cambio real de contenido y funcionalidad con la que se aplica. Wiggins (1994) ha identificado una serie de criterios que distinguen las formas auténticas de evaluación, entre ellos la noción de hacer que los criterios de evaluación* sean claros y conocidos por el estudiante de manera que puedan ser utilizados para realizar una adecuada autoevaluación* y autoajuste.

La evaluación alternativa usa actividades que revelan lo que los estudiantes pueden hacer con la lengua enfatizando más en sus fortalezas que en sus debilidades. Sus instrumentos son diseñados y estructurados de manera diferente a los tests tradicionales. Como la evaluación alternativa se basa en el desempeño se enfatiza en que la esencia del aprendizaje de la lengua es la comunicación con propósitos significativos.

A pesar de esta variedad de términos que se utiliza para designar la evaluación alternativa consideramos que entre ellos existen diferencias esenciales. La evaluación auténtica (Torrance, 1995; Torrance y Pryor, 1998 citados en Álvarez Valdivia I. 2004) por ejemplo es un concepto cercano a la evaluación formativa. Este tipo de evaluación reviste una gran importancia para la evaluación de la lengua extranjera en tanto la implicación básica del término “auténtico” esta referida a que la evaluación se basa *en tareas que han de ser realistas*. Por tanto entre las características de la evaluación alternativa que favorecen el aprendizaje están:

- la evaluación se basa en tareas auténticas que demuestren la habilidad de los alumnos de lograr objetivos comunicativos.
- El profesor y el alumno se centran en la comunicación no en respuestas correctas o incorrectas
- Los alumnos ayudan a establecer los criterios para el cumplimiento exitoso de las tareas comunicativas y tienen la oportunidad de evaluarse ellos mismos y a sus compañeros

Por lo que en el diseño de las tareas auténticas se deben observar los siguientes criterios: las tareas auténticas se construyen alrededor de temas de interés de los estudiantes. Se considera que *no hay aprendizaje significativo sin actividades auténticas*. Se construye el conocimiento y se logran aprendizajes eficaces en la medida

que las actividades que desarrolla el alumno tienen sentido, relevancia y propósito. Nadie aprende o quiere aprender porque sí, se requiere una razón poderosa y ésta se relaciona siempre con la utilidad del conocimiento, para que sirva lo que se va aprender. Por tanto,

- Constituyen una réplica de situaciones y contextos comunicativos reales.
- Involucran problemas reales que requieren el uso creativo de la lengua más que una simple repetición de modelos del habla.
- Requieren que los alumnos elaboren un producto o una actuación
- Los criterios de evaluación son conocidos por los alumnos
- Involucran la interacción entre varias personas
- Permiten la autoevaluación y la autocorrección

5.7.4.6.1. ¿Cómo introducir la evaluación alternativa de la lengua extranjera?

En la evaluación alternativa se espera que los estudiantes participen activamente en la autoevaluación y en la coevaluación. En la evaluación tradicional que se practicaba los estudiantes no se suponían que se responsabilizaran con la evaluación por lo que para asumir este nuevo papel necesitan tiempo. Pueden también sentirse un tanto escépticos ante el feedback que le proporcionen sus compañeros para mejorar el aprendizaje.

Por lo que se recomienda introducir estas formas gradualmente unida a las formas tradicionales que se venían practicando ya que se necesita preparar al estudiante para el uso de este tipo de evaluación y dedicarle tiempo a enseñarles como usarla de manera tal que contribuyan al proceso de aprendizaje.

La evaluación auténtica es un enfoque que emerge en la evaluación de la lengua y según Kohonen (2001) se refiere a los procedimientos para evaluar el desempeño del estudiante en tareas que impliquen el uso de la lengua en condiciones lo más realistas posibles. Es decir, aquí se enfatiza en la significatividad comunicativa de la evaluación. Esta evaluación usa diferentes formas de evaluación que reflejan el aprendizaje del estudiante, sus logros, la motivación y las actitudes en tareas de la clase.

Wiggins (1994) ha identificado una serie de criterios para identificar formas auténticas de evaluación. En ellos incluye la noción importante de hacer que los criterios y los estándares sean claros de manera tal que se le de la oportunidad al estudiante de llevar una correcta autoevaluación y autorregulación.

Otra cuestión esencial que explica lo auténtico en la situación de evaluación es la naturaleza de las demandas cognitivas, las cuáles deben corresponder a necesidades reales para el desenvolvimiento de los estudiantes en situaciones cotidianas como ciudadanos o como futuros profesionales. Tales criterios se argumentan también desde el reclamo de la formación y desarrollo de competencias, o lo que es lo mismo, desde una concepción del “saber” como “saber hacer”, es decir, la integración y coordinación de conocimientos, habilidades y actitudes en la solución de problemas en contextos reales y significativos.

Este hecho conduce al planteamiento de tareas con cierta complejidad, generalmente presentadas como problemas con varias soluciones posibles. En el mundo real también sucede así, se perciben como problemas situaciones que tienen estas características.

“El carácter auténtico de la evaluación simplemente exige que el estudiante demuestre su conocimiento en la práctica (aprender haciendo- “learning by doing”) (Álvarez Valdivia, 2004:14). Esto transferido a la evaluación de lenguas quiere decir que *se aprende la lengua usándola* en la comunicación en situaciones que así la requieran, lo cual a su vez constituye uno de los principios de la enseñanza comunicativa de la lengua.

En la autenticidad de las tareas en la evaluación de la lengua debemos tener en cuenta los criterios que las definen. Para ello debemos comenzar a preguntarnos donde se utilizarían los conocimientos lingüísticos y las funciones comunicativas en la vida real por ejemplo: ordenar la comida en un restaurante, planificar una fiesta sorpresa para un amigo, preparar una receta de comida siguiendo las instrucciones, entre otros. Cada una de estas tareas son réplicas de las tareas significativas que encuentran en la vida real y no son solamente actividades instruccionales, sino que pueden ser actividades de evaluación auténtica.

A manera de síntesis la línea del diseño de situaciones auténticas de aprendizaje bajo categorizaciones diversas, se refiere a dos atributos esenciales:

- Diseños que preservan la complejidad de la vida real, con toda su riqueza situacional.
- Actividades que en sí mismas tienen integradas la evaluación.

Lo auténtico de la evaluación es entonces su constitución *como situación de aprendizaje*. Esta debe ser vista como una oportunidad más de aprender la lengua. Por

ello, la necesidad de contextualizar la evaluación en tareas interesantes, auténticas, de la realidad vital, es descrita como uno de los elementos cruciales de la evaluación “alternativa” o evaluación basada en competencias (Birenbaum y Dochy, 1996).

Maclellan (2004) considera las ventajas que proporciona la evaluación alternativa en comparación con la evaluación tradicional y sus efectos positivos en la instrucción y el aprendizaje (Wiggins, 1989a, b, 1993; Berlak et al., 1992; Garcia & Pearson, 1994); sin embargo considera que en la educación superior esta no es la panacea de todos los problemas de la evaluación y que puede traer ciertas dificultades.

Este autor se refiere, en otras palabras, a la presión externa que la educación superior ejerce sobre la evaluación para que esta asuma una función primordialmente sumativa, acreditativa, (Linn, 2000). Por tanto al usar una evaluación alternativa como datos para informar a las autoridades educacionales su validez resulta de gran interés y preocupación en algunos países.

La validez en la evaluación ha sido considerada su más importante cualidad (Crooks *et al.*, 1996, citado en Maclellan, 2004). Ya en estos momentos la validez respecto a que el instrumento que se diseñe mida lo que realmente se propone medir es más refinada por otra donde se considera un resumen de ambas cosas de la existencia de la evidencia y de las consecuencias potenciales de la interpretación de las calificaciones y su uso (Messick, 1989, citado en Maclellan, 2004). En otras palabras lo que se considera válido no es el instrumento que se use o las calificaciones resultantes *per se* sino las inferencias que se deriven de ambas.

Messick (1989) argumenta que la validez es un concepto unificado y está representado de la mejor manera por el término de *validez del constructo*. La función principal de la validez del constructo en la evaluación alternativa es perfectamente consistente con los objetivos de la educación superior en considerar el desarrollo de habilidades cognitivas de pensamiento, razonamiento, planificación y toma de decisiones en la solución de problemas.

Cuando se trata de determinar lo que los resultados de la evaluación significan y como nos permiten conocer a cada individuo estamos resumiendo y teniendo en cuenta las regularidades y las relaciones en una conducta observable y por tanto estamos construyendo las inferencias.

Dos aspectos que conciernen la validez del constructo es la *especificación de la tarea* las cuales deben demandar de conocimientos procedimentales, condicionales y

declarativos (Paris *et al.*, 1983; Alexander *et al.*, 1991; Dole *et al.*, 1991 citados en Maclellan, 2004) necesarios para el dominio de una materia específica y *la consistencia de las calificaciones* predeterminadas por los niveles o estándares de desempeño lo que se convierte en la base de la comparación para ofrecer una información explícita de lo que los estudiantes pueden o no hacer .

La naturaleza de la tarea de evaluación unida al desempeño del estudiante en la tarea es valorada para indicar lo que en el aprendizaje es realmente importante (Bereiter & Scardamalia, 1987; Boud, 1990; Berlak *et al.*, 1992; Khattri *et al.*, 1998, citados en Maclellan E. 2004).

Sin embargo, muchas veces es imposible determinar si las tareas de un desempeño particular están funcionando con la intención con que fueron diseñadas (Messick, 1989) por lo que esto puede hacerse usando los llamados “think aloud protocols”, en los cuales los participantes piensan en voz alta durante o después de la solución de un problema; el análisis de las razones en las cuales los participantes ofrecen un razonamiento para sus respuestas o el análisis de errores, en el cual se hacen inferencias de la representación o realización incorrecta de un problema. Es decir, de esta manera es posible evaluar si la realización de la tarea como fue concebida por el evaluador realmente mide procesos cognitivos complejos.

5.7.4.6.2. La aplicación de la evaluación auténtica de la lengua extranjera basada en la evaluación del desempeño en situaciones reales de comunicación

Varios autores consideran la aplicación de la evaluación auténtica a través de la evaluación del desempeño, entre ellos O'Malley y Valdez Pierce (1996).

5.7.4.6.2.1. ¿Qué es un criterio de desempeño?

Al definir los criterios de desempeño, se alude al resultado esperado en la competencia comunicativa y a un enunciado evaluativo de la calidad que ese resultado debe presentar. Se puede afirmar que los criterios de desempeño son una descripción de los requisitos de calidad para el resultado obtenido en el desempeño comunicativo los cuales permiten establecer si el alumno alcanzó o no el resultado descrito en determinado elemento de la competencia.

Por tanto, son la base para que un evaluador juzgue si se es o no competente; de este modo sustentan la elaboración del material de evaluación. Permiten precisar acerca de lo que se hizo y la calidad con que fue realizado.

Estos autores han determinado que entre las características del desempeño del estudiante para efectuar la evaluación auténtica se encuentra *la construcción de una respuesta a las tareas basándose en sus experiencias personales en relación a una situación*. Las tareas auténticas al tener un verdadero significado, presentan retos que implican la puesta en práctica de habilidades intelectuales de orden superior lo que significa construir respuestas para preguntas abiertas haciendo uso de destrezas en análisis, síntesis y evaluación.

Las evaluaciones sobre el desempeño se construyen a lo largo del tiempo (período escolar) con una variedad de actividades que reflejen crecimiento, madurez y profundidad, conducentes al dominio de estrategias y procesos para resolver problemas en áreas específicas, bajo el supuesto de que estas destrezas se transferirán a la solución de otros problemas.

La evaluación del desempeño se basa en la valoración que el docente u otro estudiante hace de la respuesta del estudiante a la tarea y el proceso que sigue para resolverla que requiere demostración de las habilidades adquiridas: expresión oral, audición, lectura y expresión escrita según los objetivos de la mediación pedagógica. No se refiere únicamente a la aplicación de pruebas aunque estas no se desechan totalmente. Debe entenderse desde una perspectiva integral por cuanto contempla varios aspectos relacionados con el objeto de evaluación y el uso de diferentes instrumentos.

Ahora bien, subrayemos algo que parece obvio: el material con que cuenta el evaluador es, en primera instancia el desempeño comunicativo (*the performance*), pues como señala Lussier “...la competencia comunicativa en sí no es directamente observable ni medible.” (Lussier, 1992:50) El evaluador analizará en primera instancia lo que de hecho el hablante es capaz de comprender, de decir y de escribir. Es cierto que un examen puede (tal vez debe) considerar también elementos fragmentarios, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza por medio de actividades y ejercicios que se centran en determinados elementos lingüísticos pero, en un programa que se presente como “comunicativo”, la evaluación deberá focalizarse en *el desempeño comunicativo y emitir un juicio fundado en la eficacia comunicativa del alumno*.

Este hecho obliga al evaluador a preparar situaciones tan “auténticas” como sea posible, de tal manera que permitan al hablante mostrar su aptitud para emplear con eficacia y pertinencia los recursos que posee. Littlewood lo explica en estos términos: “El comunicador más eficaz en una lengua extranjera no es siempre la persona que

manipula mejor sus estructuras. Es a menudo la persona más hábil para procesar la situación global en la que participan él y su interlocutor (...) y para seleccionar elementos que comuniquen su mensaje de manera eficaz.” (Littlewood, 1995: 4)

Según este autor en el momento crucial de la evaluación debemos tener en cuenta algo más que la corrección ortográfica o sintáctica de los enunciados de los estudiantes lo que nos lleva a centrarnos en varios aspectos en el momento de preparar una evaluación bajo la óptica “comunicativa”. Entre ellos:

- El objeto de la evaluación debe ser primordialmente la actuación o desempeño (performance) del estudiante en la comunicación, manifestación de una competencia compleja, que pone en juego varias subcompetencias: gramatical, sociolingüística o sociocultural, competencia discursiva, competencia estratégica. No perder de vista que el fin del estudiante es “comunicar significados en situaciones concretas”. No descartar la habilidad del estudiante para usar formas no verbales de la comunicación. Además si se trata de evaluar el desempeño se le debe propiciar la participación del estudiante en múltiples y variadas situaciones comunicativas o tareas ya que en la vida real también tenemos más de una oportunidad de expresar lo que deseamos.
- Es necesario evaluar las cuatro habilidades (las dos receptivas y las dos activas), a través de situaciones de comunicación tan auténticas como sea posible (y que sean coherentes con aquellas que fueron utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje), de tal modo que se propicie una actuación espontánea (aquí consideramos la validez ecológica de la evaluación de la lengua) El desempeño comunicativo del estudiante será auténtico en la medida en la que sienta que sus necesidades y sus vivencias son consideradas en el diseño de las tareas.

Aunque en los primeros niveles se adopta la alternativa de usar “formas de uso general”, aceptadas por diferentes interlocutores, no debe olvidarse la pertinencia social (referida a la competencia sociolingüística). Se considera por estos autores que la capacidad de discriminación del sentido social del desempeño comunicativo del estudiante deberá aumentar en la medida que progrese en su aprendizaje de la lengua.

También se deben brindar oportunidades para aprender a aprender, que fomenten la autonomía de los estudiantes. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua ha de servir para aprender lengua, aprender acerca de la lengua y aprender a través de la

lengua.

Sobre la base de estas consideraciones sobre los aprendizajes y la evaluación del desempeño en una lengua extranjera, se deben resumir los siguientes lineamientos.

- La evaluación de lengua extranjera es principalmente una evaluación del desempeño del estudiante en la lengua teniendo en cuenta los objetivos de instrucción en el establecimiento de estándares observables.

Resulta de mucha utilidad para los estudiantes y los profesores la identificación y comunicación de los criterios antes de la realización de la tarea, así los estudiantes conocen previamente lo que se espera de ellos y los profesores saben que observar en la actuación del estudiante. Los estudiantes de manera similar entienden mejor lo que resulta adecuado o no en el desempeño de la tarea si los niveles de desempeño (levels of performance) son identificados y particularmente si los descriptores* para cada uno son incluidos.

- Las actividades de evaluación deben ser una extensión de las experiencias pedagógicas a las que se expone el estudiante en su proceso de aprendizaje.
- Los instrumentos que utilice el profesor para recopilar información acerca del desempeño de los estudiantes varían de acuerdo con los objetivos por medir y los propósitos de los mismos.
- La evaluación del desempeño lingüístico del estudiante debe basarse en la valoración de las habilidades (escucha y habla, principalmente, y lectura y escritura), o subhabilidades (substitución, discriminación de sonidos, etc.)

Como una modalidad de la evaluación mencionaremos la autoevaluación realizada por el alumno. Esta proporciona al estudiante ayuda para descubrir sus necesidades, cantidad y calidad de su aprendizaje, causas de sus problemas, dificultades y éxitos en el estudio.

De implementarse ésta en el aula constituirá una parte básica de cada unidad que permitiría al estudiante apreciar y juzgar su trabajo en forma inmediata; adquiriendo fundamentalmente un carácter formativo apegado al proceso de aprendizaje si se le considera como un proceso permanente, integral y orientado, en el cual el alumno valora su ritmo personal de aprendizaje.

La utilización de instrumentos de autoevaluación es especialmente recomendable para

actividades de evaluación formativa. Inclusive pueden desarrollarse instrumentos que permitan a los estudiantes evaluarse entre sí, sea por parejas, en equipo o individualmente.

Al llevarse a cabo en el aula éstas podrían estar constituidas por preguntas abiertas, reactivos objetivos o ambos, que se apeguen a los objetivos que se desean lograr, debiéndose proporcionar éstas al estudiante al inicio de cada unidad o curso, para lo cual sería necesario:

- Dar al estudiante las contestaciones corregidas a las preguntas formuladas para su autoevaluación, con el fin de que detecte de inmediato sus aciertos y errores.
- Que las preguntas estén formuladas de tal manera que cumplan el objetivo que tiene la autoevaluación, es decir proporcionar ayuda al estudiante para descubrir sus necesidades, la cantidad y calidad de su aprendizaje, las causas de problemas y dificultades y sus éxitos en el estudio.

De esta manera el trabajo del profesor puede aligerarse aunque desde luego es imprescindible que los estudiantes comprendan el sentido y la función de este tipo de evaluación.

La ayuda que se le da al estudiante al indicarle cómo puede analizar y valorar sus respuestas a las cuestiones de la auto-evaluación, para retroalimentar y reforzar su aprendizaje, es uno de los requisitos para poder llevarla a cabo.

5.7.4.6.2.2. Aspectos que distinguen la evaluación del desempeño comunicativo en la lengua extranjera

Desde la perspectiva cognitiva, Skehan (1998) distingue tres aspectos del desempeño del estudiante en la lengua los cuales nos deben servir de referencia en la formulación de criterios de evaluación basados en el desempeño del estudiante, y sus habilidades en la lengua: la fluidez (fluency) , exactitud (accuracy) y la complejidad (complexity). La fluidez se refiere a la capacidad del estudiante de comunicarse con facilidad, claridad, sencillez y naturalidad; la exactitud a la habilidad de usar la lengua de acuerdo con las normas gramaticales y sintácticas y la complejidad a la habilidad de usar estructuras más complejas y elaboradas en la lengua extranjera. Skehan argumenta que estos tres aspectos del desempeño o la actuación pueden estar influenciados por el compromiso de los estudiantes en diferentes tipos de producción y comunicación. Por ejemplo, si se quiere promover la fluidez debemos comprometer al estudiante en la realización de

tareas orientadas al significado (meaning-oriented tasks); por el contrario si queremos hacer énfasis en el uso adecuado de la lengua y en la complejidad debemos propiciar que se involucre en tareas más centradas en la forma (more form-focused tasks).

Según este autor se deben buscar los tipos de tareas, variables y dimensiones que promuevan estos aspectos referentes al desempeño del estudiante en la lengua.

Basado en este marco de enfoque cognitivo y los resultados de estudios experimentales previos Skehan (1998: 122) propone entre los principios básicos del modelo de la enseñanza basado en tareas:

- la selección de tareas usando el criterio de utilidad donde el uso de las estructuras ayudarían a completar de manera eficiente la tarea
- el uso de estrategias de comunicación
- seleccionar las tareas y darle una secuencia para lograr un desarrollo balanceado de los objetivos
- y por último, involucrar y comprometer al estudiante de manera consciente en ciclos de evaluación de la tarea.

Al inicio de este apartado hacíamos referencia a este último aspecto a considerar en la propuesta del modelo de evaluación formativa de la lengua extranjera de manera integrada a las tareas de enseñanza.

Al considerar la evaluación en este sentido amplio, cambian las concepciones sobre los instrumentos que servirán para emitir un juicio verdaderamente justo y confiable, y cambia además, el hecho de que se evalúa en un momento determinado, pues en cada momento de la clase, en la interacción que se da en ella, es posible formarse un criterio exacto de las particularidades de cada alumno, sus avances y sus deficiencias.

Por otra parte las tareas que se propongan no tienen que ser iguales para todos los alumnos, sino que pueden responder a criterios de selección tanto del profesor como del alumno en base a sus intereses, preferencias, estilos de aprendizaje, dificultades, conocimientos previos, entre otros. De esta forma el alumno también participa con un papel protagónico, intercambia criterios y aprende a distinguir aquellos errores que alteran o distorsionan el mensaje comunicado.

Para el registro de la información obtenida a través de los diversos instrumentos de evaluación auténtica se proponen las rúbricas (ver en el glosario el término rúbrica).

Para evaluar el desempeño comunicativo del estudiante se pueden emplear rúbricas elaboradas con una escala valorativa a partir de los criterios de evaluación previamente definidos con diferentes pautas o descripciones acerca de la actuación, que permiten evitar, en cierta medida, la subjetividad de la evaluación del desempeño de cada estudiante siguiendo criterios semejantes en cada ejercicio (contenido, coherencia, corrección, fluidez) . Por ejemplo:

Para la expresión oral en forma dialogada se podrán considerar estos criterios como descriptores en el diseño de las rúbricas o escalas valorativas:

- Si responde y actúa de acuerdo a la situación presentada.
- Si la expresión oral se ajusta al contenido de la situación planteada
- Si se expresa de manera coherente al exponer las ideas
- Corrección de acuerdo con el nivel en que se encuentra

Para la expresión oral en forma monologada:

- Si se ajusta al tema seleccionado
- Si se expresa con seguridad
- Si se expresa con cierta fluidez de acuerdo al nivel
- Si apoya su exposición con recursos extralingüísticos
- Si se expresa de manera coherente al exponer las ideas
- Si utiliza un vocabulario amplio
- Corrección de acuerdo con la etapa.

Para la comprensión auditiva:

- Si capta el contenido del texto o de la conversación
- Demuestra comprensión porque:
 - a) responde a las preguntas de comprensión sobre detalles del texto
 - b) capta la idea central;
 - c) logra reproducir ideas que sustentan la principal;
 - d) logra referirse a través de la idea central a su experiencia personal
 - e) Corrección con que expresa sus ideas en correspondencia con la etapa en que se encuentre.

Para la expresión escrita

- Ajuste al tema (contenido)
- Estructura adecuada de acuerdo al género textual
- Estructura de párrafos y oraciones (unidad de las ideas, coherencia, cohesión)

- Ortografía
- Corrección de acuerdo a la etapa.

Para la lectura oral (aunque no se evalúa con frecuencia se deben conocer los criterios a considerar)

- Correspondencia sonido- grafía (que en inglés representa una gran dificultad porque no hay coincidencia)
- Velocidad de la lectura
- Fluidez
- Entonación
- Pronunciación

Compresión lectora:

Demuestra comprensión si:

- a) responde correctamente a los ejercicios de comprensión
- b) realiza inferencias de significados de palabras y oraciones
- c) se refiere a la idea central;
- d) logra reproducir ideas que sustentan la principal;
- e) logra referirse a través de la idea central al contenido del texto usando sus propias palabras, expresando opiniones.
- f) Corrección con que expresa sus ideas en correspondencia con la etapa en que se encuentre.

Las rúbricas pueden ser una combinación de escalas de conceptos y escalas numéricas . Las escalas para evaluar la producción oral y escrita deben ser elaboradas por cada profesor, de manera que las mismas sean coherentes con las situaciones de aprendizaje, específicas de cada clase: los objetivos a medir, el tiempo dedicado, el énfasis dado, las actividades realizadas y el dominio del estudiante.

La valoración de cada aspecto en el caso de la comunicación oral debe darse en el mismo momento en que se obtiene la muestra, de manera que el factor memoria no interfiera en una evaluación detallada.

Aunque esta forma de registrar la información que se obtiene de la evaluación cobra gran fuerza en la actualidad consideramos que los criterios que se diseñan para asignar valores en las diferentes escalas a veces resultan muy ambiguos. Tomemos por ejemplo este:

- usar un vocabulario amplio. Habría que entrar a analizar que se considera en la connotación de amplio
- La fluidez: también resulta un tanto ambiguo, habría que entrar a analizar el nivel de dominio de la lengua que se evalúa porque incluso en niveles avanzados el estudiante puede hacer pausas para completar la frase correcta y esto constituye una estrategia comunicativa.

Por tanto, si se trata de cuantificar de alguna manera el desempeño comunicativo a través de las escalas que describen conductas observables en la comunicación esta medición no siempre resultara fiable, pueden resultar una aproximación a la medida pero no son del todo fiables. Consideramos que la elaboración de estos criterios en cuanto a lo que se considera adecuado o no en el desempeño comunicativo resulta una tarea sumamente difícil en la evaluación de la competencia comunicativa ya que el desempeño comunicativo en la lengua se debe dar desde un enfoque cualitativo.

5.7.4.7. Formatos generales para evaluar el desempeño en cada una de las habilidades de la lengua

Por otra parte, Hughes (1996) propone tres formatos generales para evaluar el desempeño en la comunicación oral: *la entrevista, la interacción con otros y la respuesta a una imagen o a un texto escrito o escuchado* y para evaluar la habilidad oral con el uso de criterios como los conocimientos previos del tema, el vocabulario utilizado, el uso de formas gramaticales correctas, la comunicación del mensaje, la lógica de la expresión, la pronunciación y la fluidez.

La evaluación de la expresión oral tiene como objetivo evaluar el desempeño comunicativo en la interacción oral. Las tareas que se diseñen para evaluar la comunicación y el desempeño de los estudiantes en sus habilidades orales pueden ser variadas. Millrood (2000) considera que el desempeño en la comunicación oral incluye *la expresión* de determinadas funciones comunicativas: expresar agradecimiento, disculpas, opiniones; etc. Por tanto, este autor sugiere el uso del monólogo, el diálogo o la interacción multiparticipativa. Estamos de acuerdo con este autor y los referentes que tiene en cuenta en esta habilidad pero no especifica en qué tareas pueden evaluarse el desempeño comunicativo en esta habilidad. Por lo que sugerimos ver más adelante los criterios de O' Malley y Valdes Pierce (1996) respecto a propuestas concretas en este sentido quienes han categorizado los tipos más comunes de las actividades

realizadas por los estudiantes que se pueden observar y documentar en la evaluación auténtica.

Según Hughes (1996) los criterios a tener en cuenta para valorar el desempeño oral incluyen la exactitud (accuracy), el uso de formas adecuadas (appropriacy), rango de lenguaje disponible para la realización de la tarea, la flexibilidad del estudiante para tomar iniciativas y cambiar de tema y la longitud de las oraciones y el discurso coherente.

Para evaluar la lectura

Para evaluar la realización de tareas de lectura se utilizan los siguientes ejercicios: leer el texto para localizar una información específica (scanning), leer el texto (skimming) para comprender la esencia, identificar ejemplos que apoyen la idea central, restaurar una secuencia de relaciones entre las partes del texto, inferir las ideas del texto. Las técnicas para evaluar la lectura incluyen ejercicios de selección múltiple, de secuenciación u ordenamiento, llenar espacios en blanco en ejercicios tipo cloze, ejercicios de enlazar, comentar en forma oral o escrita, resumir y dar conclusiones, hacer reportes orales o escritos.

Para evaluar la audición

Las tareas de evaluación se realizan mientras se escucha. Las grabaciones se escuchan por lo general dos o tres veces. Se les ofrece un tiempo después de escuchado el texto para que puedan responder a las preguntas y comprobar las respuestas emitidas. Muy parecido al trabajo que se sigue con la lectura es el trabajo con la audición. Por lo que deben realizar las siguientes operaciones: escuchar para obtener detalles específicos, para obtener la esencia de lo que se escucha, para seguir instrucciones, direcciones, interpretar el texto y realizar comentarios. Los ejercicios para evaluar la audición pueden ser de selección múltiple, de secuenciación, comentarios, dar conclusiones, opiniones, hacer reportes, etc.

La evaluación de la escritura incluye ejercicios de completar, describir, explicar, comparar y contrastar, razonar en textos de forma escrita. Los criterios de evaluación de la escritura incluyen la claridad del mensaje, la coherencia en el discurso (logical writing) el vocabulario acorde al tema, la cohesión (uso de las palabras de enlace) y el uso correcto de la gramática y la ortografía. Aquí le dedicamos un mayor espacio al tratamiento que se le da a esta habilidad en las clases de lengua extranjera y como esta es percibida en términos de evaluación.

La actividad de escribir en la clase de lengua extranjera debe estar dirigida al desarrollo de la expresión escrita en términos de comunicación, es decir a la expresión de significados, a partir de un propósito que tiene en cuenta las intenciones del que escribe a partir de la necesidad de expresar sus ideas, opiniones a un destinatario. Pero los que trabajamos en el ámbito de la enseñanza de la lengua extranjera conocemos que esta habilidad sirve con mayor frecuencia para la constatación de la comprensión lectora y de la comprensión auditiva y a eso se le dedica por lo general su evaluación como vía o medio de comprobación de la adquisición y desarrollo de las habilidades receptivas. Y, ciertamente, el tratamiento que se le da en clases a esa habilidad productiva resulta limitado. Así se ha constatado en observaciones realizadas a clases, donde se ha hiperbolizado el tratamiento de las habilidades de comunicación oral (audición y expresión oral) en detrimento muchas veces de esta habilidad.

Según Nunan (1996) las actividades de expresión escrita en muchos de los materiales publicados suelen estar dirigidas al desarrollo de una serie de ejercicios por el procedimiento de “llenar espacios en blanco” en los que comúnmente se practica, por repetición, un conocimiento gramatical explícito, previamente introducido, o en la constatación de la comprensión auditiva o lectora; actividades que no constituyen, en rigor, expresión escrita (evaluada en ejercicios de selección múltiple). Por otro lado está la carencia de un propósito comunicativo efectivo para la escritura como habilidad productiva al diseñarse tareas en clases cuyos escritos no suelen tener otro destinatario que el profesor ni otro fin que el de ser sometidos a corrección. Y por último la evaluación se centra por lo general en el producto y no en el proceso de escritura. Sin embargo a los estudiantes se les realizan con frecuencia evaluaciones escritas que ante el insuficiente trabajo sistemático en el aula dirigido al desarrollo de la expresión y la comunicación escrita muestran serias dificultades en esta habilidad.

Las pruebas de inglés comúnmente se realizan de forma escrita y oral, lo que hace que le otorga un papel determinante en la evaluación del estudiante que puede ser percibida como objeto de evaluación y no como una práctica placentera. Ese tratamiento enfocado hacia la evaluación puede explicar la desmotivación que muchas veces el estudiante expresa respecto de la actividad de escritura como tal, que se explica por la percepción de la obligatoriedad de la misma debido a su importancia en la calificación, lo que acarrea ser una destreza escasamente creativa y falta de un interés comunicativo.

Resulta obvio concluir que el tratamiento que recibe la expresión escrita resulta muchas

veces inapropiado en la clase de lengua extranjera. Es una de las habilidades más ignoradas, por tanto el mejoramiento de la calidad en el aprendizaje de la lengua que se da en la universidad debe tener un reflejo en la reorientación del trabajo en esta destreza por su gran valor para la comunicación en el entorno cotidiano, académico y profesional de interés cultural de los aprendices y de su valor como consolidador de los conocimientos. En los anexos (anexo 21) se pueden ver algunas tareas diseñadas para evaluar la escritura que pueden emplearse en el aula observando los requisitos que debe seguir la actividad de escritura con fines comunicativos, entre ellos, la selección de temas atractivos y estimulantes para los alumnos y la alusión a un destinatario. Temas que susciten su interés, significa que sean temas sobre los cuales el aprendiz posea en su lengua materna un background completo que le permita formarse opiniones, enlazar ideas, intuir o reconocer estrategias para resolver la tarea, sin renunciar a la función epistémica de la escritura, al hecho de que ésta sea mediadora en la construcción del pensamiento y del conocimiento.

Es decir, el reto en esta habilidad y en la habilidad de expresión oral también lo constituye el tratar de explicar en la lengua extranjera aquello que el aprendiz conoce, y conoce bien, en su lengua materna por lo que las propuestas de temas deben ser dinámicas; esto es, a medida que el input lingüístico sea procesable con mayor facilidad se dirigirá a la competencia.

Más adelante le dedicamos un espacio también a conceptualizar uno de los instrumentos que más se usan en la actualidad para evaluar la habilidad de la escritura: el portafolio y su aplicación en las clases de lengua, aunque ya este puede resultar muy útil para evaluar varias habilidades a la vez, en dependencia de cómo es concebido.

5.7.4.7.1. Tipos más comunes de las actividades a observar en la evaluación auténtica

O'Malley y Valdes Pierce (1996) también han categorizado los tipos más comunes de las actividades realizadas por los estudiantes que se deben observar y documentar en la evaluación auténtica.

Sus ejemplos incluyen los siguientes:

- entrevistas orales: El maestro hace preguntas al estudiante sobre su trayectoria personal, actividades que realiza, lecturas y demás intereses.

- narración de historias o del texto: El estudiante narra las ideas principales o pormenores seleccionados de un texto al que estuvo expuesto, a través de la lectura o la narración oral.
- tipos de escritura: El estudiante genera un documento de tipo narrativo, explicativo, persuasivo o de referencia.
- proyectos / exhibiciones: El estudiante trabaja en equipo con otros compañeros para crear un proyecto que con frecuencia involucra producción en multimedia, presentaciones verbales o escritas, etc.
- demostraciones: El estudiante ilustra un procedimiento, realiza los pasos necesarios para completar una tarea, y documenta los resultados de esas acciones.
- pruebas o exámenes: Las pruebas de lengua extranjera son un instrumento de medición para que el estudiante demuestre el desarrollo progresivo de sus habilidades lingüísticas, según el avance en el logro de los objetivos de cada nivel. Savignon (citada por Venegas Fernández. y otros, 2005) plantea la necesidad de diseñar pruebas que midan la habilidad de usar el idioma en forma efectiva para lograr metas comunicativas. Se debe tener en cuenta el uso de una tipología de preguntas diversa, pero con énfasis en las de ensayo amplio que son las que más favorecen la comunicación. Al respecto, Curtain and Pesola, (1994, p. 227) enfáticamente sostienen, como lineamiento para la administración de pruebas que se debe examinar lo que ha sido enseñado y en la forma que ha sido enseñado.” Las pruebas tienen como propósito medir el desempeño del estudiante en las habilidades de habla, escucha, lectura y escritura, y de acuerdo al nivel y los objetivos seleccionados. Por esta razón, las pruebas se definen como pruebas de desempeño.
- observaciones del profesor: El profesor observa y documenta el desempeño comunicativo del estudiante en su interacción en clase: su respuesta a los materiales usados en la instrucción y el trabajo que hace en colaboración con otros estudiantes.
- El portafolio: Recopilación de trabajos del estudiante que se enfoca en mostrar su progreso en el tiempo.

A este último se le dedicará a continuación un espacio a detallar todo lo concerniente a su conceptualización, a los procedimientos para su aplicación en el proceso de

enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua extranjera, y a las ventajas que este tipo de evaluación aporta a la calidad del aprendizaje del estudiante lo que nos permite incorporarlo en la propuesta del modelo de evaluación por el que abogamos desde esta investigación.

5.7.4.8. El uso de la evaluación por portafolios en lenguas extranjeras

La evaluación por portafolios (Portfolio assessment) es un proceso continuo que involucra a los estudiantes y profesores en la selección de ejemplos de los trabajos de los estudiantes para ser incluidos en una colección cuyo objetivo fundamental es mostrar el progreso del estudiante en su aprendizaje. Este proceso se realiza de forma intuitiva en la cual los estudiantes toman decisiones acerca de que trabajos que deben ser incluidos en la colección para su evaluación y asegurarse de recibir un continuo feedback ya sea del profesor o de los demás compañeros. Ambos son importantes.

Esta colección de trabajos de cada estudiante muestra tanto sus esfuerzos como los logros y progresos en una o más áreas del aprendizaje e incluye no sólo muestras de los productos, sino los criterios de selección, así como evidencia de autoreflexión por parte de los estudiantes.

Para efectos de evaluación, el portafolio involucra mucho más que una mera recolección de los trabajos realizados pues implica una selección razonada, lo que permite desarrollar criterios de evaluación en el estudiante. Igualmente, precisa de una organización y estructura; una justificación acerca de la selección de los trabajos que integran el portafolio; su significado y pertinencia; así como una reflexión acerca de los aprendizajes logrados; los aspectos a mejorar y la efectividad de las estrategias utilizadas.

Según Delmastro (2005:2) “la idea del portafolio ha sido adaptada de las Bellas Artes y de los negocios, ámbitos en los que es usual solicitar a los aspirantes a plazas de trabajo muestras de sus mejores piezas o productos. Modelos, artistas, fotógrafos, diseñadores y publicistas han usado el portafolio durante años para exhibir sus trabajos ante clientes potenciales.” El uso del portafolio en educación, sin embargo, es mucho más reciente.

El uso del portafolio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua y de lenguas extranjeras es el resultado de la necesidad de incorporación de nuevas estrategias para la promoción de aprendizajes significativos. El portafolio sirve de soporte a los nuevos enfoques instruccionales que enfatizan el papel activo del

estudiante en la construcción del conocimiento y el del profesor como mediador en dicha construcción.

El portafolio como estrategia didáctica se fundamenta sobre principios del constructivismo y los enfoques contemporáneos para la enseñanza de la lengua extranjera centrados en el estudiante y sus procesos de aprendizaje, orientados al desarrollo de aprendizajes significativos, estrategias metacognitivas, ya que promueve la reflexión metacognitiva, la autoevaluación, la responsabilidad y la toma de control sobre los propios aprendizajes.

Calfee y Perfumo (1996 citados en Delmastro, 2005) mencionan que la referencia más antigua encontrada acerca del uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras se remonta a una investigación de Sweet del año 1976. Dicha investigación, reportada en la base de datos sobre investigaciones educativas ERIC (Educational Resources Information Center), está relacionada con el uso del portafolio en la escritura, pero en ella la concepción del mismo es diferente a la de hoy en día, ya que el “portafolio” al que se hace referencia se limitaba a una lista de cotejo en la que los estudiantes señalaban los temas de interés.

Obviamente, desde aquel primer intento, han ocurrido cambios importantes en la concepción, uso y aplicaciones del portafolio en el campo de la educación y en el área de las lenguas.

Asimismo, durante la última década han proliferado investigaciones en educación y en enseñanza de lenguas extranjeras que difunden el beneficio del portafolio *como instrumento de evaluación y como estrategia metodológica de trabajo* dentro y fuera del aula (Moss et al., 1992; Graves y Sunstein, 1992; Sweet, 1993; Black et al., 1994; Johns, 1995; O’Malley y Valdez Pierce, 1996; Calfee y Perfumo, 1996; Akirov, 1997; CIEP, 1999; Rolheiser et al., 2000, entre otros, citados en Delmastro, 2005). Otros autores entre ellos Yap (1993) han reportado entre los resultados de un proyecto de investigación en el aprendizaje lenguas como *enfoque muy válido de la evaluación auténtica* el portafolio de lengua extranjera.

Es decir, que en la enseñanza de lenguas extranjeras no sólo puede utilizarse como estrategia de evaluación, sino que puede fungir como portafolio de documentación (información y trabajos sobre un tópico determinado), como portafolio de exhibición (los mejores trabajos), o como portafolio de proceso (todo el material utilizado y trabajos realizados en relación con determinada tarea asignada). Las aplicaciones

dependen del tipo, funciones y propósito del curso, la orientación que se le quiera imprimir a la evaluación y la negociación que se logre con los estudiantes.

En opinión de Delmastro (2005) nuevas modalidades están siendo investigadas desde hace ya algunos años entre las que se encuentran los portafolios del docente (Wolf, 1992; Anson, 1994; Bastidas, 1996), los portafolios institucionales (Sweet, 1993b), los portafolios electrónicos (e-portfolios) (Barret, 2001; Purdue University P3T3 Program), así como exploración de las posibilidades de su uso para la evaluación a gran escala en instituciones.

En la comunidad Europea, por ejemplo, desde hace unos años existe el proyecto del Portafolio Europeo de Lenguas (ELP de sus siglas en inglés), como medio para demostrar las competencias en lengua materna y extranjera y la competencia intercultural. Este fue diseñado y desarrollado por el Consejo de la División de Lenguas Modernas de Europa, piloteado en 15 países miembros del Consejo Europeo y finalmente lanzado en el 2001.

Este proyecto tiene dos objetivos básicos:

- a) motivar a los aprendices reconociendo sus esfuerzos en extender y diversificar sus habilidades lingüísticas en todos los niveles;
- b) proporcionar un registro de las habilidades lingüísticas y culturales que han adquirido para ser consultado cuando pasan a otro nivel más alto de aprendizaje o para buscar empleos en su país o en el extranjero.

El ELP nos sirve como guía para adaptar algunos de sus elementos al diseño de un portafolio de lenguas extranjeras en el contexto de la evaluación de la lengua inglés en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, y para ello nos centramos en su estructura.

El ELP no solamente contiene evidencias del desempeño del estudiante sino que consta de 3 partes:

1. *El pasaporte de la lengua* (Language Passport): Esta es una sección dedicada a proporcionar información acerca de la suficiencia del estudiante en más de una lengua en diferentes momentos. Aquí se registran las calificaciones formales que ofrecen información de las competencias de la lengua considerando los niveles de referencia del Marco de Referencia Europeo.

2. *La biografía de la lengua* (Language Biography) está dirigida a estimular a los estudiantes a involucrarse en la planificación, la reflexión y la evaluación de su propio proceso de aprendizaje y su progreso. Ofrece la oportunidad de reflejar lo que pueden hacer en la lengua extranjera.
3. El dossier: se refiere a la colección de los materiales por los estudiantes y todos los datos que documentan e ilustran la suficiencia en la lengua extranjera y las experiencias de aprendizaje que se reflejan en el pasaporte de la lengua y la biografía.

A efectos del diseño de un portafolio para ser usado como instrumento de evaluación de la lengua en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la universidad utilizaremos de esta estructura la biografía de la lengua y el dossier, ya que el pasaporte hace referencia más a los aspectos de suficiencia lingüística de acuerdo a los referentes que establece el Marco de Referencia Europeo sobre aspectos de interculturalidad y conocimiento de varias lenguas, por lo que consideramos que no es totalmente pertinente su inclusión en nuestro contexto.

5.7.4.8.1. Diseño del portafolio para la evaluación de la lengua extranjera

El desarrollo del portafolio individual del estudiante requiere la participación y asesoramiento del docente, quién orienta al estudiante en la recopilación de los trabajos relevantes para el desarrollo de las destrezas involucradas. Es importante señalar que el estudiante no sólo exhibe en el portafolio los mejores trabajos, sino aquellos que han sido más relevantes o significativos para el aprendizaje, tanto en términos de sus contenidos, el interés de los temas tratados, como las realizaciones lingüísticas trabajadas. Algunos autores (Quintana, 1998 en Delmastro, 2005) sugieren incluso la incorporación del peor trabajo realizado por el estudiante durante el semestre, acompañado de una nota escrita en la que el estudiante explica por qué se considera el peor trabajo y qué aprendió en ese proceso. En fin, lo que cuenta es la evidencia del esfuerzo realizado y los logros alcanzados por lo que se incluyen además las diferentes versiones corregidas de una misma tarea, las cuales deben ser organizadas en un orden cronológico, de manera que pueda tenerse un referente que permita la comparación de los logros alcanzados.

Entre los posibles contenidos del portafolio para un curso comunicativo de lenguas

extranjeras orientado al desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua Delmastro (2005) sugiere considerar varios elementos que pudieran servirnos para orientar al estudiante pero recordemos que su inclusión en el portafolio debe ser decidido por el estudiante. Entre los elementos ella considera algunos que deben ser obligatorios y otros opcionales. Según esta autora, el portafolio puede ser concebido con los elementos que mencionamos a continuación:

Carta de presentación: contiene información acerca del autor y lo que el portafolio muestra acerca del progreso individual, incluyendo una reflexión acerca de su elaboración. Se redacta al final de curso, pero se coloca al principio del portafolio.

Índice de contenidos: con la identificación de los trabajos y páginas numeradas.

Entradas del portafolio: éstas consisten en los productos generados durante el curso e incluyen tanto elementos obligatorios como elementos opcionales.

a) *elementos obligatorios:* consisten en muestras de trabajos relacionados con los objetivos, temas y contenidos centrales del programa o de las unidades temáticas. Pueden incluir: cuaderno de vocabulario desarrollado durante el curso, diarios, trabajos escritos: dictados, redacciones, composiciones, borradores, versiones corregidas y reescritura, ejercicios, reporte de actividades de comprensión oral, quizzes, exámenes, evaluaciones escritas (corregidas y reescritas). También puede incluir, según esta autora, materiales de apoyo utilizado para presentaciones orales (esquemas, borradores y versión final), incluyendo artículos, fuentes de información y material de apoyo visual (posters, folletos, organizadores gráficos, transparencias), canción(es) aprendidas durante el curso (comentadas), organizadores gráficos (mapas conceptuales, diagramas de Venn, mapas de vocabulario, redes semánticas, mapas mentales...), tareas metacognitivas (evidencia de reflexiones), comentarios sobre el curso, opiniones sobre actividades, presentaciones en Powerpoint, autoevaluaciones, comentarios de sus compañeros y comentarios de sus profesores, entre otros .

b) *elementos opcionales:* Se refieren a cualquier tipo de producto o trabajo adicional que haya sido realizado por el estudiante durante el curso, tales como: ejercicios y actividades opcionales, presentaciones orales opcionales, actividades adicionales de lectura o escritura (composiciones, e-mails, cartas, poemas, entre otras), canciones, grabaciones, videos, entrevistas, comentarios sobre artículos leídos, reportes de libros o películas, productos de participación en actividades extracurriculares, trabajo remedial, etc.

Entre estos elementos se sugiere incorporar evidencias del trabajo realizado fuera de la

clase, en este caso se puede sugerir una entrevista a un nativo de la lengua inglés. (ver Anexo 23)

4. Colocar fechas en todas las entradas o elementos que se incluyan (permiten visualizar el progreso durante el período).

5. Reflexiones para cada uno de los elementos del portafolio y para el portafolio en su totalidad.

a) Después de cada elemento: una breve exposición de los motivos de la selección del trabajo en particular (relacionados con la actuación y la percepción del propio progreso).

b) En la carta de presentación: una reflexión acerca de la totalidad del portafolio (indicando cuáles son los elementos preferidos y la razón).

Las entradas del portafolio pueden variar dependiendo del tipo y finalidad del curso, los objetivos y contenidos del mismo, y las destrezas a desarrollar en la lengua extranjera. Se han de proporcionar criterios de autocorrección al aprendiz. Esa autocorrección no consiste únicamente en saber determinar y discriminar la corrección o no de ciertas estructuras, sino de un permanente autoanálisis y reflexión del proceso generado para llegar a ese producto y así encaminar futuras tareas. Por lo que este debe ser chequeado periódicamente.

Es aconsejable orientar las reflexiones de los estudiantes y para ello el profesor puede proporcionar cuestionarios de autoevaluación o considerar en sus reflexiones preguntas como las siguientes:

- ¿Por qué seleccioné este trabajo/actividad/tarea?
- ¿Qué aprendí con esta actividad?
- ¿Qué hice bien? ¿Cuáles fueron mis aciertos?
- ¿Qué hice mal? ¿Cuáles fueron mis dificultades?
- ¿Qué quiero mejorar en este trabajo/actividad/tarea?
- ¿Cómo me siento acerca del desempeño en esta actividad?
- ¿Qué estrategias utilicé? ¿Fueron efectivas?
- ¿Cuáles son mis áreas problemáticas/deficiencias?
- ¿Qué me propongo hacer para mejorar?

En cuanto al modo de presentación del producto definitivo, éste puede variar de un estudiante a otro, depende de su creatividad. Es pertinente orientar a los estudiantes que el formato de presentación debe ser ordenado, claro, atractivo y de fácil manejo para el

profesor.

El portafolio es propiedad del aprendiz y la idea principal es coleccionar muestras de sus trabajos que muestren su progreso. Los trabajos deben proporcionar evidencias del desempeño del estudiante, por ejemplo durante una exposición, un debate, una conversación, un juego de roles*. Por supuesto que coleccionar todos esos datos en un período de tiempo requiere de motivación y comprensión de la necesidad de este trabajo por parte del estudiante.

El portafolio al ser chequeado por el profesor como por otros alumnos incluirán comentarios, observaciones y sugerencias del trabajo realizado para ir mejorándolo tanto referente a la estructura como al contenido de los trabajos.

Según el ELP el portafolio cumple dos funciones principales en el aprendizaje total:

Función pedagógica como instrumento de aprendizaje auto-organizado

Función informativa (reporting function) como instrumento para informar sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos a los profesores, instituciones y otras autoridades relevantes.

La pedagógica es considerada la más importante en relación con la información que proporciona para la autoregulación del aprendizaje. La autoevaluación para ser significativa necesita de la selección de los estudiantes de los trabajos a incluir de acuerdo a su proceso de aprendizaje lo que conlleva a la idea de un currículo abierto y negociado a través del trabajo iniciado y monitoreado por el estudiante. También se negocian los criterios de evaluación para unos resultados aceptables.

La evaluación auténtica ofrece muchas ventajas pero conlleva una labor intensa del profesor para revisar y proveer el feedback exacto y continuo al estudiante lo que resulta mayor carga en los grupos numerosos. Pero esta labor si es compartida con los alumnos a través de la coevaluación resulta más atractiva y motivadora para ellos. Solo hay que ser transparente en cuanto a los criterios de evaluación y guiar a los alumnos en el proceso de revisión de los trabajos de los compañeros.

El análisis del producto escrito ha de contemplar la adecuación del mismo al tema o propósito de la tarea, su coherencia, cohesión y otros aspectos, previamente informados y negociados con respecto a la tarea, como son la variedad y riqueza de vocabulario, el uso de formas correctas de determinados contenidos gramaticales, entre otros.

5.7.4.8.2. Orientaciones metodológicas para la elaboración del portafolio

En el diseño del portafolio estamos de acuerdo con Delmastro (2005) en considerar tres fases en su implementación: una fase previa de información y preparación para la experiencia, la fase de desarrollo y seguimiento, y una última fase de presentación final, cierre y evaluación de la experiencia aunque en cada una de las fases consideramos aspectos que se adecuan más a nuestro contexto.

Fase de preparación. La orientación del trabajo debe ser esclarecida desde sus inicios. Es conveniente realizar actividades de divulgación y concientización previa o incorporar a inicios del curso una guía informativa acerca del portafolio, con la explicación de los objetivos y características del mismo, lineamientos generales para su elaboración, la evaluación y posibles contenidos a ser negociados con los estudiantes. También se considera muy útil proporcionar modelos de portafolios de años anteriores para tener una idea más clara de como proceder. En esta fase se recomienda en la guía para profesores en el portafolio europeo de lenguas por David Little y Radka Perclová iniciar la discusión con los estudiantes acerca de los criterios a autoevaluar en el portafolio a partir de lo que ellos llaman *I can do statements* (Oraciones sobre lo que yo puedo hacer) ej. *I can introduce myself; I can ask people how they are and react to their response; I can understand simple directions; I can understand short, simple messages on postcards*). Se le pide al estudiante que se imagine que está en contacto con nativos de la lengua y necesitan conocer que pueden hacer con ella. En este caso se debe obtener una lista de estos y si es necesario permitir que lo expresen en la lengua materna. También se puede discutir acerca de que se considera un buen dossier y que evidencias del desempeño comunicativo del estudiante debe mostrar.

Fase de desarrollo y seguimiento. Corresponde al proceso de desarrollo del portafolio durante el período de tiempo que se haya determinado. Durante esta fase el profesor puede realizar entrevistas individuales para evaluar los avances los cuales se registran en formatos diseñados para tal fin. Durante el desarrollo de esta fase, y particularmente si es la primera vez que se aplica este instrumento, se sugiere llevar un diario del profesor para el registro de incidencias y reflexiones del docente y el registro de opiniones, estados de ánimo y dificultades presentadas por los estudiantes en el trabajo con el portafolio. Estas estrategias aportan datos derivados de la metacognición (reflexiones y autoanálisis), tanto de los estudiantes como de la actuación del profesor, los cuales son útiles para el análisis retrospectivo de la experiencia de aplicación, la

evaluación y la retroalimentación del proceso.

Presentación final, cierre y evaluación. Involucra la entrega del producto y la presentación del portafolio individual ante el grupo por parte de cada estudiante (esta última puede ser opcional). También se puede solicitar a los estudiantes una reflexión final expresada en una sola frase que puede ser registrada o transcrita por el profesor. Finalmente, se evalúan tanto los productos (portafolios) como la experiencia de aplicación.

El análisis de los productos finales (portafolios individuales) unido al llevado a cabo durante el proceso en las reflexiones incluidas en el diario del profesor, las opiniones y reflexiones de los estudiantes y los datos obtenidos durante la presentación final, constituyen referentes importantes para la validación de la experiencia por parte del docente interesado en mejorar sus prácticas evaluativas.

5.7.4.8.3. Evaluación del portafolio

En concordancia con la evaluación formativa se debe evaluar el desarrollo del portafolio durante todo el proceso de la manera que se viene describiendo en las anteriores fases. Para ello se realizan sesiones de seguimiento y evaluación parcial que pueden ser realizadas mensualmente con el objeto de orientar el diseño, verificar como procede el estudiante en la elaboración de su portafolio y si está llevando a cabo la tarea de manera sistemática y continua. Por lo general, ante este tipo de proceso, los estudiantes tienden a posponer la elaboración del portafolio al sentirse presionados por otras tareas que le exigen mayor inmediatez y lo apartan de la tarea. Por esta razón es importante realizar frecuentes entrevistas individuales o colectivas de seguimiento. Igualmente importante es aclarar desde un principio que el portafolio es un instrumento de evaluación, por consiguiente, la ausencia a las entrevistas de seguimiento pautadas y la falla en la presentación del portafolio afectarán la calificación definitiva.

Para la evaluación del portafolio es recomendable utilizar formatos diseñados previamente por el docente, que pueden ser elaborados según los lineamientos de O'Malley y Valdez Pierce (1996), Quintana (1998), Farr, Tone y Jalbert (1998), o Delmastro (2003, 2005). También se pueden adoptar los formatos que han sido elaborados por estos autores o modificarlos según los requerimientos del caso. Los formatos de evaluación que se diseñen nos deben servir para verificar si el portafolio cumple con los requisitos mínimos exigidos para el curso, permiten incluir comentarios, resultados de otras evaluaciones, problemas detectados, así como reseñar los elementos

o trabajos faltantes o incompletos. A continuación se señalan algunos aspectos que pueden ser tomados en cuenta para la evaluación definitiva del portafolio:

- Asistencia a las entrevistas de seguimiento.
- Entrega de todos los trabajos o elementos obligatorios.
- Entrega de elementos opcionales.
- Elementos faltantes.
- Evidencia de reflexión para cada uno de los trabajos.
- Tipo y profundidad de la reflexión
- Aspectos organizativos y de presentación (dominio del aspecto formal del portafolio: índice, paginación, identificación y fechas de los trabajos).
 - Dominio de características formales de la escritura (cohesión, coherencia, estructura interna, normas gramaticales y ortográficas, entre otras).
 - Evidencia de cambio de estrategias como resultado de la reflexión. Evidencias de progreso en las habilidades de la lengua extranjera (según los objetivos del curso).
 - Autoevaluaciones, formatos e inventarios de intereses y estrategias. Comentarios... (Delmastro, 2005).

Se considera por la autora en esta investigación que se le debe prestar mayor atención a los últimos aspectos referentes al desempeño del estudiante en el progreso en las habilidades de la lengua como resultado de la reflexión y la autorregulación que a los aspectos organizativos formales de presentación del trabajo. En todo caso, lo verdaderamente importante es que "...tanto los trabajos solicitados por el profesor como la selección realizada por el estudiante demuestren el progreso del alumno a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje" (Quintana, 1998:168 citado en Delmastro, 2005).

El profesor puede asignar un valor numérico a cada uno de los aspectos de la evaluación, según los contenidos y propósito del curso y la negociación de contenidos del portafolio realizada con los estudiantes durante la fase inicial.

Se considera oportuno destacar que el beneficio que reciben del uso del portafolio como procedimiento de evaluación sea que los estudiantes son enseñados con el ejemplo a ser pensadores independientes lo que facilita su autonomía como aprendices de la lengua en el desarrollo de destrezas en la lengua y como estrategia alternativa de evaluación.

5.7.4.8.4. Ventajas en el uso del portafolio como instrumento de evaluación

Concordamos con Delmastro (2005) que entre sus ventajas se destacan las siguientes:

- Desarrolla la independencia en los estudiantes como apuntábamos antes.
- Favorece la retroalimentación con respecto al progreso y aprendizaje individual.
- Incorpora a los estudiantes en la selección de materiales: los estudiantes pueden utilizar el portafolio para crear un archivo de materiales auténticos sobre tópicos de interés para el curso a la vez que participan activamente en la construcción de aprendizajes significativos.
- Propicia la interacción comunicativa y el intercambio de información entre los pares y con el profesor.
- Genera procesos de andamiaje (scaffolding) que sirven de soporte a la construcción de nuevos conceptos y conocimientos. El andamiaje se produce de manera totalmente natural como resultado de la repetida interacción del estudiante con los materiales de trabajo, la corrección de los borradores y versiones preliminares de trabajos y ejercicios, la interacción con los pares y la actuación del profesor como mediador.
- Promueve la integración de destrezas: el proceso en sí de construcción del portafolio involucra el uso de la lengua en sus diferentes manifestaciones, el contacto con materiales auténticos y la integración de destrezas orales y escritas, productivas y receptivas. Ello como resultado de las actividades generadas tanto durante la búsqueda y evaluación de materiales como durante la consulta y la aclaración de dudas a través de la interacción con los pares o con el profesor.
- Crea hábitos de trabajo, organización y sistematización del material, autoevaluación y valoración de los aprendizajes.
- Promueve el desarrollo de estrategias de discusión, negociación, interacción, expresión de opiniones, establecimiento de objetivos comunes, organización, solución de problemas y toma de decisiones.
- Permite que los estudiantes menos aventajados se beneficien de la producción lingüística y la comunicación que se genera a través de las opiniones, el modelaje y colaboración de sus pares, la interacción, el andamiaje proporcionado por otros estudiantes y el profesor, las oportunidades de editar y corregir versiones preliminares de los trabajos y la realización de trabajo remedial.
- Permite a los estudiantes más aventajados la inclusión de actividades adicionales y trabajo extra, y discrimina entre estudiantes responsables e involucrados con el proceso

desde el inicio del curso y estudiantes poco comprometidos con su proceso de aprendizaje que postergan el trabajo hasta el final.

-Es una estrategia de evaluación integral y cualitativa, que puede también incluir una valoración a escala cuantitativa (el propio estudiante puede sugerir una posible calificación de todo el trabajo) y permite evaluar el desempeño del estudiante en diferentes ámbitos del aprendizaje de la lengua.

Pero si analizamos bien las ventajas y propósitos del portafolio estas también redundan en el desarrollo profesional del docente y el mejoramiento de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.7.4.8.5. Desventajas en el uso del portafolio como instrumento de evaluación

Sin embargo, no podemos obviar dos aspectos que se consideran desventajas con respecto al uso de este instrumento. En primer lugar, la falta de un uso frecuente en las prácticas evaluativas por parte de profesores y estudiantes, pudiera generar incertidumbres en cuanto al valor del mismo como instrumento de evaluación. En segundo lugar, la incorporación de este tipo de actividad involucra una carga de trabajo y un gran esfuerzo adicional por parte del profesor para las entrevistas y asesoría individual, anotaciones y reflexiones en el diario del profesor y formatos elaborados para recoger esa información, corrección de diferentes versiones del mismo trabajo y transcripción de las reflexiones de los estudiantes, entre otras actividades.

Consideramos que estas desventajas pueden ser contrarrestadas por las ventajas que proporciona el uso de este instrumento ya mencionadas anteriormente y también compartiendo todo ese proceso de la evaluación con otros alumnos. También se necesita dotar al profesor de los conocimientos teóricos necesarios para el diseño e implementación de este tipo de evaluación, indicaciones precisas sobre como llevar el registro frecuente de la información sin que esto represente un problema para él a través del proceso de asesoramiento colaborativo que nos proponemos llevar a cabo en esta investigación que propicie su formación.

Igualmente importante resulta destacar que el portafolio no siempre resulta del todo adecuado para evaluar algunos aspectos puntuales de la expresión oral tales como fluidez, pronunciación, entonación, uso de funciones, nociones, a menos que se incluyan en el portafolio grabaciones de la producción oral.

Es por ello que el modelo de evaluación de la lengua inglés que se presenta en esta

investigación se sugiere combinar el uso del portafolio con otros instrumentos de evaluación que se utilicen en clases fundamentalmente la observación del desempeño comunicativo del estudiante en la realización de tareas de aprendizaje a partir del enfoque basado en la enseñanza por tareas orientado al desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua. El desempeño del estudiante en estas tareas se podrá observar fundamentalmente en el desarrollo de las destrezas o habilidades de la lengua de carácter productivo: la expresión oral y escrita. Las habilidades receptivas (comprensión de lectura y comprensión auditiva) pueden ser valoradas a través de las productivas.

En este caso, es importante recordar que la evaluación es un procedimiento sistemático y continuo en el cual se deben considerar múltiples estrategias para dar cuenta de la complejidad del proceso involucrado.

Pero es necesario destacar otro aspecto importante: en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglés en nuestra universidad realmente no existe una cultura del uso del portafolio como instrumento de evaluación. Su uso se ve reducido por una serie de razones manifestadas por los propios profesores, entre las cuales se señalan la falta de familiaridad con la estrategia en sí, la preocupación por la cantidad de trabajo que involucra y el elevado número de estudiantes en los grupos, entre otras.

Aunque en opinión de la autora de esta investigación se considera que su limitado uso también pudiera tener su origen, más que en la poca familiaridad con la estrategia, en el desconocimiento de los procedimientos para implementar este instrumento, de las ventajas de su uso y de los principios teóricos que le sirven de fundamento (construcción del conocimiento, aprendizajes significativos, metacognición, autoevaluación y autoregulación), a la validez atribuida a este instrumento de evaluación, además de la natural resistencia a incorporar estrategias metodológicas que no encajen en la rutina de trabajo y las estrategias de evaluación estandarizadas.

Por lo que nuevamente volvemos al tema de la necesidad de un trabajo de difusión y concientización entre los docentes de lenguas extranjeras acerca de las posibles ventajas que esta estrategia de evaluación proporciona apoyándonos en un trabajo que debe estar sólidamente fundamentado desde la perspectiva teórica y procedimental insertada en la formación permanente del profesor en la aplicación de nuevas estrategias en su quehacer instruccional. Esto justifica en gran parte la línea y los objetivos que se propone esta investigación para dar los pasos iniciales en este proceso de concientización en relación al cambio que se propone.

En resumen en esta investigación se propone un modelo de evaluación integral e integrado al proceso de enseñanza aprendizaje a través de una evaluación formativa y formadora vinculada a la evaluación auténtica y la evaluación por portafolios que permita llevar a cabo una evaluación sistemática y continua a través de la observación del desempeño o actuación del estudiante en la realización de las tareas comunicativas en situaciones cercanas a la vida real.

5.7.4.8. Ventajas de una evaluación alternativa en el aprendizaje de la lengua

La evaluación alternativa nos plantea una nueva forma de concebir los procesos de aprendizaje y por ende introduce estrategias y procedimientos evaluativos diferentes a los que han predominado en la educación superior. Se trata de aprender utilizando la evaluación como un medio y generando la participación del estudiante en este. Consecuentemente a este planteamiento la evaluación se centra en recoger vivencias y evidencias sobre el proceso de aprendizaje más que de los resultados y estimula a que sea el alumno quien asume la responsabilidad en este proceso. En tal sentido la evaluación no constituye un fin destinada a comprobar resultados sino que se transforma en un medio para determinar si las estrategias de aprendizaje han sido las adecuadas, que considere los propósitos formativos de la disciplina, que tenga en cuenta las características propias de los estudiantes y que constituya una respuesta a un contexto determinado que asegure el éxito de aprender.

Cambiar la evaluación de la lengua por una evaluación alternativa implica nuevos formatos para evaluar que permitan reunir evidencias acerca de cómo los estudiantes han conseguido los logros de aprendizaje. En estos diseños el beneficiario primario de la evaluación debe ser el estudiante. Es decir, la evaluación tiene principalmente una función formativa y facilitadora del aprendizaje. (Wiggins, 1990, 1998; Birenbaum, 1996; Biggs, 1999; Taras, 2002; Maclellan, 2004).

En esta investigación se aboga por la integración de la evaluación al proceso de enseñanza aprendizaje a través de una evaluación formativa y formadora de la lengua extranjera con un enfoque integral de las destrezas de la lengua resaltando la necesidad de prestar atención a las habilidades de comunicación tanto oral como escrita y al desempeño comunicativo del estudiante en diversas situaciones comunicativas.

Para argumentar la propuesta de un modelo de evaluación de la lengua de carácter formativo se toman como punto de partida las concepciones y tendencias actuales en la

evaluación del aprendizaje, y los estudios y materiales de diversos autores basados en la evaluación de segundas lenguas y lenguas extranjeras (Swain y Canale 1982; Clark, 1987; Wiggins, 1990; Lussier, 1992; Prodromou, L. 1995; Nunan, 1996; Hughes, 1996; Heaton, 1999; Skehan, 2000; Dodge, 2000, 2004; Mantero, 2002; Carnero, 2001, Millrood, 2001; Blanco, 2003; Mueller, 2003; entre otros) donde se describen las características, requisitos y funciones que debe cumplir la evaluación como componente esencial del currículo y parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos autores consideran la práctica de una evaluación participativa, que involucre al alumno, donde se compartan responsabilidades en el aprendizaje y en la emisión de juicios valorativos; que permita además a los profesores replantearse objetivos y métodos de enseñanza, a partir de una función pedagógica de la evaluación y a la vez cumplir con una función acreditativa en el cumplimiento de las exigencias del sistema educativo.

Particularizamos en la importancia de la evaluación como elemento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, al asumir para ello una perspectiva constructivista desde la cual la evaluación debe trascender la mera acreditación del aprendizaje para convertirse en un instrumento regulador del propio proceso, a través de la retroalimentación y de los procesos de negociación de las demandas entre estudiantes y profesores que nos proporcione de forma clara y precisa la información necesaria para tomar las decisiones más acertadas.

Para conseguir prácticas de evaluación congruentes con los principios renovadores de la Educación Superior Cubana y desde la perspectiva constructivista apostamos por procedimientos que evalúan las competencias de los estudiantes para resolver tareas comunicativas en la lengua extranjera que den cuenta de los aprendizajes reales. En otras palabras, sea con propósitos formativos o sumativos, se requieren situaciones de evaluación que permitan a los estudiantes interactuar en el proceso de construcción del conocimiento, reflexionar de manera crítica sobre su aprendizaje, sobre los procesos y sobre los productos que consiguen elaborar, es decir: *aprender durante la evaluación*.

Los planteamientos metodológicos y didácticos que contempla la evaluación como un proceso formativo implica además un cambio radical en el propio sistema de evaluación de la lengua: en lugar de una evaluación final mediante exámenes se considera una evaluación continua, que comprende no solo la evaluación del producto del aprendizaje sino también y fundamentalmente la evaluación del propio proceso de aprendizaje, lo cual requiere del uso de otros instrumentos.

De ahí la propuesta de evaluar mediante el enfoque de enseñanza y aprendizaje basado en tareas comunicativas de la lengua el cual va a permitir una evaluación continua del desempeño comunicativo del estudiante en la realización de estas en aras de un aprendizaje gradual, progresivo y, por tanto, mucho más eficaz en la práctica diaria de la comunicación en la lengua extranjera. Como plantea Llantada (2006), aprender una lengua no es cosa del último día, sino que necesita practicarse de forma regular para consolidar y perfeccionar la fluidez y precisión lingüísticas tanto oral como escrita.

Para fomentar la competencia comunicativa en una lengua extranjera hay que diseñar actividades que se parezcan al tipo de actividad que el alumno tendrá que llevar a cabo en su vida fuera del aula, tanto en la cotidiana, como en su vida académica y esto no resulta muchas veces una tarea fácil. Las tareas, siguiendo a Richards, Platt y Weber, (1986), se definen en función de lo que el alumno hará en la clase que lo preparará para realizar tareas del mundo real.

Por tanto, en la selección de los contenidos para el diseño de las tareas comunicativas será muy importante tener en cuenta, principalmente, *al alumno en su contexto, sus intereses, gustos motivaciones y preferencias*. Sumado a esto, tendremos que considerar cuáles van a ser *los usos que los alumnos darán a la lengua extranjera adquirida*. Compartimos los aportes de Van Ek y Alexander (1980), en el documento Threshold Level English, respecto a los usos de la lengua en la que especifican los siguientes componentes:

- las situaciones en las cuales se utilizará la lengua extranjera, donde los tópicos que se tratarán deben estar actualizados y poseer una significatividad para el estudiante;
- las actividades de la lengua en las cuales el alumno tomará parte;
- las funciones de la lengua que el alumno deberá utilizar;
- las nociones generales que el alumno podrá manejar;
- las nociones específicas (relacionadas con los tópicos) que el alumno podrá manejar;
- el grado de destreza que el alumno necesitará poner en práctica.

Es en estos aspectos donde la cuidadosa selección del material a utilizar toma mayor importancia, dado que resulta sumamente valioso para el alumno que los textos sean actualizados, prácticos, relevantes y a la vez adecuados a su nivel de la lengua.

Por eso, el profesor debe incorporar actividades en las que el alumno ha de trabajar en parejas o en grupos para resolver tareas comunicativas en situaciones reales en diferentes ámbitos de actuación que consideren los aspectos anteriores. Estas

actividades deben posibilitar que cada uno de los alumnos tenga la oportunidad real de utilizar la lengua en la clase. En esa interacción el alumno aprende a ser más competentes en la comunicación al poner en marcha no sólo el conocimiento léxico o gramatical sino también todas las estrategias necesarias para que la comunicación sea eficaz.

Castillo (2005) propone una serie de recomendaciones metodológicas relacionadas con la realización de las tareas comunicativas que pueden ser aplicadas en las clases de lengua para propiciar la comunicación, entre ellas:

- La orientación de la tarea debe ser comprendida por todos. Asegurarse de que esto ocurra es una premisa básica para el éxito en la realización de la misma
- Brindar una ayuda específica a los estudiantes siempre que sea necesaria en la ejecución de la tarea.
- Usar diferentes tipos de tareas desde las más sencillas hasta las más complejas. Orientar la tarea en correspondencia con las necesidades individuales de los estudiantes. No diseñar tareas excesivamente difíciles o demasiado fáciles pero si tratar que presenten un desafío.
- Hacer la tarea imaginativa, variada y estimulante con el uso de diferentes medios y materiales de enseñanza. Un formato atractivo se puede lograr mediante el uso de las tecnologías de la información en la resolución de tareas en ambientes interactivos.
- Hacer la tarea significativa de modo tal que su valor sea percibido por el estudiante.
- Cuando los estudiantes carecen de conocimientos esenciales para la realización de una tarea se deben planificar otras actividades colaterales que le proporcionen el conocimiento necesario para realizar la tarea.
- Usar guías de estudio u otro tipo de material con instrucciones precisas para ayudar a los estudiantes en la ejecución de la tarea.
- Diseñar la tarea de forma tal que promueva la continuidad del aprendizaje.
- Planificar tareas donde se pueda medir el aprendizaje individual logrado por los estudiantes, teniendo presente las necesidades individuales, aunque en algunas ocasiones las tareas sean ejecutadas en equipo
- Propiciar la participación al estudiante en la propuesta de tareas a realizar, lo que propiciaría la motivación por la realización de las mismas. Se debe permitir

la participación de los estudiantes en la planificación de ciertas tareas y hacer que los mismos interioricen el *por qué* de su ejecución.

Es decir que en estas orientaciones se tiene en cuenta la relación entre la tarea y el contenido impartido en clases, la diversidad de tareas de acuerdo al objetivo que se pretenda, su nivel de complejidad y el contexto en que se muestren, la motivación por la tarea, la significatividad de la misma, los principios del aprendizaje constructivista en el cual se promueve la activa participación del estudiante en el diseño de tareas y el rol del profesor como facilitador en este proceso, la atención a las diferencias individuales y los ritmos de aprendizaje en la realización y la evaluación del desempeño en cada una de ellas.

En la evaluación de la asignatura Inglés I perteneciente al bloque del Inglés con Fines Generales se sugiere que el profesor debe guiarse por un referente criterial e interno que tenga en cuenta el progreso del alumno durante el curso y también una serie de criterios derivados de los objetivos del programa de la asignatura y la disciplina que refleje el enfoque de enseñanza que se da en las clases.

Así, el alumno durante el proceso de evaluación debe demostrar el nivel adquirido en el conocimiento de la lengua, (*el saber*) el desarrollo logrado mediante el desempeño en las cuatro destrezas lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) y la actuación o el desempeño como *el saber hacer*. Aquí estamos considerando aspectos implícitos en el concepto de competencia comunicativa como conocimientos, habilidades y actuación.

Es decir, que este tipo de evaluación debe desarrollarse durante todo el proceso y de manera continua, de forma tal que se le de la oportunidad al estudiante de mostrar sus habilidades en todo el proceso, tal y como ocurre en la comunicación real donde se nos proporciona más de una oportunidad para expresar lo que deseamos y no en momentos puntuales dentro del curso.

Como señala Morrow (1979 citado en Millrood, 2001), el lenguaje es, por su propia naturaleza, un fenómeno integrado, y cualquier intento de aislar y evaluar elementos discretos de él destruye su holismo esencial. Si el propósito es medir hasta qué punto el estudiante es capaz de usar la lengua con fines comunicativos en sentido general, entonces parece incuestionable la necesidad del uso de instrumentos que permitan observar el desempeño del alumno en su totalidad como actividad comunicativa ya que parece imposible derivar datos rigurosos de la actuación comunicativa, utilizando

pruebas donde se evalúa de forma aislada los componentes del discurso en términos de estructuras, léxico, funciones, habilidades como suele suceder con frecuencia en la aplicación de los tests.

La perspectiva constructivista del aprendizaje adoptada en esta investigación, como antes apuntábamos, aboga por una construcción conjunta del conocimiento mediante la interacción promovida por el profesor con sus alumnos, en pos de una gradual adquisición de autonomía en el uso de la lengua extranjera.

Desde un enfoque cognitivista de la evaluación formativa Allal (1979); y Santos Guerra, (1990, 1993) sostienen que una de sus funciones esenciales de este tipo de evaluación es proveer información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje intentando ante todo comprender el funcionamiento cognitivo del alumno frente a la tarea propuesta, las representaciones que se hace el alumno de la tarea y las estrategias o procedimientos que utiliza para llegar a un determinado resultado. Para conocer cómo el estudiante asume la tarea es necesaria la reflexión del propio alumno.

La llamada *evaluación formadora* (Allal, 2000; Allal y Saada-Robert, 1992; Nunziati, 1990) es otro elemento clave en esta propuesta que se propone *transferir a los alumnos el control y la responsabilidad de su aprendizaje* mediante el uso de estrategias e instrumentos de evaluación con el objetivo de fomentar la autonomía en el aprendizaje de la lengua, objetivo que prioriza el nuevo plan de estudios D para la disciplina Inglés en las universidades cubanas.

En el contexto de una metodología comunicativa y funcional para el aprendizaje de una lengua extranjera, la evaluación debería tener como objeto averiguar si el alumno es capaz de manejar prácticamente cualquier situación de comunicación que se le pueda presentar en la vida diaria, cualesquiera sean los recursos que haya desarrollado. No interesa saber, por ejemplo, si el alumno conoce cómo se forman los tiempos verbales sino si es capaz de usarlos correcta y apropiadamente en la expresión de lo que se quiere decir.

Si consideramos la evaluación como una reflexión sobre el proceso de aprendizaje que tenga en cuenta la descripción de lo que los alumnos pueden hacer mediante el uso de la lengua y en qué grado; el análisis de los factores que pueden haber contribuido a acelerar y retrasar su proceso como una herramienta de ayuda al desarrollo de habilidades comunicativas en la lengua extranjera, la evaluación se transforma en un elemento esencial. Además se debe considerar una actividad sistemática por medio de la

cual obtenemos información relacionada con los progresos del alumno referente a la adquisición de capacidades, conocimientos y habilidades.

Resumiendo estas ideas la reflexión y la corrección significativas acerca de estos aspectos cumplen un rol decisivo para el estudiante poder avanzar en el aprendizaje de la lengua.

Es por ello que para argumentar la propuesta de un modelo de evaluación de la lengua de carácter más formativo se les deben proporcionar a los profesores los conocimientos teóricos necesarios, didácticas actuales, basadas en los estudios y trabajos de diversos autores en la evaluación de segundas lenguas y lenguas extranjeras, también las características, requisitos y funciones que debe cumplir la evaluación como componente esencial del currículo y parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje así como los contenidos de la instrucción y la evaluación de la lengua.

En el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera surge la evaluación por tareas auténticas como forma de integrar la evaluación al propio proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que implica evaluar en contextos comunicativos relacionados con la vida real o la labor profesional del estudiante. Este enfoque por tareas auténticas permite motivar al estudiante crear significados para el logro de una comunicación en la lengua, desarrollar las habilidades de la lengua, desarrollar el pensamiento crítico ya que exige demandas cognitivas de alto nivel y por tanto formar un profesional más competente en la lengua extranjera.

Este enfoque se complementa con la evaluación por portafolios de la lengua por las ventajas que esta aporta como evaluación de proceso, donde se le otorga el protagonismo al estudiante.

Se deben diseñar diversos materiales de apoyo en el proceso de formación en el ámbito de la evaluación del aprendizaje como punto de partida preliminar para promover el debate y la reflexión acerca de esta propuesta.

Capítulo 7. La intervención psicopedagógica en la mejora de los procesos educativos

La experiencia docente acumulada, los resultados de las investigaciones realizadas en el proceso de evaluación enseñanza aprendizaje del inglés (de Armas, y Martínez, 2001, Pérez, 2002) así como el desempeño comunicativo de los alumnos en esta lengua extranjera en la UCLV indican serias deficiencias en el proceso de evaluación del aprendizaje que se sigue en la asignatura Inglés I lo que conduce a dificultades de los estudiantes para comunicarse eficazmente en la lengua a este nivel unido a insatisfacciones de los estudiantes y los propios profesores con sus prácticas educativas. Por lo que ha quedado evidenciada la necesidad de mejorar el proceso de evaluación de la lengua inglés en la UCLV y estimular el cambio en las prácticas evaluativas de los profesores a través de la superación.

En este capítulo dedicamos las páginas a analizar, de manera resumida, las principales opciones teóricas y metodológicas en el ámbito de de la intervención psicopedagógica, los procesos de intervención, el concepto de intervención y los diferentes modelos que se utilizan en la actualidad. Fundamentamos la elección del modelo de asesoramiento colaborativo en esta investigación con un campo de acción referido a la formación permanente del profesor donde se incluye la superación en evaluación de los profesores de lengua inglés en la Universidad Central de Las Villas. Además, se describe el diseño de la intervención teniendo en cuenta a quien va dirigida, el contexto en que se desarrolla, los objetivos, contenidos metodología, recursos y evaluación

Quizás el fenómeno educativo más generalizado y global en la educación actual sea precisamente el cambio educativo o las transformaciones educativas como también se le denomina. Está presente prácticamente en todos los países y en todas las culturas. Su razón está en la necesidad de modificar la educación para que esté al nivel de las exigencias que reclama el actual proceso de globalización, universalización, informatización e integración que sufre el mundo. En todos los casos se está dando como respuesta un proceso de transformaciones en los sistemas educativos que conllevan a la remodelación o restauración de la educación escolar, bajo las más diversas denominaciones:

- Modernización educativa
- Reforma de la enseñanza o de la educación
- Revolución educacional o de la enseñanza
- Reordenamiento educativo

- Perfeccionamiento continuo o sencilla y genéricamente: transformación educativa, escolar o del sistema educativo.

Queda claro que se está abogando por un cambio educativo, y que la palabra “cambio” es la palabra de orden (Valera, 1999).

La transformación de la práctica educativa va dirigida a proporcionar una mayor calidad en los procesos educativos. Según Willson (1992 citado en Carretero, 2001) y desde un enfoque proporcional a la diversidad la calidad se define en educación como un proceso de ajuste de la enseñanza a las necesidades de los alumnos.

Siguiendo estas ideas, se necesita revisar, evaluar y hacer una vigilancia permanente de la práctica docente para adaptarla a las necesidades cambiantes de los alumnos quienes aprenden cuando se le enseña lo que es significativo para ellos. En ese sentido, en esta investigación consideramos la revisión de las prácticas de evaluación del aprendizaje mediante un proceso de intervención psicopedagógica dirigido a proporcionar un cambio en sus prácticas evaluativas en aras de la mejora del aprendizaje del inglés de los estudiantes universitarios en la UCLV. .

1. La intervención y la práctica asesora en la mejora de los procesos educativos

La intervención es un concepto muy usado actualmente en el campo educativo, donde ya existe una amplia bibliografía y trabajos de investigación relacionados con el tema. Desde las aportaciones a las que tenemos acceso, provenientes de otros campos que también comparten el concepto consideramos que una de las grandes ventajas de la intervención es la posibilidad que brinda para que el profesor pueda reconocer un proceso y transformarlo, conducirlo de una situación determinada a otra situación que signifique mayor calidad.

Razonamos que se interviene cuando se detecta una problemática, un punto crítico, un aspecto de la realidad educativa susceptible de ser cambiado, y en el que la intervención del profesor, desde el punto de vista estructural, le permita transformar el objeto, fenómeno o evento educativo de que se trate. Pero obviamente, esta es una definición muy general en la que es posible incluir muchas posturas referentes a la intervención.

Un análisis de la práctica de intervención y el asesoramiento en términos genéricos nos permite inferir el término intervención como “el asumir una situación con la intención de modificarla”(Lorenzo Chávez, K., 2002:85)

Esta definición hace referencia a la acción de un agente externo y a su mediación entre

dos agentes o elementos distintos. Las consecuencias de esta acción son la transformación de la situación inicial del segundo agente.

El asesoramiento se refiere, por su parte, “al conjunto de prácticas profesionales surgidas de diversos campos de la acción asistencial que se caracterizan como prácticas de apoyo a profesionales y que están comprometidas con el desarrollo profesional de estos”.(Lorenzo, 2002:85)

La unidad de ambos conceptos (intervención y asesoramiento) hacen que actualmente se le considere en el ejercicio de la intervención y el asesoramiento psicopedagógico una forma de ayuda profesional orientada a la mejora del ejercicio profesional de los miembros de una organización educativa (Caro, 2001; citado en Carretero, 2002).

Esta ayuda debe adecuarse a las necesidades y características del contexto educativo y los agentes educativos a los cuales se pretende ayudar a través de relaciones de colaboración.

En la literatura acerca de intervención y asesoramiento se identifican definiciones de varios autores acerca de la naturaleza de ambos procesos (Escudero y Moreno, 1992; Nieto y Portela, 1992; Gordillo, 1993 y Rué, 1994; todos citados en Carretero, 2002) las cuales coinciden en concebirlos con las siguientes características:

- Son procesos de interacción en los que la calidad de esta y el intercambio son elementos de significación.
- Aquí se articulan tanto los conocimientos del asesor como los del asesorado sin que medie ningún tipo de superioridad jerárquica entre ellos.
- La voluntad de resolver problemas y mejorar la práctica educativa es la que predomina.
- Debe existir una responsabilidad mutua, tanto en la definición del problema como en la forma de solucionar los mismos para propiciar la mejora.
- El asesor adopta un rol de agente de cambio, de mediador y establece canales de comunicación, intervención y colaboración.

Estas características sustentan la elección del asesoramiento psicopedagógico como alternativa que propicie un proceso de formación permanente de los profesores de inglés que tiene como eje central la evaluación formativa como instrumento de mejora de sus prácticas educativas y permita regular el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua extranjera como proceso integrado a la práctica instruccional.

En todo este proceso de remodelación de la evaluación, a que hacíamos referencia al

inicio del capítulo, se necesitan transformar las prácticas evaluativas para que nos ofrezcan la posibilidad de revisar, evaluar y hacer una vigilancia permanente de la práctica docente como una competencia necesaria para el profesor en cualquier área que se desempeñe. En ese sentido, consideramos la formación de los profesores en la evaluación como una propuesta muy acertada para generar el cambio e incidir en la práctica diaria de los profesores y consecuentemente en el aprendizaje de los alumnos. El proceso de asesoramiento que se adopte se fundamenta en una estructura determinada donde se tienen en cuenta una serie de condiciones:

- La iniciativa es impulsada y sostenida por una persona o personas integrantes de pequeños grupos que registran, en lo cotidiano de la institución, situaciones conflictivas o de tensión propiciando los espacios necesarios para el análisis, la crítica y la reflexión de las tareas desarrolladas.
- El análisis de la intervención se inicia con la comprensión de la historia de la institución en la cual se desarrolla la situación, los aspectos que convergen en el trabajo, su origen, desarrollo, actualidad, las políticas en las que se sostiene, las relaciones entre los subsistemas presentes, la historia de sus integrantes como grupo e individuos, el sentido que éstos le dan a su trabajo y su relación con las diversas instancias institucionales.

Todo esto conlleva a preparar con el conocimiento del grupo acciones observables a intervenir, de manera que la intervención no violente el proceso bruscamente, sino que gradualmente lo transforme, cualitativamente desde su propia lógica.

Por tanto, estas cuestiones implican realizar las acciones dentro de la gestión necesaria y en función de la resistencia natural, que condiciona la introducción de prácticas alternativas lo que implica abrir espacios de análisis y reflexión colectiva, donde los participantes mantengan una actitud propositiva en la construcción de alternativas para la solución de la situación.

Estas condiciones, son algunas de las cuales pueden considerarse propias de los programas de intervención y su presencia apunta a la intención fundamental que se refiere a la transformación de alguno de los constitutivos de las prácticas educativas que se ejercen.

2. Modelos de intervención psicopedagógica

Los sistemas educativos incorporan diferentes modelos de intervención de apoyo y asesoramiento a las prácticas educativas. La experiencia acumulada en el ámbito de la

orientación educativa describe una serie de modelos que van desde los modelos clínicos de intervención pasando por los modelos de consulta hasta la configuración más reciente de los modelos de intervención psicopedagógica.

Según la clasificación que hacen los autores Castillo Arredondo S, Torres González J. y otros (2003:148) de los modelos de intervención estos pueden enmarcarse en modelos de servicios, modelos de procesos: centrado en programas y modelos de trabajo colaborativo.

Hasta los años 70 existían estructuras de apoyo y asesoramiento con enfoque remedial y terapéutico (modelo clínico) apoyados en lo que hoy se denomina como modelo de servicios.

2.1 .Modelo de servicios

Las características básicas del modelo hacen énfasis en el alumno problemático al que se somete a un diagnóstico fuera de su contexto, a una clasificación en función de escalas de medición psicológicas o pedagógicas. Los profesores no se implican directamente en el proceso de ayuda.

Actualmente los servicios se han visto en la necesidad de replantear sus funciones y modelos de actuación a la luz de los cambios acontecidos en los marcos sociales y educativos. En la medida en que se estructuran sistemas integrados de ayuda a los alumnos como resultado de la organización de los sistemas públicos, aparecen los servicios centrados en las necesidades del alumno, modelo de carácter terapéutico, pasivo y con actuaciones sobre problemáticas y no sobre el contexto. (Rodríguez Espinar, 1992, citado en Castillo y otros, 2003).

El proceso de intervención del apoyo y asesoramiento externo se inicia fuera de la escuela y sin la intervención del profesorado como responsable del propio proceso. No se generan cambios en el contexto educativo ni se cuestionan las prácticas escolares de los profesores. Solo importan los resultados y nunca el proceso. Actúan sobre el problema y no sobre el contexto que lo genera.

2.2. Modelo de intervención centrado en programas

Al contrario del anterior este modelo deja de centrarse en el alumno y en las situaciones problemáticas, para comenzar a entender la intervención educativa como una serie de procesos que tienen lugar en un sistema más amplio, es decir dirigida a todos los alumnos y en función de las necesidades del centro o grupo-clase . El individuo es considerado sujeto activo de su propio proceso de ayuda y orientación.

Tiene un carácter preventivo más que terapéutico y se estructura por objetivos a lo largo de un período de tiempo. Según este modelo los objetivos del asesoramiento y la orientación se elaboran siguiendo el principio del trabajo colaborativo.

El objetivo del apoyo y asesoramiento externo se basa en la facilitación de los procesos internos en los destinatarios que puedan capacitarlos en la resolución de sus problemas y necesidades. La estrategia de apoyo se centra más en la idea de “trabajar con” los profesores, que en la idea de “trabajar sobre” los alumnos. Se lleva a cabo una evaluación y seguimiento de lo realizado.

Por último la relación entre la teoría y la práctica es la plataforma más adecuada para fundamentar programas de acción orientadora. (Bonilla y otros, 1996, citados en Castillo y otros, 2003: 149)

Por tanto el modelo de apoyo y asesoramiento debería encaminarse hacia modelos de procesos que deben perseguir como metas fundamentalmente:

- Expandir la capacidad del profesorado para identificar y abordar la problemática en las aulas y centros educativos.
- Posibilitar el cambio planificado centrándose en las actitudes, valores y procesos grupales de la organización.
- Desarrollar habilidades de resolución de problemas
- Facilitar procesos de trabajo grupal
- Potenciar procesos formativos centrados en la escuela

2.3. Modelo de trabajo colaborativo

En este modelo se busca la colaboración pero para lograr una verdadera y eficaz colaboración se necesita tiempo y confianza para llegar a acuerdos (Ireson, 1992, citado en Castillo y otros, 2003:150). Es necesario un alto nivel de confianza para el logro de una colaboración significativa.

¿Pero qué entendemos por colaborar?

La respuesta que nos proporciona el Sánchez (2004) resulta muy interesante, es en principio muy sencilla: colaborar es laborar o trabajar **con** alguien. Es decir, llevar a cabo **conjuntamente** una actividad significativa, lo que, por definición, conlleva el propósito de alcanzar una *meta u objetivo* relevante y **compartido**, a través de ciertos *medios o acciones* que habrán de disponerse de forma **coordinada** según las posibilidades de las distintas partes que estuvieran implicadas. Se admite que esa actividad no podría llevarse a cabo sin el **concurso**, la mediación o el apoyo de quien

asesora; y que ese apoyo del asesor y la acción conjunta desplegada, podrá ser con el tiempo incorporada, interiorizada, por el asesorado (ya sea un padre, un alumno, un profesor, un grupo de profesores, un equipo directivo, un centro).

Estas ideas nos aportan mucha claridad de lo que debe ser la práctica de colaboración, sus objetivos, acciones que conlleva, la mediación y el apoyo de quien asesora y hacia quien está dirigido el asesoramiento basado en la colaboración.

Los objetivos de la intervención que se propone en esta investigación están dirigidos en cierta forma a proporcionar un apoyo a los profesores de inglés en la identificación de los problemas que presentan en sus prácticas evaluativas y a través de la reflexión y el trabajo colaborado, estimular el cambio y lograr las metas. Es por ello que optamos por el modelo de asesoramiento colaborativo como el más que se adecua a los propósitos de la intervención y la investigación.

Según Gutkin y Curtis (1990) así como Graden y Bauer (1992) y siguiendo a Sánchez (2004) los conceptos críticos para la colaboración incluyen la intervención en un ambiente natural, el logro de una colaboración sincera y positiva entre colaboradores, trabajar como iguales en oposición al mantenimiento de un status de superioridad o subordinación, colaboración voluntaria y derecho a aceptar o rechazar las ideas generadas y una participación activa de los implicados, manteniendo la autoridad del profesor en la toma de decisiones en el aula.

Los objetivos básicos de la colaboración serán ayudar, remediar o fomentar logros y prevenir la aparición de futuros problemas de los alumnos.

Aquí se reúnen profesionales de apoyo interno cuyas interpretaciones divergentes son enriquecedoras para la solución de los problemas educativos. Por tanto, se reconoce la experiencia y las técnicas propias de cada uno de los profesionales.

Concluyendo esta parte todo modelo como representación simplificada de la realidad, aporta pautas para la acción que subrayan su naturaleza prescriptiva-normativa (Bizquerra y Álvarez, 1996). De esta manera, el modelo clínico con su finalidad terapéutica e intervención especializada se hace insuficiente para atender las necesidades de orientación en el nuestro contexto. Su variante de modelo de servicios el cual focaliza al grupo como sujeto orientado no escapa a la atención del problema desde una perspectiva remedial. (Lorenzo, 2002:84).

Por otra parte el modelo de intervención por programas, resume en su carácter secuencial el análisis de las necesidades del contexto, la elaboración de unos objetivos coherentes con este análisis, así como la implementación de dichos objetivos por

profesionales comprometidos. Además prevé la temporalización de las acciones y la evaluación del proceso y los resultados del programa por lo que resume una perspectiva orientada a la prevención y un enfoque más integral de la situación problemática de que se trate.

Este modelo a pesar de ser de intervención indirecta su proyección alcanza el grupo específicamente a través de la variante de consulta o asesoramiento y garantiza la validez del proceso interventivo más allá de su culminación gracias a que la intervención se realiza en escenarios naturales a través de la figura del profesor (protagonista cotidiano de la intervención educativa).

Es decir, que la práctica más actual en el área de investigación psicopedagógica no implica el empleo de modelos diferentes a los anteriores sino más bien una sistematización de estos (Bizquera y Álvarez, 1998). El aspecto que distingue dichas prácticas reside más bien en la formación de modelos mixtos caracterizados por una intervención fundamentalmente indirecta, prioritariamente grupal y enfocada a la prevención y el desarrollo, la cual se estructura fundamentalmente por programas.

3. Aspectos que diferencian unas prácticas asesoras de otras

Velaz (2004) considera que el asesoramiento como actividad profesional en educación se enfrenta, y está en gran medida definido, por la respuesta a cuestiones clave que es lo que verdaderamente diferencia unas prácticas asesoras de otras y que, además determina los objetivos a los que éstas sirven, entre ellas, cuestiones relativas a los procesos, a los destinatarios de la intervención, y cuestiones profesionales y metodológicas.

Según esta autora, la respuesta que demos a estas cuestiones clave condicionará nuestra valoración de la pertinencia de cada modelo que en nuestro caso estaría dirigida a un colectivo de profesores en función de las necesidades y la demanda interna de asesoramiento en el contexto de enseñanza aprendizaje de la lengua inglés en la UCLV abogando por un proceso de colaboración orientado a proveer estrategias para la solución de los problemas de sus prácticas evaluativas.

El acto de colaboración, además, debería, según García y Sánchez (2004), garantizar tres principios esenciales:

En primer lugar, *asesorar-colaborar es capacitar* (Area y Yanes, 1990) o, si se prefiere: sentar las bases para que el asesorado pueda llegar a hacer sólo lo que en un momento dado sólo puede hacer con nuestra ayuda. El punto de partida debe ser un acto conjunto

en el que *todos* los componentes de la tarea (en este caso, todos los pasos que pueden conducir a la resolución de un problema) sean explícitos o públicos. Siguiendo los principios vigotskianos, para que un profesor pueda resolver problemas de manera autónoma o intrapsicológica tendrá que haber disfrutado de la oportunidad de resolverlos con otros en un plano interpsicológico (Vygotski, 1995).

En segundo lugar, pero complementando lo anterior, de acuerdo con Rogoff (1993), los individuos se apropian de determinadas actividades en la medida en la que están implicados como participantes y observadores activos, por tanto, el segundo principio que el asesoramiento debería garantizar es la *máxima participación del profesorado en cada uno de los componentes del proceso*.

Finalmente, *asesorar es un acto comunicativo* en el que, como tal, junto a la información que los profesores aportan, afloran significados emocionales (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1983), que serán más intensos en la medida en la que sea comprometida la actuación profesional de los implicados y, en consecuencia, parte de su identidad.

Por todo ello, parece conveniente que, al mismo tiempo que se avanza en la definición y solución de los problemas del centro, se preste *atención a la persona* con la que se está trabajando (Caplan y Caplan, 1997), lo que, en términos más operativos, podría traducirse, por ejemplo, en hacer ver al otro que se le escucha, comprende y valora (Sánchez y Ochoa de Alda, 1995).

Por otro lado, Zabalza (1996 citado por Murillo, 2000) propone otra clasificación que diferencia los tipos de asesoramiento considerando algunas de las cuestiones clave a que hacía referencia Velaz (2004) que a nuestro modo de ver establecen una clara diferenciación entre unas prácticas asesoras de otras.

Entre ellas, el asesoramiento puede clasificarse:

a) Según los destinatarios:

- Asesoramiento a sujetos considerados individualmente. Se trata de un asesoramiento, a veces, necesario, pero en el que no podemos quedarnos, al tener pocas posibilidades de influir en el cambio institucional.
- Asesoramiento a procesos concretos que se realizan en el centro o en el aula
- Asesoramiento a funciones sectoriales de los centros como por ejemplo puede ser el proceso de orientación a seguir en los mismos.
- Asesoramiento al centro en su conjunto, al desarrollo y mejora de la institución más que a partes específicas de la misma.

b) Según la naturaleza de la demanda de asesoramiento:

- Cuando no existe demanda y el asesoramiento que se realiza, suele llevarse a cabo por agentes externos, responde más a la norma o a la prescripción que a las necesidades. Suele ser un asesoramiento de tipo burocrático.
- Cuando la demanda es forzada por la presión directa o indirecta de alguien con capacidad para ejercerla (la dirección, por ejemplo) puede llegar a abrir el camino hacia nuevas posibilidades menos forzadas, pero por lo general el asesoramiento también se burocratiza o acaba perdiendo la energía y potencial de cambio.
- Cuando la demanda es formal y se realiza por los órganos competentes de la institución. Aunque a veces se trata de un compromiso formal que se asume, más que de una necesidad sentida, el asesoramiento se percibe como pertinente por el conjunto de la institución, lo cual ya es importante. No obstante, también resulta fácil la aparición de problemas de protagonismo o de consenso.
- Cuando la demanda es sentida y surge por el deseo de afrontar un problema o de mejorar la forma en que se están llevando a cabo las cosas. El potencial de cambio es mayor y la necesidad de asesoramiento suele estar acompañada por el deseo de asumir un verdadero compromiso, así sus efectos calan más en la institución y en todos aquellos que se ven envueltos en el proceso.

c) Según a quien se solicita el asesoramiento:

- Asesoramiento solicitado a técnicos especialistas, modalidad muy habitual que consiste en buscar a alguien que "sepa" para que nos resuelva los problemas que se nos presentan. Aunque depende de ciertas circunstancias, entre ellas el papel del especialista, suele ser una modalidad de asesoramiento que se caracteriza por su descontextualización y por atribuir el problema a los demás.
- *Asesoramiento solicitado a colegas pertenecientes al propio centro o a otros. En este caso el asesoramiento adquiere una mayor cultura institucional, es más colaborativo y contextualizado, aunque, como veremos más adelante, puede llegar a producir problemas de credibilidad.*
- Asesoramiento solicitado a profesionales con funciones de asesores, componentes de equipos psicopedagógicos y de apoyo, profesores de apoyo, etc. También aquí como en el caso de los técnicos especialistas se corre el riesgo de aplicar respuestas demasiado generales y alejadas del propio contexto. No obstante suelen ser profesionales que proceden del ámbito de la docencia y por lo

tanto conocen la escuela y sus condicionantes, lo cual, a su vez, también puede crear problemas de legitimidad y credibilidad.

d) Según el contenido de la demanda

- *Asesoramiento puntual* para resolver un problema concreto o para analizar una situación específica. Lo que se busca en este caso son soluciones concretas a situaciones puntuales.
- *Asesoramiento informativo* sobre determinados aspectos de interés que suelen adquirir el formato de charlas o cursos específicos sobre los temas elegidos. El potencial de cambio de este tipo de asesoramiento suele ser escaso.
- *Asesoramiento en el desarrollo de procesos*, es decir, en un tipo de actuación que tiene una cierta duración y que se establece a través de un proceso de fases secuenciadas que permiten establecer una estructura progresiva.
- *Asesoramiento en la formación y desarrollo institucional*, con características estructurales similares al asesoramiento en el desarrollo de procesos, sólo que el marco de referencia y los destinatarios los encontramos, en este caso, en la institución en su conjunto.

e) Según el tipo de relación que se establece

- En función del protagonismo que adquiere quien presta el asesoramiento, éste se puede convertir en dar, compartir o dirigir el proceso, aunque parece claro que cuanto mayor protagonismo adquieran los implicados mayor capacidad de incidencia tendrá el asesoramiento.
- *Asesoramiento como intervención vs. asesoramiento como acción*. En el primer caso se supone que alguien de fuera posee las competencias, los recursos y la legitimidad para intervenir dentro, lo que conlleva una desigual distribución de posiciones entre quien presta el asesoramiento y quien lo recibe. Por el contrario, cuando el asesoramiento se basa más en la colaboración y se concibe no como algo que se realiza sobre sino con, aparece la idea del asesoramiento como acción para el cambio que trata de contrarrestar la mentalidad intervencionista antes reseñada.

Estas consideraciones se tienen en cuenta en esta investigación para hacer un descripción más detallada del proceso de asesoramiento que deseamos implementar.

Hay cuestiones que diferencian también unas prácticas asesoras de otras y que, finalmente, determina los objetivos a los que éstas sirven (Vélaz de Medrano, 2003 citado en Velaz, 2004):

- Cuestiones relativas a los procesos de difusión, diseminación y utilización del conocimiento (Moreno, 1992).
- Cuestiones relativas a los destinatarios de la intervención. El asesoramiento: ¿se trata necesariamente de la intervención de un profesional “con” otros profesionales para afrontar un objetivo educativo común, o consideramos que consiste en una relación de ayuda u orientación a individuos, colectivos y profesionales, indistintamente, en función de las necesidades, el momento o el contexto?
- Cuestiones profesionales y metodológicas. ¿Nos referimos al asesoramiento como una actividad caracterizada esencialmente por su “contenido”, es decir, centrada en prestar conocimiento experto -psicopedagógico, didáctico, socioeducativo, etc.-, o consideramos que es un “proceso” general de colaboración multiprofesional e interdisciplinar orientado a aumentar la capacidad y autonomía de profesionales e instituciones en la resolución de los problemas educativos complejos a los que se enfrentan?

La respuesta que demos a estas preguntas clave condicionará fuertemente el debate sobre los modelos de asesoramiento en la educación y, muy especialmente, nuestra valoración de la pertinencia de cada modelo. Más adelante iremos dando respuesta a estas interrogantes hasta llegar a definir el modelo que más se adapta a nuestro contexto. Los modelos teóricos que se toman como marco de referencia en la intervención consideran las diferentes maneras de construir la relación entre los asesores y los asesorados y los ámbitos de intervención.

A la hora de desarrollar el asesoramiento también se debe asumir determinada postura en el proceso de formación que se inicia. El próximo apartado hace referencia a la perspectiva constructivista que se asume en este proceso.

3.1. Criterios para desarrollar el asesoramiento psicopedagógico desde la perspectiva constructivista

En esta intervención asumimos el asesoramiento psicopedagógico desde la perspectiva constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Coll,1990; Monereo y Solé, 1996; Solé, 1998, entre otros) donde se valora al sujeto como constructor activo de su conocimiento, la enseñanza es potencializadora de la actividad mental constructiva del alumno, imprescindible para su desarrollo individual y su socialización.

Desde estos postulados y muy relacionado con lo expresado anteriormente en otros

apartados, el asesoramiento psicopedagógico debe observar determinados criterios. (Carretero, 2001) Entre ellos:

- El asesoramiento debe *partir de lo que piensan, saben y hacen los profesores, del estado inicial, del diagnóstico institucional.*
- El asesoramiento debe buscar y facilitar la máxima participación e implicación del profesorado.
- Debe establecer un clima relacional y afectivo adecuado
- Debe establecer objetivos muy claros y asequibles acotados a mediano plazo.
- Los participantes deben reconocer en el asesoramiento sus intereses y necesidades personales y colectivas.
- Favorecer procesos que permitan a los docentes reflexionar sobre su práctica. Repensar en la práctica para generar otro nivel de conocimiento.

Todos estos criterios apoyan la idea del conocimiento como construcción social que supone un proceso de elaboración activa de los sujetos que aprenden en las situaciones de interacción social a través de la comunicación entre las partes. (Carretero, 2002)

Por estas razones consideramos pertinente la fundamentación constructivista en la intervención psicopedagógica que proponemos para la superación de los profesores donde se desarrollen relaciones de significación entre el asesor y los asesorados, en nuestro caso, para que se produzcan los aprendizajes necesarios que propicien el cambio educativo que se desea en un proceso de reconstrucción conjunta de la realidad entre ambos.

3.2. Campos de actuación del asesoramiento en su vertiente más pedagógica

No obstante, según expresa Rodríguez (1992) en su vertiente más pedagógica el asesoramiento se configura al amparo de tres campos de actuación difíciles de delimitar: la supervisión educativa, la formación permanente del profesorado y la innovación educativa.

Actualmente está tomando fuerza la conceptualización de la innovación, el cambio y la mejora como algo que es necesario generar desde las mismas instituciones educativas con la implicación de todos los agentes afectados (Bolívar, 1998; Carbonell, 2001; González y Escudero, 1987 y Pérez, 2000 en Carretero y Pérez Cabaní, 2004).

El foco de atención ya no está en la identificación de las dificultades que tienen los profesores en su docencia para diseñar las soluciones más adecuadas, sino que el interés

de estas teorías se centra en estudiar la manera como se pueden generar espacios de reflexión e investigación que posibiliten el desarrollo profesional de los profesores y la optimización de los recursos que tienen estas instituciones. Relacionado con estas teorías se explora también la idea de “la organización que aprende” como propuesta que orienta el cambio educativo. Los centros educativos pueden constituirse como unidad de aprendizaje, un aprendizaje producto de su historia y de su experiencia acumulada, que se realiza a través de procesos de colaboración y de reflexión colectiva (Bolívar, 1999, Gairín, 2003).

Mucho se discute acerca de las *formas* en que se desarrolla el Asesoramiento Psicopedagógico, nos resulta adecuada la clasificación que realiza Carretero (2002) ajustada por Nieto (2001) donde se amplían los referentes clasificatorios de dichas formas. (Peralta, 2006)

Según esta autora se habla de tres tipos de *Asesoramiento psicopedagógico*: *Asesoramiento Psicopedagógico Dirigido*, *Asesoramiento Psicopedagógico Facilitador* y *Asesoramiento Psicopedagógico Conjunto, Participativo o Colaborativo*. Estas formas varían esencialmente en el enfoque cualitativo de partida y la calidad de las relaciones, así como en el grado de flexibilidad e interdependencia que se logre y en las causas generadoras del asesoramiento.

Consideramos esta última la más adecuada para viabilizar la propuesta de intervención en la presente investigación la cual parte del principio de establecer la participación cooperada entre el asesor y el asesorado, la participación equitativa y activa de los roles, entendiendo que los docentes son los agentes más interesados en los cambios educativos y la superación profesional los cuales deben implicarse y participar activamente desde el inicio de la configuración estratégica de la intervención.

Le es característico que se establezca una interdependencia entre la parte asesora y la parte asesorada. La toma de decisiones es consensuada y la solución a los problemas es compartida y ejercida por el asesor y el asesorado a partir de procesos de negociación.

Los argumentos anteriores dan respuesta a uno de los objetivos específicos planteados en nuestra investigación sobre como asumir el proceso de intervención al facilitar el empleo de una alternativa de formación que consideramos pertinente para el profesor de inglés con el objetivo de perfeccionar su práctica evaluativa en el contexto universitario.

3.2.1. La formación permanente del profesorado como campo de actuación en que se configura el asesoramiento psicopedagógico en esta investigación

En esta investigación se asume desde la formación permanente del profesorado a través de un proceso de superación. Para nuestra investigación no resultó tan difícil delimitar el campo de actuación del asesoramiento pues teníamos objetivos muy definidos desde un inicio que se dirigían a la formación del profesor para lograr la mejora de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje uno de los elementos clave en que se centraría nuestra propuesta de intervención.

Para ello, se realizó un estudio minucioso del tema en la bibliografía existente, y considerando la problemática que se presentaba en esta investigación se decidió delimitar el campo de actuación del asesoramiento en la formación permanente. La problemática que se presentaba en esta investigación abordaba el tema de la evaluación del aprendizaje de la lengua como un factor de gran incidencia en la calidad del aprendizaje. Según la evidencia empírica en el contexto del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua en la Universidad Central de Las Villas la evaluación del aprendizaje que llevan a cabo los profesores de inglés está promoviendo bajos niveles de calidad en el aprendizaje y ya muchos profesores comenzaban a reflexionar sobre la necesidad de la aplicación de otras alternativas dentro del proceso de evaluación del inglés que se lleva a cabo en la universidad que condujeran a un aprendizaje de calidad. Esta necesidad sentida nos propició en gran medida lograr un compromiso de los profesores en el proceso de formación al surgir la iniciativa de los propios profesores lo que viene a cumplir uno de los principios de la acción formativa para planificar la acción a que haremos referencia en el próximo apartado.

El asesoramiento ha sido definido y usado en los programas de superación de los docentes en el campo de la educación y su finalidad ha sido proporcionar apoyo a los centros y a los equipos de profesores para incidir en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Escudero y Moreno, 1992; Rué, 1994; Coll, 1996; Monereo y Solé, 1996, citados por Peralta, 2006).

Sus peculiaridades estriban en que este incluye y trasciende a la vez, la formación de habilidades y la transmisión de conocimientos, en tanto esta forma de superación penetra no solo en la forma, sino además en la esencia del aprendizaje mismo, propiciando verdaderos procesos reflexivos del cómo se produce el aprendizaje, y de igual manera activa los mecanismos y potencialidades del autoconocimiento en la

práctica para la solución de problemas profesionales a partir de sólidas bases psicológicas y pedagógicas.

Definiendo más concretamente el asesoramiento, según Moreno y Escudero, 1992 (citados en Carretero, 2001) este es un proceso relacional en el que participan determinados profesionales dotados de cierto bagaje de conocimientos, capacidades y habilidades con los que tratan de contribuir a configurar contextos de trabajo en colaboración para la utilización adecuada del conocimiento disponible en la resolución de problemas que tengan que ver con la práctica profesional y la mejora.

En esta definición se menciona el trabajo en colaboración para lograr la mejora, pero se distingue al asesor en su rol de experto poseedor de conocimientos, capacidades y habilidades y realmente de lo que se trata es de buscar una relación de igualdad en este proceso donde tanto asesor como asesorado aportan los conocimientos en la búsqueda de soluciones.

Por tanto, la definición que nos proporcionan West y Idol (citados en Carretero, 2001) resulta más apropiada a estos fines, expresada como proceso colaborativo e interactivo que permite *a grupos de sujetos con diversos grados de conocimiento* generar soluciones creativas para la resolución de problemas definidos previamente.

Finalmente, ambas definiciones permiten conceptualizar el asesoramiento en el ámbito educativo *como una actividad social y práctica, que tiene por finalidad proporcionar apoyo a los centros y a los equipos de profesores para incidir y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje* (Escudero y Moreno, 1992; Rué, 1994; Coll, 1996; Monereo y Solé, 1996). Para ello los asesores utilizan dos modelos básicos de asesoramiento: la colaboración y la facilitación (Nieto, 2001).

En el modelo colaborativo asesor y profesores trabajan juntos, se corresponsabilizan de sus decisiones y consensúan las acciones a realizar (Pérez Cabaní y Carretero, 2004). Este enfoque es el que está emergiendo en los últimos años de acuerdo a la bibliografía consultada.

En el caso de la intervención psicopedagógica o como otros denominan enfoque educacional (Solé y Colomina, 1999) que nos proponemos implementar en la siguiente investigación presupone el asesoramiento psicopedagógico desde una perspectiva colaborativa a los profesores de inglés a través de la evaluación como instrumento de mejora del procesos de enseñanza–aprendizaje que se lleva a cabo en la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas.

Todas estas características a su vez sustentan la elección del asesoramiento

psicopedagógico desde una perspectiva colaborativa como alternativa que propicie la superación de los profesores de inglés en la propuesta de una evaluación formativa que propicie un cambio en sus prácticas educativas y permita regular el proceso de enseñanza-aprendizaje de este idioma en general que conduzca a un mejor aprendizaje de esta lengua en la universidad.

En relación con la evaluación del aprendizaje, en opinión de Peralta (2006), la superación concebida hasta el momento en nuestras universidades arrastra el lastre de la forma convencional con que se ha asumido, siendo atendida a través de la modalidad de postgrados implementados a nivel institucional, la cual a nuestro entender adolece de la flexibilidad necesaria para su instrumentación en el contexto de la evaluación del aprendizaje de una lengua, dado sus particularidades específicas.

Se impone entonces, la necesidad de concebir la superación de los profesores de inglés de una manera diferente estructurada a través de acciones colaborativas y convenientes entre las partes implicadas, que se erija de manera flexible, en función del contexto de enseñanza aprendizaje de esta lengua extranjera y las verdaderas demandas que este exige.

3.2.2. El asesoramiento psicopedagógico desde una perspectiva colaborativa: alternativa viable para la formación de los profesores de inglés en la evaluación del aprendizaje de la lengua extranjera

Esta situación nos permite defender nuevamente la postura que hemos asumido en esta intervención el *asesoramiento psicopedagógico desde una perspectiva colaborativa* en el contexto de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglés como propuesta de formación para los profesores que enseñan esta lengua, ya que este modelo por su pertinencia didáctica, teórica, metodológica y práctica trasciende las limitantes de las alternativas diseñadas hasta el momento.

Por tanto, la presente investigación está dirigida a optimizar el proceso de evaluación del aprendizaje del idioma inglés estimulando a los profesores de inglés al uso de formas alternativas de evaluación que propicien un mejoramiento del aprendizaje de los alumnos en la UCLV mediante la formación enmarcada en un proceso de asesoramiento colaborativo.

Las particularidades de la puesta en práctica de este proceso de intervención resultan en sí mismas formativas ya que atienden al desarrollo de los conocimientos y recursos profesionales del profesor para la identificación de los problemas que se presentan en sus prácticas evaluativas y los efectos que estas producen en el aprendizaje del idioma

inglés y la consecuente intervención educativa en sus aulas para resolverlos.

Recordemos que el objetivo final de esta intervención es que la mejora de las prácticas evaluativas de los profesores se revierta en un mejor aprendizaje de los alumnos. Esto implica la formación de un profesional competente en la lengua inglés capaz de enfrentar los retos de la sociedad moderna que le permita un aprendizaje para toda la vida. Esta se considera una de las metas primordiales en el ámbito educativo en la actualidad y constituye uno de los lineamientos establecidos por el Sistema de Educación Superior en Cuba en la conformación del perfil de los egresados.

3.2.3. La formación del profesor universitario. Tensiones a resolver basadas en criterios pedagógicos y estrategias de acción

¿Cómo asumir la formación del profesorado de inglés en este modelo?

La búsqueda bibliográfica nos permitió considerar que la formación del profesor universitario se debe basar en criterios pedagógicos y estrategias de acción, que deberán superar determinadas tensiones (Davini, 1995 citado en Sánchez Núñez, 2006):

- Tensión entre la teoría y la práctica. No se trata de reivindicar un "practicismo" sino de reconocer la práctica educativa como objeto de conocimiento, de una formación que estimule la acción.
- Tensión entre lo objetivo y lo subjetivo. Los problemas de la práctica dependen de los sujetos que los definen y los identifican como tales, a la vez que son comunicados y contrastados con la experiencia de otros sujetos u otras teorías explicativas.
- Tensión entre el pensamiento y la acción. Entre el "saber hacer" entendido como un hacer técnico, y el desarrollo del pensamiento para analizar las situaciones típicas de la enseñanza. Una pedagogía centrada en el estudio de la práctica y en el ejercicio de la acción reflexiva puede conducir a que los docentes ejerzan un control racional de las situaciones didácticas.
- Tensión entre el individuo y el grupo. Si bien el aprendizaje es un resultado individual, la formación de los profesores necesita del desarrollo de estrategias grupales, en las cuales los sujetos discutan y analicen las situaciones de enseñanza, propiciándose los trabajos colectivos y los espacios de aprendizajes comunes y del conocimiento compartido.

- Tensión entre la reflexión y las acciones inmediatas. Se trata de integrar la reflexión y las acciones que orienten el análisis y los criterios de actuación docente, discuta y exprese sus supuestos y permita al profesor decidir entre alternativas y comprobar resultados.
- Tensión entre los docentes y los estudiantes como personas adultas. El adulto es un sujeto en constante evolución y cambio, y no una persona con un aprendizaje "terminal". Ello requiere una formación que potencie la autonomía, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, el manejo de diversas fuentes de información, y estrategias de acción que tengan en cuenta la diversidad de sujetos y contextos.

Teniendo en cuenta todas estas tensiones a resolver en el proceso de formación del profesor en esta investigación, así como otros elementos específicos del contexto es que se decide diseñar la intervención como antes mencionábamos basada en el modelo de asesoramiento colaborativo mediante del diseño e implementación de un seminario de superación de los profesores de inglés de nuestro departamento en la evaluación del aprendizaje, tomando como muestra la asignatura Inglés I perteneciente al ciclo del Inglés General, que se imparte en el primer semestre del primer año de las diferentes carreras.

Una vez considerados los procedimientos teóricos y metodológicos que garanticen la viabilidad de la propuesta y atendiendo a la necesidad pedagógica de la mejora del proceso de evaluación de la lengua extranjera en la universidad, la modalidad de seminario a través de talleres (workshops) surge como alternativa metodológica para la implementación de la intervención y el asesoramiento. Este tipo de metodología participativa resolverá en gran medida las tensiones antes señaladas en la formación del profesor.

3.2.4. Diseño de un seminario de superación en la evaluación para los profesores de lengua inglés de la UCLV a partir del asesoramiento colaborativo

El profesor universitario en estos momentos asume una dinámica de superación profesional continua, puesto que las tendencias de cambio en el campo científico-tecnológico y, específicamente, pedagógico y didáctico son muy acelerados y los sistemas educativos están en la imperiosa necesidad de contar con un profesional capacitado para llevar adelante las innovaciones, así como afrontar decididamente estos cambios.

Es por ello, que se decide dentro de este programa de intervención el diseño e implementación de *un seminario de superación en la evaluación para los profesores de lengua inglés de la UCLV* a partir del asesoramiento colaborativo para asumir los cambios deseados en la evaluación de la lengua extranjera. Las estrategias metodológicas formativas tendrán como prioridad las experiencias previas, la participación y el intercambio de experiencias entre los participantes.

Consideramos que el concepto superación es identificado muchas veces con otros, como capacitación, formación y desarrollo. (Valiente y Alvarez Reyes, 2004). Añorga y otros (2000) en su Glosario de Términos de Educación Avanzada lo definen como: “Figura dirigida a diversos procesos de los recursos laborales, con el propósito de *actualizar y perfeccionar el desempeño profesional actual y/o prospectivo, atender insuficiencias en la formación, o completar conocimientos y habilidades no adquiridas anteriormente y necesarias para el desempeño.*”

A partir del análisis de estas definiciones pueden establecerse los rasgos fundamentales que expresan su contenido como concepto y lo distinguen de los otros con los que se confunde o identifica:

- La superación es un proceso, tiene un carácter continuo y transcurre durante el desempeño de las funciones docentes. Su finalidad según estos autores es el desarrollo del sujeto para su mejoramiento profesional y humano.
- Sus objetivos son de carácter general: ampliar, perfeccionar, actualizar, complementar conocimientos, habilidades y capacidades, y promover el desarrollo y consolidación de valores.

En consonancia con el proceso de formación que asumimos, tomamos como fundamento psicológico, el enfoque Histórico – Cultural de esencia humanista, basado en las ideas de Vygostki y sus seguidores, la cual parte de darle un papel esencial a los aspectos históricos y sociales que condicionan todo fenómeno educativo (en este caso la superación) y en correspondencia con lo anteriormente planteado en los principios del asesoramiento que siguen este mismo enfoque.

Este enfoque hace énfasis en el principio de educabilidad del hombre, basado en las potencialidades que éste tiene para transformarse a partir del concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que puede llegar a alcanzar el hombre al enfrentarse a la solución de tareas con la ayuda de otros lo que facilita el proceso de apropiación y el salto cualitativo que provoca el desarrollo. De aquí la necesidad del trabajo colaborado entre los profesores.

En relación al concepto que asumimos de superación, consideramos que esta debe ser un proceso que se caracterice por su papel transformador sobre el individuo (en este caso el profesor de lengua inglés), y que a la vez permita que éste se convierta en un agente transformador de la realidad de su radio de acción, apoyándose para ello en la experiencia profesional propia acumulada y por la influencia de los demás colegas.

Por esta razón adoptamos una definición operativa de la superación como un proceso de transformación del individuo y del contexto en el que actúa, como resultado del perfeccionamiento de los conocimientos que se logra en la interacción grupal e individual.

Por otra parte, en el diseño del proceso de asesoramiento se debe tener en cuenta la función que desempeña el asesor quien en esta investigación a la vez actúa en la doble función de asesor- investigador y conocer cómo se perfila su papel dentro de la investigación.

3.2.5. La figura del asesor y su perfil en el proceso de asesoramiento basado en la formación del profesor

Otra cuestión importante a considerar en el asesoramiento para planificar las acciones es el perfil del asesor. En este sentido Havelock (1969, citado por Murillo, 2000), señala una serie de características que pueden perfilar el papel del asesor y que se cumplen en esta investigación. Entre ellas:

- La necesidad de asesoramiento, la demanda, debe ser realizada por el profesor, profesores o centro a asesorar.
- La relación entre asesor y asesorado debe ser temporal y específica para la necesidad o demanda que se plantea.
- El asesor no debe solucionar problemas, sino ayudar a encontrar y contrastar posibles soluciones.
- No debe existir relación jerárquica entre el asesor y el profesorado que se asesora.
- El punto de partida debe ser el compromiso compartido a partir del contraste de las expectativas respectivas.
- Se debe favorecer la actitud de generar conocimiento compartido.
- Se debe favorecer la reflexión crítica sobre la práctica del profesorado, así como del propio asesor, con vistas a conseguir mejoras.

Rodríguez Moreno (1995 citado por Murillo, 2000) señala que el asesoramiento tiene su razón de ser en el servicio que presta a profesores y centros educativos, que *la*

competencia del asesor se debe separar cada vez más de la imagen tradicional de dominio del conocimiento teórico y vincularse más al conocimiento generado en la práctica y conseguir una interacción “de igual a igual”.

Continúa comentando este autor que incluso puede resultar contradictorio el hablar del papel del asesor precisamente ahora que es cuando más se está reivindicando la profesionalización del docente en cuanto a su capacidad de autonomía y ejercicio responsable de la enseñanza fundamentalmente. Todo va a depender, en gran medida, de los presupuestos de partida que adoptemos, de las propias concepciones de asesoramiento y roles del asesor.

En nuestro caso coincidimos con Pozuelos, (2001) en considerar al asesor como el agente capaz de participar a través del diálogo junto a un colectivo docente (el suyo propio), con la intención de mejorar la práctica educativa a partir de un proceso de indagación compartida sobre los problemas y necesidades que afectan la realidad educativa de los participantes.

El asesoramiento, por tanto, desde nuestro punto de vista, se debe plantear como una colaboración o interacción entre iguales de forma que la persona que ejerce como asesor no tenga por qué ser vista como mejor preparada que el profesor, sino como una persona que realiza sus aportaciones al grupo desde un punto de vista común o diferente a las aportaciones del profesorado, pero siempre intentando conseguir la máxima complementariedad en la búsqueda de soluciones a las necesidades planteadas.

En este sentido, deberá demostrar en todo momento respeto por el profesorado individualmente considerado y en grupo, así como por el centro como institución educativa. Por tanto, las formas concretas de actuación así como las funciones que ejercen los asesores en cada contexto dependen de la manera como se construye el rol de asesor en la interacción con los profesores.

Desde un punto de vista Little (citado en Murillo P. 2000) piensa que en relación con el estatus que se posea, el rol del asesor será examinado desde tres perspectivas: *asesor como igual que modela relaciones profesionales productivas, asesor como profesional especialista del currículum que ofrece formación y asesor como colega con demostrado conocimiento y destrezas.*

Estas tres perspectivas de cierto modo se expresan en el rol del asesor en esta investigación, el cual basa su asesoramiento en relaciones de igualdad con los asesorados, en este caso sus propios colegas, con cierta experiencia en el estudio de la temática relacionada con el asesoramiento: la evaluación del aprendizaje y con una

experiencia acumulada en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Todo esto le permite asumir el proceso de formación fundamentado en la confianza del colectivo de profesores a asesorar.

Pero otra problemática que se presenta en los procesos de asesoramiento y muy relacionada con el perfil del asesor es la referida al trato con los colegas y la credibilidad en el proceso que garantice el compromiso de los asesorados.

3.2.5.1. El trato con colegas. El problema de la credibilidad en el proceso de asesoramiento

Murillo P. (2000) señala que uno de los problemas que se presenta en el desarrollo de la función asesora y, por tanto, obstaculiza el desempeño de su papel de apoyo a los procesos de cambio y mejora, es el que hace referencia a la visión que el profesorado pueda tener de los profesionales que desarrollan dicha función.

Por lo general, según este autor, en varios ámbitos la visión que predomina del asesor o del profesional de apoyo es la de una persona que en alguna medida ha "renegado" del trabajo directo con alumnos en los centros escolares, los llamados "desertores de la tiza", encargados de gestionar la implantación de los cambios y directrices propugnadas por la administración. Esto, en principio, supone una dificultad a la hora de establecer vínculos y relaciones con el profesorado, así como un inconveniente importante para conseguir la credibilidad del asesor. Pero consideramos que en nuestro contexto al no existir centros o personas que se dediquen solo a este trabajo implica que no aparezca esta dificultad.

La credibilidad se constituye en algo de especial importancia cuando se pretenden establecer relaciones e interacciones no jerárquicas, dado que cuando se percibe el más mínimo atisbo de control o de autoridad por parte del profesorado, éste comienza a desconfiar y esa desconfianza se convierte en el principal obstáculo para la consecución de relaciones de igualdad.

En el caso de nuestra investigación no sucede de esta manera, la asesora está estrechamente vinculada a la práctica educativa en igualdad de condiciones que sus colegas (igual número de horas, cantidad de grupos, estudiantes, etc.) lo que le adjudica credibilidad a sus intervenciones y acciones de asesoramiento.

Lo anterior viene a significar que el verdadero reto del asesor va a estar como señala Rodríguez Moreno (citado por Murillo, 2000:4) en "situar el apoyo en el contexto de las relaciones entre colegas sin distinción de status", de forma que se vaya ganando

credibilidad y prestigio a los ojos del profesorado.

3.3. Características del asesoramiento colaborativo en el marco de la formación profesoral en la mejora de las prácticas de la evaluación del idioma inglés

Siguiendo a Parrilla (citado en Murillo, .2000) estaríamos hablando de un asesoramiento colaborativo como un proceso que busca la adecuación de la prácticas evaluativas a distintas situaciones y necesidades que surgen en el contexto de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera que se imparte en las diferentes carreras universitarias para propiciar desde la evaluación formativa una mejora de todo el proceso y de la calidad del aprendizaje que se produce.

Este asesoramiento o apoyo se basa en la igualdad como base de las relaciones de los profesionales intervinientes, caracterizado por su confianza mutua, responsabilidad compartida y comunicación abierta. Un apoyo que exige igualmente contemplar de forma positiva los diversos enfoques y recursos para la identificación de problemas, selección y diseño de estrategias de solución, desarrollo y evaluación de las mismas, desde un planteamiento que descansa en la responsabilidad compartida de todos los profesionales que van a intervenir.

La búsqueda de soluciones en el marco de la investigación en la intervención educativa nos permitió concebir finalmente esta como un programa de intervención a través del modelo de asesoramiento colaborativo para incidir en la formación permanente del profesor de lengua inglés en la Universidad Central de las Villas como agente capaz de propiciar el cambio en el proceso de evaluación de la lengua extranjera, “como pieza clave en el sistema escolar en cualquier intento de renovación del sistema educativo” (Sáenz-López, 2000) Para ello se propuso el seminario como figura pedagógica de formación permanente del profesorado.

Aquí la iniciativa es impulsada y sostenida por la investigadora y un grupo de profesores de inglés del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Central de Las Villas que registran, en lo cotidiano de la institución, problemáticas respecto a la evaluación del aprendizaje de sus alumnos. Consideramos el asesoramiento colaborativo y el seminario de superación de los profesores en la evaluación como el espacio adecuado para el análisis, la crítica y la reflexión en la búsqueda de nuevos métodos de evaluación que favorezcan la calidad del aprendizaje de la lengua extranjera en esta institución universitaria.

3.3.1. Condiciones para el diseño y puesta en práctica del proyecto de intervención

Ya una vez enfrascados en el diseño de del programa de intervención tuvimos en cuenta los objetivos que nos proponíamos en esta intervención y la viabilidad de la propuesta, cómo lograr comprometer a los profesores en el proyecto de formación, entre otras.

Castillo, (2003) plantea que entre las exigencias que deben tenerse en cuenta para la superación de los docentes está la participación activa del docente en la determinación de sus propias necesidades de superación, en la elaboración de su proyecto de superación, en el diseño de las actividades en que participará y en la ejecución del proceso de la superación en sí mismo.

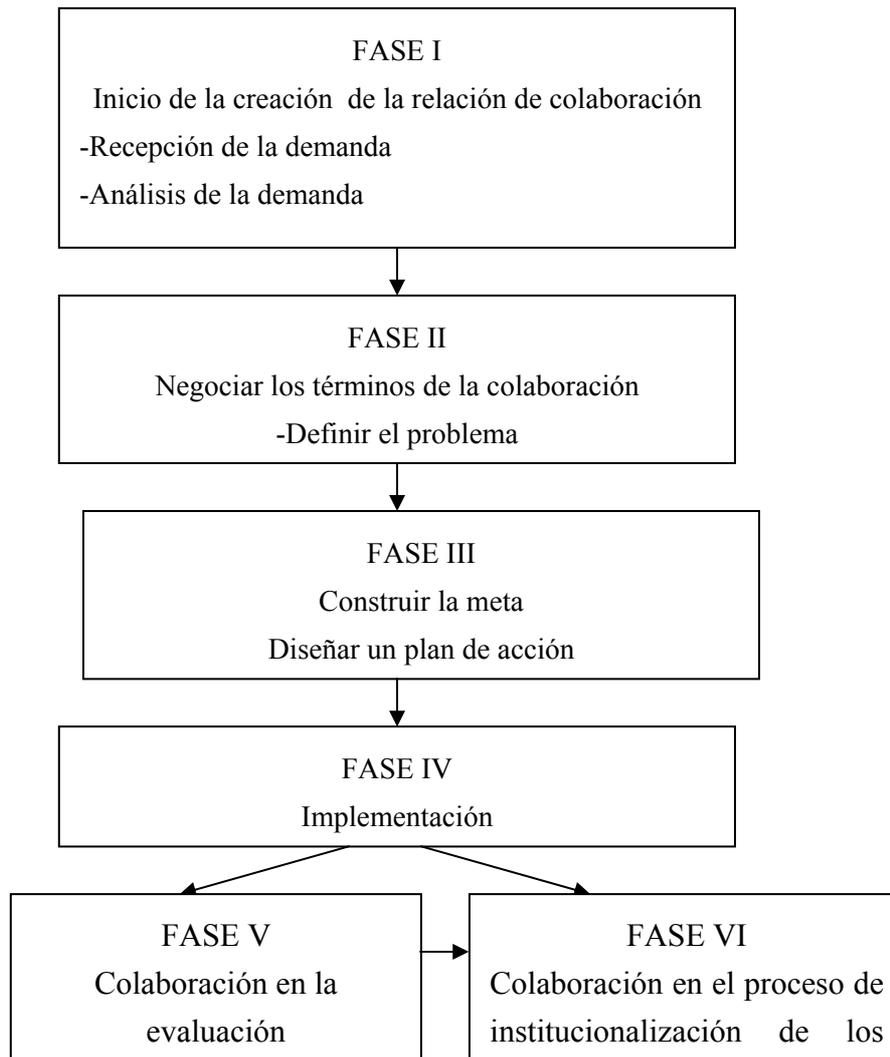
Esta exigencia pretende ofrecer el decisivo espacio de participación al docente, en los procesos de planificación, organización, realización y evaluación de la superación, garantizando un mayor sentido de pertenencia y compromiso con su superación, al convertirse en sujeto de su propia actividad de superación.

Además se tuvo en cuenta que en el proceso de superación del docente deberá atenderse de manera priorizada los intereses y motivaciones personales, la experiencia profesional acumulada y la modelación de posibles soluciones a problemas de su práctica educativa.

Por lo que siguiendo estos criterios antes mencionados el asesoramiento debe observar un desarrollo metodológico que sigue una determinada secuenciación. (Carretero, 2001)

3.3.2. Fases a seguir en la planificación del proceso metodológico para el asesoramiento psicopedagógico

Figura 1. Fases del asesoramiento. Asesoramiento psicopedagógico desde una perspectiva profesional y colaborativa.



Fuente: Carretero(2001). Fases del asesoramiento. Asesoramiento psicopedagógico desde una perspectiva profesional y colaborativa. Materiales de clases. Programa de Doctorado: Intervención Psicopedagógica en Contextos Educativos. Universidad de Girona. España y Universidad central de las Villas. Cuba

En la fase I se debe buscar la creación de una relación de colaboración basada en el respeto, la aceptación, la empatía, la comprensión entre los participantes. Por tanto se deben crear las condiciones para establecer un clima de confianza y disposición.

Para ello, según Carretero (2001) se debe tener en cuenta el sentir de las personas que participarán, sus necesidades, sentimientos, en relación a la situación problema y su capacidad para resolver los problemas.

La recepción de la demanda requiere información acerca de ella: ¿quién la formula, qué se pretende, cuál es su origen, y qué apoyo institucional tiene?

Por otra parte el análisis de la demanda requiere conocer desde qué marco de valores se formula la demanda, en que hipótesis se apoya y que finalidades se persiguen.

Al negociar los términos de la colaboración en la fase II se debe considerar las necesidades y expectativas respecto al asesoramiento, escuchar las partes, exponer cada uno su propia visión de la situación, negociar los objetivos, el tipo de colaboración, un plan técnico: el tiempo que se le dedicará, los recursos con que se dispone, las tareas a realizar, responsabilidades, la metodología a utilizar, entre otros.

Por otra parte, debemos señalar que el asesoramiento como procedimiento de ayuda entre profesionales para solucionar los problemas de sus prácticas educativas debe adecuarse a las necesidades y características del contexto educativo y los agentes educativos a los cuales se pretende ayudar a través de relaciones de colaboración. Por eso, alcanza su objetivo cuando estas personas están en mejores condiciones de tomar decisiones y resolver sus problemas, gracias a que han adquirido o desarrollado competencias, conocimientos o recursos que no formaban parte de sus prácticas habituales.

La ayuda, a su vez, puede implicar un cambio de creencias y de las ideas y un cambio en las condiciones en las que las prácticas se desarrollan.

En esta investigación la ayuda se centra en la búsqueda de alternativas al proceso de evaluación que se lleva a cabo en la universidad y a estimular cambios en las prácticas de los profesores lo que a nuestro modo de ver constituye el catalizador del cambio que se desea en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la Universidad Central de las Villas.

Este cambio en las prácticas, lleva aparejado un cambio cognitivo gradual de las creencias, maneras de pensar sobre este proceso y un cambio educativo en la forma de actuar respecto al mismo para potenciar un mejor aprendizaje de la lengua inglés.

Al construir la meta en la fase III debemos saber hacia donde vamos y que objetivos perseguimos con el asesoramiento y a partir de ahí diseñar el plan de acción.

Para ello debemos analizar que los procesos de intervención e investigación van unidos y que la posibilidad de realizar la intervención como un proceso investigativo permite reproducir el proceso en otras instituciones similares y en cada una de estas experiencias; al producir conocimiento educativo y llegar a sistematizarlo de tal manera que se realicen teorizaciones.

Por tanto el programa de intervención como proyecto de investigación según García y otros (citados en Castillo y otros, 2003:153) debe cumplir una serie de premisas:

- Adecuarse al contexto en relación a las posibilidades, recursos y personas. Conocer intereses y expectativas de los alumnos
- Ser funcional y operativo. Programar las actividades que realmente se puedan realizar.
- Basarse en un enfoque de trabajo en equipo. Implicar a los miembros en el programa aumenta la participación y responsabilidad.
- Proponer actividades encaminadas a la consecución de los objetivos propuestos.
- Desarrollar un sistema de evaluación continua con la finalidad de que nos proporcione información sobre la efectividad del mismo, así como la posibilidad de introducir cambios.

En el caso de nuestra investigación la cual asume el modelo de asesoramiento colaborativo consideramos que el plan de acción debe observar también esos requisitos. Además debemos agregar que no debe ser algo cerrado, sino que se va construyendo, lo que supone un estado de revisión permanente.

Por tanto, debe constar de una fase previa al diseño (Castillo y otros, 2003:152) llamada de sensibilización la cual presupone que para su implementación el programa debe ser comprendido, discutido y aceptado en líneas generales. “Esta fase requiere reflexión, intercambio de ideas y maduración de actitudes”(Lázaro y Asensi, 1989, citados en Castillo y otros, 2003)

En correspondencia con ello, la intervención se propone como *objetivo general*:

Asesorar a los profesores en la adquisición de conocimientos y habilidades pedagógicas necesarias que les permitan proponer y llevar a cabo una evaluación más efectiva en correspondencia con las necesidades del contexto de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en la UCLV.

Para dar cumplimiento a este objetivo se diseñó un seminario de superación estructurado en tres direcciones fundamentales: el concepto de superación y los rasgos fundamentales que la distinguen como proceso de carácter continuo y su finalidad, la selección de la metodología teniendo en cuenta las ideas expresadas por los profesores en la sesión científica así como el tipo de relación a establecer entre el asesor y los profesores participantes en el logro de un clima de confianza y seguridad en el proceso.

El diseño como tal debe contemplar un conjunto de actividades sistemáticas,

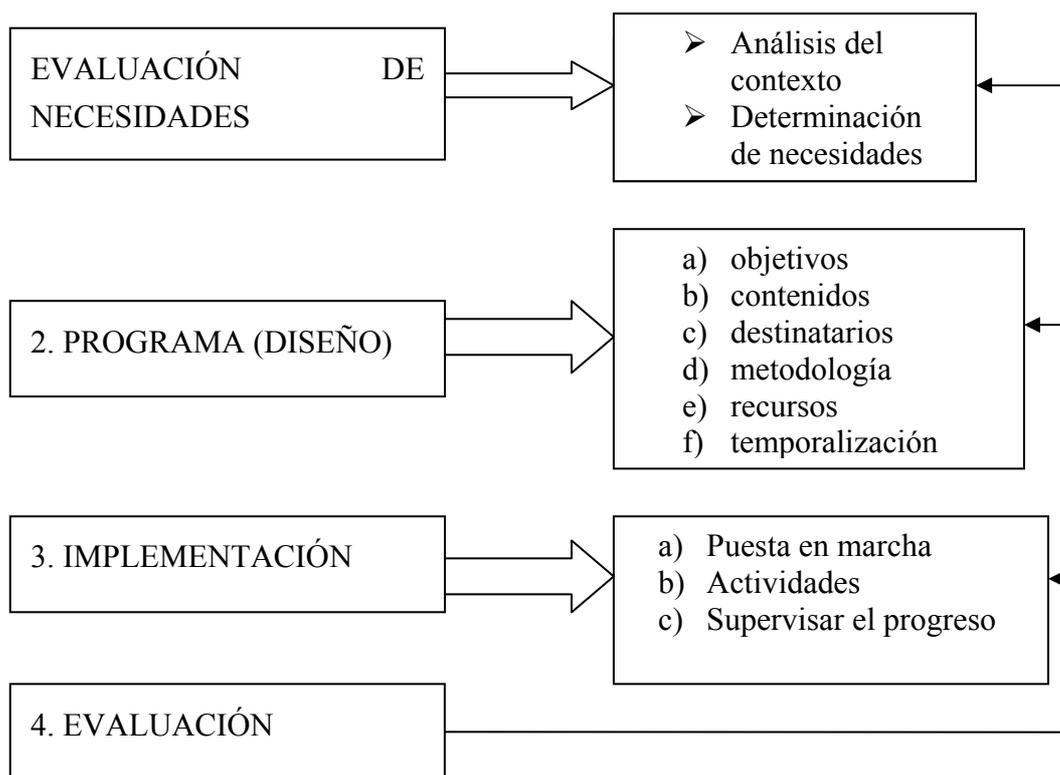
planificadas y orientadas a unas metas como respuesta a las necesidades educativas planteadas.

Una vez analizado lo que incluye el diseño decidimos tener en cuenta las siguientes fases las cuales consideramos válidas también para otros tipos de intervención en la realización del plan de acción que se construye en la fase III del proceso metodológico del asesoramiento antes descrito.

3.3.3. Fases que debe observar el plan de acción en el asesoramiento

El asesoramiento tiene que llevar consigo el diseño de una serie de acciones que faciliten de manera ordenada su consecución.

Figura 2: Fases del plan de acción para el asesoramiento



Fuente: Rodríguez, 1991 (citado en. y otros, 2003)

En la fase de diseño:

- Los objetivos, por su parte deben estar en correspondencia con las necesidades detectadas.
- Los contenidos se refieren a los núcleos temáticos sobre los que versará el programa. Concreción paralela a los objetivos.
- Los destinatarios hacen referencia al grupo de alumnos y profesores a los que va dirigido el programa (nivel universitario).
- La metodología incluye las distintas actividades y estrategias que se programan para cumplir los objetivos.
- Los recursos incluyen tanto los materiales como los humanos para la ejecución del programa.
- La temporalización tiene en cuenta el número de horas totales del la propuesta de formación y su distribución de acuerdo a los objetivos y contenidos. En la fase de implementación se pone en marcha el programa mediante la realización de tareas concretas. Se supervisa el progreso, se van realizando modificaciones y ajustes como consecuencia de factores internos y externos de la programa.

Para el diseño del seminario se tuvo en cuenta el aprendizaje desde una perspectiva constructivista basado en un diálogo reflexivo sobre las prácticas de evaluación que nos permitiera ir construyendo un discurso común.

La colaboración en la evaluación a pesar de aparecer en una de las fases finales del asesoramiento y del plan de acción se llevará a cabo durante todo el proceso para llevar a cabo los ajustes necesarios

Es decir, no debe ser vista como un producto final sino como afirma Trump (1975:17) es un proceso dinámico que produce cambios en el programa, usando como indicadores la satisfacción, el continuo mejoramiento del programa y la información continua para favorecer la toma de decisiones.

Consecuentemente, se considera llevar a cabo una evaluación formativa que contemple tanto el proceso como el producto. La evaluación de proceso desde una perspectiva interna que nos informe hasta que punto las actividades se desarrollan a buen ritmo. Va dirigida a introducir la mejora en el programa de intervención, los datos son obtenidos y utilizados por la investigadora con este propósito. Se busca sobre todo la utilidad para los que reciben la formación, por tanto contempla un diseño de tipo emergente.

Por otra parte, la evaluación de producto puede definirse aquí como la constatación de modificaciones en las actitudes, conocimientos y comportamientos derivados de la aplicación del asesoramiento. Esto se puede constatar a través de la observación, las

entrevistas y la comparación o contrastes oportunos para verificar avances. Su objetivo es intentar ofrecer un juicio sobre la satisfacción de necesidades y/o sobre la consecución de objetivos.

Muchas críticas se han dirigido a la falta de evidencias claras de transformación esperadas a partir de la realización de investigaciones educativas. Estas cuestiones enfatizan la necesidad de formalizar los proyectos de intervención dentro del marco de la investigación educativa. Esto permitiría articular un tipo de investigación que de manera directa incida en la transformación de la práctica al tiempo que produzca conocimiento que permita la construcción de teoría educativa.

Esto implica que el producto de este proceso investigativo aporta, como se mencionaba antes en este capítulo, tanto a la transformación de las prácticas educativas, como al conocimiento educativo. Para lograr lo anterior se pueden tomar en cuenta las siguientes condiciones:

- La investigación debe incluir la construcción progresiva y acumulada de la problematización de la práctica educativa; la articulación de la postura teórica-conceptual desde la cual se definen los principales conceptos relacionados con la evaluación, su aplicación en la práctica y su potencial de transformación; las mediaciones pertinentes y sus instrumentos, incluyendo criterios de credibilidad y el análisis del corpus obtenido.
- Este proceso implica a su vez una vigilancia epistemológica al proceso de intervención. El considerar estas construcciones proporcionará la condición de formalidad necesaria para la transformación educativa, produciendo procesos de teorización educativa.
- El proceso de aplicación de la propuesta de intervención -vigilancia metodológica- y llevar a la práctica el proceso de investigación -vigilancia epistemológica- son acciones simultáneas que requieren atento seguimiento. Se determinan y modifican a lo largo del proceso, al igual que las construcciones teóricas conceptuales, la construcción contextual y las progresivas interpretaciones del corpus obtenido.
- Verificación y evidencia de la transformación. Aunque este requerimiento está, incluido en los dos anteriores, es necesario hacer énfasis en que tanto la propuesta de intervención como el proceso de investigación debe evaluar la transformación de la práctica. De la misma manera, el análisis e interpretación

del corpus debe generar como producto un aporte teórico a la comprensión de esa práctica intervenida.

¿Cómo evaluar los resultados del proceso de asesoramiento?

Cuando se pretende un cambio en las prácticas educativas este puede ser evaluado a través de la observación. Pero en el caso de un cambio en las creencias y formas de pensar este podría darse a largo plazo lo que no puede hacerse mediante los modelos típicos, sino a través de modelos tales como la evaluación respondiente propuesta por Stake (1972), en la cual se pueden recoger opiniones de las personas respecto a la utilidad del asesoramiento y la satisfacción que perciben.

Otro modelo de evaluación que resulta adecuado en este caso sería la evaluación iluminativa propuesto por Parlett y Hamilton usando matrices descriptivas y de juicio que consideren una serie de criterios y su valoración a partir de indicadores como la *previsión*: lo que se planifica, lo que esperamos, *la acción*: lo que se hace en comparación con lo que se obtiene: *el impacto*.

Sin embargo, Watzlawick (1992) señala que aún cuando las condiciones para que se produzca la intervención estén presentes, no siempre la transformación que produce conduce a cambios sustanciales o de tipo estructural. Entonces, resulta pertinente establecer algunas reflexiones dirigidas a la transformación o al cambio en sí mismo que deben producir los procesos de intervención.

4. El cambio en los procesos de intervención

Para referirse al cambio que se puede producir en la intervención este apartado analizará brevemente las características del cambio como producto y como parte fundamental de programas de intervención.

Valera (1999) define al cambio como un proceso de transformación, que en el campo de las ciencias sociales, suele estar asociado a una modificación deseada en cierta direccionalidad, en determinadas condiciones y con determinados recursos y medios de los cuales se es consciente y que opera como un reflejo anticipado de lo que se quiere lograr y el cómo lograrlo.

Se llamará "cambio" al proceso de transformación cualitativa de uno o varios constitutivos de una práctica, en este caso educativa, producida por un proceso de intervención intencionado (Watzlawick, 1992). Este mismo autor distingue dos tipos de cambio. El que llama cambio 1 se refiere a un cambio al interior de determinado sistema que en sí permanece inmodificado, y el tipo cambio 2, cuya aparición cambia el

sistema mismo.

El cambio 1 está en relación con aquellas acciones que se llevan a cabo y, con las cuales, finalmente lo que se obtiene es "más de lo mismo", sin que se logre realizar una transformación de la institución o cualquiera de sus prácticas, o si se logra un cambio no es lo suficientemente sustancial para afectar el sistema global. Un ejemplo de esto se observa cuando en una propuesta de reforma educativa se proporciona al alumno un libro de texto distinto, sin modificar la estrategia docente.

También es notable cuando el docente quiere incrementar la calidad de la apropiación de los alumnos siendo más estricto con la disciplina o la asistencia. Estas acciones de "intervención" se dirigen a cuestiones periféricas al constitutivo real de lo educativo: en el momento en que la acción intencionada se interrumpe, también desaparece la "transformación". Todo esto produce más de lo mismo.

El cambio 2 se refiere a modificar definitivamente un constitutivo de manera que las distintas prácticas y la interrelación entre ellas se vea definitivamente afectada. El cambio 2, en su proceso más elemental, puede referirse a una condición espontánea, en el caso de que de manera coyuntural y natural se incorpore una transformación no inducida ni intencionada. Es el caso de la incorporación espontánea de una estrategia docente, sin ser planificada, que produce una mayor apropiación de contenidos por parte de los alumnos.

Los cambios son efecto de personas con métodos, en donde la transformación es consciente, pero individual y dirigida estrictamente al ámbito personal o laboral de esa persona. Se observa un cambio estructural que no puede ser recuperado, evaluado ni formalmente reproducido. Aunque existe un cambio 2 no hay seguimiento formal y no produce conocimiento. Esto se observa cuando de manera intencionada un docente logra propiciar en sus alumnos un proceso de apropiación a partir de una estrategia construida. Sin embargo, no puede dar cuenta del proceso de construcción de la misma ni puede establecer las diferencias cualitativas en los productos de sus alumnos o comprender e interpretar conceptualmente la transformación.

Finalmente se pueden distinguir aquellos modos de cambio logrados por investigadores de la educación. Este tipo de cambio no sólo es una transformación estructural, consciente e intencionada, sino que además se puede dar cuenta del proceso de intervención, establecer criterios de rigurosidad metodológica y de credibilidad, y durante su proceso es posible ir produciendo conocimiento que aporta a la teoría educativa. Este es el tipo de cambio que interesa en este caso, ya que es el que hace

intervenir a la investigación como parte esencial de su proceso.

Dentro del contexto que se quiere intervenir en esta investigación, el cambio inicial que planteamos se ubica primeramente en la figura del profesor, en sus concepciones, creencias, posturas, estrategias docentes respecto a la evaluación para incidir directamente en el proceso de mejora de la calidad del aprendizaje de la lengua inglés de los alumnos como objetivo esencial de este programa.

Qué aspectos de su programa han detectado que es necesario corregir, reforzar o retroalimentar?

Para evaluar este aspecto es necesario partir del hecho de que el profesor en su formación se encuentra en un proceso de construcción, y de que existen algunos puntos críticos en el transcurso del proceso formativo mismo que nos dan la pauta para poder intervenir y tomar decisiones a través de la información que nos proporciona la evaluación.

En nuestro caso, nos interesa conocer sobre la acción la concepción sobre las prácticas evaluativas y la articulación de la superación que recibe el profesor a través de una metodología en forma de talleres (workshops) que le propicie los instrumentos teóricos metodológicos necesarios para mejorarlas.

La mayor parte del bagaje teórico que logra construir el profesor parte de sus propios requerimientos y necesidades en relación a la transformación de su práctica. En este sentido, la justificación de la mejora constatada por el alumno en el logro de aprendizajes* de calidad es fundamental.

Otro indicador pudiera ser la respuesta a la interrogante: ¿Qué diferencias se han observado mientras se lleva a cabo el proceso de intervención y después de su implementación?

Una sistemática observación de estos aspectos nos permitirá ir evaluando la marcha del proceso de intervención y sus resultados vistos a través del impacto que esta va proporcionando en la calidad total del aprendizaje desde la perspectiva de los profesores y los alumnos.

La aplicación de esta forma de evaluación generará cambios en la práctica educativa, la cual constituye el elemento fundamental para promover la transformación necesaria hacia el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. En tal sentido, la evaluación centrada en procesos es la práctica evaluativa que más se ajusta al modelo planteado anteriormente y una evaluación sumativa al final de la misma.

5. Conceptualización del taller como modalidad para el desarrollo del asesoramiento colaborativo

Definir el taller no es tarea fácil, por cuanto en la práctica se ha designado con este nombre a muchas y muy diversas experiencias, tanto en el campo de la educación y la capacitación, como en el inmenso campo de la industria, el comercio, la política y el quehacer cotidiano. La palabra "Taller", tiene su origen en el vocablo francés "atelier" que significa estudio, oficina, también define una escuela de ciencias donde asisten los estudiantes.

Sus orígenes con la acepción de "lugar donde se forman aprendices en un oficio" se plantea que se produce en la Edad Media en el gremio de artesanos. Al terminar la preparación básica el aprendiz se convertía en artesano, una vez que pudiera demostrar el dominio de conocimientos en su rama y además presentar "una obra maestra", lo que le permitía su participación en el gremio.

Es significativo como la demostración de las capacidades en el oficio era una de las exigencias que históricamente se han tenido en cuenta en el ejercicio de las profesiones u oficios en la sociedad. Concretamente en el campo de la Pedagogía y la Didáctica el taller se categoriza como método, o como procedimiento, o como técnica y/o modalidad de organización del proceso pedagógico.

En la actualidad se nombra " taller " a las más diversas actividades pedagógicas: taller literario, taller pedagógico, taller lingüístico. Otro tipo de " taller" es el vinculado a actividades grupales relacionadas con una práctica interdisciplinaria, Ej.: taller científico, taller de artes, taller de lenguas. Otra forma de "taller", es aquella que se utiliza para nombrar convocatorias colectivas para la problematización sobre temáticas específicas de una rama del saber humano, ej.: taller de Educación Sexual.

Es frecuente en las actividades de postgrado llamar "taller" a toda reunión donde el conjunto de asistentes discute sobre una problemática en particular y se presentan experiencias en el trabajo relacionadas con la temática.

En Argentina, Chile, Colombia, México con el desarrollo de la "Educación Popular" y vinculado con la corriente constructivista, en la década del 70-80 se trabajó por diversos autores el taller y su importancia en el proceso de educación popular. (Calzado Lahera, 1998:51) . Los diferentes autores definen el taller como:

“ ... una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social” (Reyes Gómez , 1977)

“... esencialmente una modalidad pedagógica de aprender haciendo y se apoya en el principio de aprendizaje formulado por Foebel (1826) "aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador, vigorizante que aprenderla simplemente con comunicación verbal de las ideas. (Ezequiel Ander-Egg, 1988)

En esta definición el proyecto de trabajo se transforma en una situación de enseñanza-aprendizaje procurando la integración de teoría, investigación y práctica a través de un trabajo grupal y un enfoque interdisciplinario, globalizador. En el taller se discuten hechos reales que se presentan en la práctica profesional, se viven de cerca los problemas, logros y dificultades del ejercicio de la profesión.

En la modalidad de taller de asesoramiento colaborativo que se ofrece en esta investigación el investigador cumple el rol de profesor-asesor-investigador cuya función es orientar, guiar, ayudar a aprender y los profesores en su rol de asesorados aprenden haciendo, sus respuestas, reflexiones y soluciones son muy valiosos para la discusión grupal.

Mirabent G. (1990): describe el taller como una reunión de trabajo donde se unen los participantes en pequeños grupos o equipos para hacer aprendizajes prácticos”.

Como podemos observar en todas estas definiciones se destaca el taller como un modo de proceder en la organización de un tipo de actividad del proceso pedagógico en la cual se integran todos los componentes de éste en una relación dinámica que asegura el logro de los objetivos propuestos: *la reflexión colectiva sobre una problemática y la proyección de alternativas de solución a dichos problemas desde la propia experiencia de los participantes.*

5.1. Caracterización del taller como modalidad en la formación profesional

El taller como experiencia grupal se integra a la formación profesional y pretende centrarse en el proceso de superación de los profesores en su activo trabajo de solución de los problemas que se le presentan en la práctica profesional de manera colectiva, colaborativa, participativa, para en ese proceso desarrollar las habilidades, hábitos y capacidades fundamentales para un desempeño óptimo.

Según Calzado Lahera (1998) el taller es una forma de organización del proceso pedagógico profesional que se propone entre otras cosas:

- ✓ Lograr un trabajo científico-práctico para resolver un problema generado en la acción y que se revierte en una nueva acción. Esto conforma el proceso de taller,

en el cual se debe mantener como principio didáctico fundamental: “práctica - teoría - práctica cualitativamente superior”.

- ✓ Se desarrolla una actitud de búsqueda de las causas de los problemas para desde ellas proyectar las soluciones, se produce una superación en el proceso del conocimiento y de la producción científica.
- ✓ Desarrollar capacidades para el trabajo en grupo, con el grupo y para el grupo, habilidad invariable en el desempeño del rol del educador.

Es decir, que constituye una parte importante del taller la organización del grupo en función de las tareas que tienen como objetivo central " aprender en el grupo, del grupo y para el grupo".

Para lograrlo es fundamental proyectar una estrategia metodológica de trabajo colectivo, en la que debe existir un alto nivel de participación de los profesores y un ajuste del rol del profesor-asesor-investigador desde la posición de coordinador, facilitador, de guía de las relaciones entre lo dinámico y lo temático que se van estableciendo en la actividad. Esto quiere decir que debe permanecer receptivo a toda idea creativa, a toda interrogante y trabajar con el profesor asesorado en posición de igualdad de jerarquía, de manera que se vea el taller como un espacio a compartir y el profesor participante como un profesional que se supera a través de las experiencias cotidianas del proceso educacional que ha seguido en el que ha verificado un proceso de crecimiento.

La reflexión como una etapa importante del desempeño profesional y objetivo del taller en busca de la mejora es el examen de la práctica, tanto de aquello que está “mal”, como de aquello que está “bien” y puede darse en cualquier momento: en la planificación, durante y/o después de ejecutadas las acciones educativas y en la evaluación y registro de los resultados.

Las funciones básicas de la reflexión son: guiar, interpretar, proyectar, investigar, controlar como vías que ayudan a realizar las actividades de planificación, modelación, evaluación y registro.

Como características básicas del taller se destacan :

- ✓ Su contacto con el contexto en concreto.

La creación de un equipo de trabajo que aborda un problema central que se origina en la práctica y vuelve a ella cualitativamente transformado por la discusión profesional del grupo. Con un enfoque que lleva el aporte personal, creativo, crítico y de consenso grupal para la caracterización, fundamentación y proyección de la posible transformación del problema de estudio.

La creación de un proceso donde se sistematizan e integran conocimientos, habilidades, valoraciones y experiencias de la actividad profesional creadora desde la interacción grupal.

En fin que el taller como forma de organización curricular en una institución, puede ser considerado una disciplina o curso especial de integración, como lo defiende la Dra. Addine F.(1998), donde los fundamentos epistemológicos, didácticos y psicológicos, así como el proyecto político, económico y social definen al taller como la forma que contribuye con el perfeccionamiento del trabajo educacional, y se puede transformar en un método de investigación.

Una vez seleccionado el problema, cada participante debe ir construyendo una conceptualización común y develando las diversas concepciones que están presentes, explícitas o implícitas, para poder reflexionar sobre ellas y elaborar colectivamente una concepción general sobre el problema elegido que permita dar sentido a la investigación posterior, en busca de las posibles soluciones.

Los núcleos de las teorías que sirven de base a la práctica de evaluación se incorporaran de manera coherente y sintética en la base orientadora teórica que deben adquirir los profesores para un mejor desempeño profesional ya que la teoría sólo adquiere un carácter educativo en la medida que puede ser actualizada, mejorada y valorada a la luz de sus consecuencias prácticas.

De tal manera se puede contribuir con el desarrollo de habilidades y capacidades para aplicar los conocimientos teóricos a una situación problémica y elaborar desde la colaboración, modos de actuación en el grupo. Lo que podía no ser percibido individualmente por la falta de experiencia profesional de algunos profesores, se hace más claro desde la perspectiva del grupo.

En resumen el taller es una modalidad que proporciona al proceso formativo de una profunda “reflexión colectiva” sobre la práctica, sus condiciones y resultados, lo que contribuye al desarrollo profesional.

La metodología de los talleres está íntimamente ligada con el trabajo grupal, con los métodos problémicos, participativos. La organización metodológica varía en correspondencia con los objetivos del mismo, los recursos que se tienen, los métodos que el profesor tiene incorporados a su labor profesional, los procedimientos que apoyen dichos métodos, entre otros requerimientos metodológicos fundamentales.

El taller como espacio de trabajo colectivo requiere de un ritmo activo, de un conjunto de métodos, procedimientos y técnicas de trabajo grupal que posibiliten la producción

colectiva. El profesor en su función educativa, debe ser responsable de que el grupo funcione y se centre en la tarea propuesta para su desarrollo. Sus intervenciones deben ser pocas, breves, claras.

En este sentido, se destaca que el coordinador, docente, asesor (en el taller) deberá actuar señalando contradicciones, efectuando síntesis que muestren las posiciones adaptadas a la discusión, destacando, para que sea considerado, algún punto de vista o dato importante que haya pasado inadvertido por el grupo, rescatando temas abandonados, conduciendo el análisis a un episodio, interpretando el acontecer del grupo. Debe problematizar en todo momento con preguntas que abran y amplíen la discusión, aportando información que luego será profundizada por la investigación del grupo, la entrega de algún material o la exposición de un miembro del equipo de investigación o invitado especial.

Finalmente en la estructura metodológica interna de los talleres se sugiere que se tengan en cuenta distintas fases, por su importancia con relación a los objetivos y tareas

5.2. Estructura metodológica interna de los talleres. Fases con relación a los objetivos y tareas

5.2.1. Fase de diagnóstico

Constituye el punto de partida para todo el proceso de desarrollo del taller como forma de organización. El diagnóstico del dominio que tienen los estudiantes de los contenidos antecedentes y sus vivencias en relación con el tema a desarrollar en el taller; esto es fundamental para la correcta selección, adecuación y diseño interno del taller, atendiendo a los objetivos y las particularidades del grupo que lo integran.

El diagnóstico debe estar presente en todo momento, antes, durante y después del desarrollo de cada actividad, como una estrategia para ir controlando la efectividad del proceso de solución de problemas profesionales.

5.2.2. Fase de preparación grupal previa

Depende en gran medida del análisis que realice el profesor de los resultados del diagnóstico y de la correcta planificación y organización del taller, como vía para garantizar su autopreparación y un mejor desenvolvimiento durante las actividades.

Incluye la autopreparación del profesor al seleccionar, o diseñar las preguntas, problemas, contradicciones que puede llevar preparadas para ir introduciendo en caso necesario y en función de los objetivos que se propone; la planificación de las tareas necesarias para lograr la efectividad del proceso de preparación profesional en el taller.

5.2.3. Fase de construcción de episodios desde la problematización

Comprende el momento de aplicación de métodos, procedimientos y técnicas, para lograr centrar la atención de los participantes en el taller en los objetivos y los contenidos fundamentales a tratar para solucionar desde la integración el problema profesional que el grupo definió como tal.

Los métodos, procedimientos y técnicas deben propiciar la reflexión, la interpretación y el análisis por parte de los integrantes del grupo; con el enriquecimiento en el intercambio y la sistematización de lo que cada cual ha interiorizado en la vinculación de la teoría y la práctica.

Para el éxito de esta etapa, se requiere: concentración, atención a lo que dice el otro, solidez en los criterios a defender, dirección en correspondencia con el objetivo, exigencia grupal y autoevaluación del trabajo grupal.

5.2.4. Fase de profundización grupal en el problema

Se dedica al análisis y la discusión colectiva de los aspectos de mayor interés de acuerdo con los objetivos propuestos, lo que permite:

- retomar las principales problemáticas y contradicciones;
- realizar síntesis y generalizaciones de los contenidos abordados;
- continuar el desarrollo de los conceptos, los principios, las categorías y las leyes necesarios para el análisis exhaustivo de los aspectos a profundizar;
- vincular los aspectos analizados a las experiencias o vivencias de la práctica profesional, de forma tal que se enriquezca la discusión y se socialicen las experiencias.

Es imprescindible la conjugación de la experiencia individual con la experiencia colectiva, en que cada uno se reafirme en sus criterios o los modifique a partir de los criterios que se aportan en el análisis grupal.

En esta fase y en la anterior, siempre que sea posible, deben incluirse actividades que permitan la autoevaluación de los participantes en el taller.

5.2.5. Fase de proyectos de estrategias y/o alternativas

Es el momento en que los participantes tomando como base las reflexiones realizadas hasta el momento y aprovechando las vivencias que cada uno tiene, los modos de actuación profesional incorporados, las experiencias del grupo; proyectan las estrategias y/o alternativas que se pueden aplicar para la solución del problema discutido.

5.2.6. Fase de reflexión valorativa

En este momento se debe estimular la valoración por parte de los estudiantes del trabajo realizado en el grupo. Se escuchan sus criterios en cuanto a las actividades o las tareas desarrolladas, lo cual debe influir positivamente en el enriquecimiento del estudiante desde el ejercicio reflexivo y en el conocimiento de sus potencialidades.

El profesor que organiza el taller puede hacer conclusiones valorativas de los resultados científicos y su materialización práctica.

Consideramos que esta metodología se basa en el desarrollo del trabajo activo por los estudiantes mientras que el profesor orienta, controla, guía con la reflexión; con la experiencia que aporta, con las preguntas problemas y con las correcciones teóricas necesarias. Por tanto la realización de los talleres requiere la observación de una serie de requisitos metodológicos

5.3. Requisitos metodológicos de los talleres

- Poseer un sistema de objetivos claros, consistente y representativo de la realidad.
- Estar vinculados a los contenidos y los objetivos de la educación y/o de la enseñanza, así como las condiciones reales en que se están trabajando.
- Integrar de manera dinámica y dialéctica, los problemas que se discuten sobre la práctica profesional.
- Tener en cuenta el contexto histórico-social.
- Contener suficiente material para llevar el proceso reflexivo de la situación real a la deseada en el proceso pedagógico.
- Tener en cuenta los fundamentos teóricos de la Pedagogía, la Didáctica y las diferentes materias afines con el problema sobre el que se reflexiona.
- Propiciar la autorreflexión de la práctica profesional y sus resultados.
- Acompañarse por registros de anotaciones de lo que sucede (lo malo y lo bueno, lo necesario, lo productivo).
- Caracterizar y resumir el producto del proceso de trabajo del grupo.
- Utilizar el tiempo necesario para concluir las tareas de cada taller.

La labor del docente en este caso el asesor es de gran responsabilidad y trascendencia, pero por estar tan vinculada a lo cotidiano de nuestras vidas no parece ser algo tan especial o tan "profesional". Sin embargo, existe todo un quehacer científico que respalda ese trabajo pedagógico al servicio de la educación, por lo se necesita de un profesional competente y calificado en el tema.

El siguiente bloque estará dedicado a la descripción del contexto en que tiene lugar la investigación desde una perspectiva histórica.

Capítulo 8. Aproximación al contexto de la investigación

1. El proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en las carreras universitarias que cursan el idioma con fines específicos

Una descripción detallada del contexto y las personas que participan en él proporcionan importantes aprehensiones sobre la naturaleza de sus actividades, sus pautas de interacción, sus perspectivas, etc. Por ello en esta investigación se trata de ser lo más descriptivo posible en este aspecto para propiciar una mejor comprensión para los lectores de este informe de los fenómenos que acontecen.

Para ello partimos del hecho de que esta investigación se realiza en el contexto del proceso de enseñanza- aprendizaje del idioma inglés con fines específicos que se desarrolla en la enseñanza de pregrado en las diferentes carreras en la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.

En este contexto se evidencia una problemática la cual se decide abordar desde la investigación científica por lo que se necesita partir de la descripción del contexto en que esta se presenta. La situación problemática que se aborda en esta investigación está relacionada con el aprendizaje del idioma que se promueve en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en las carreras universitarias que estudian el inglés con fines específicos, el cual no resulta suficiente para cubrir las demandas del profesional. Los estudiantes en este nivel no son capaces de comunicarse en el lengua inglés, lo que se contradice con los altos índices de rendimiento académico que muestran en las asignaturas que componen la disciplina Idioma Inglés lo que muestra insuficiencias en el proceso de evaluación que se lleva a cabo en las asignaturas que integran esta disciplina en la universidad.

Las consecuencias que trae esta problemática se pueden también observar en el propio contexto universitario. Una gran parte de los egresados universitarios acuden a reciclarse a los cursos de postgrado en lengua inglés que se ofertan en el Departamento de Lenguas Extranjeras expresando su necesidad de aprender a comunicarse en esta lengua extranjera, ya que constituye una exigencia para su desempeño profesional y no lograron satisfacerla cuando cursaron el pregrado.

Esto nos coloca ante una realidad: la evaluación que se practica en estos niveles no está

dando cuenta de la competencia comunicativa real alcanzada por el estudiante, por lo que los estudiantes una vez graduados necesitan reciclarse continuamente a lo largo de la educación, en la enseñanza de postgrado.

Para explorar el contexto en profundidad nos proponemos analizar los factores que intervienen en la calidad del aprendizaje de ese idioma dentro del proceso de enseñanza –aprendizaje del idioma inglés que se desarrolla en nuestra universidad desde los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua desde la perspectiva de ambos agentes: profesores, alumnos.

Desde la enseñanza se analiza la concepción de enseñanza del inglés de los profesores en la UCLV, la metodología y la evaluación que se practica, así como el papel que desempeña el profesor en todo este proceso.

Por tanto un estudio detallado del trabajo que se desarrolla en el Departamento de Lenguas Extranjeras en este sentido resulta crucial en esta investigación para poder asumir la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje en el cual el profesor de lengua inglés desempeña un papel fundamental en la conducción y marcha de este proceso.

2. El Departamento como institución básica y su funcionamiento en la universidad

La Universidad Central es una institución adscrita al Ministerio de Educación Superior en Cuba que cuenta con 12 facultades que recorren desde las ciencias exactas y la tecnología hasta las lenguas y ciencias sociales.

El departamento constituye una institución básica de organización universitaria cuyo funcionamiento tiene en cuenta el proceso de enseñanza aprendizaje en un marco concreto, la investigación de su colectivo, la gestión y administración de recursos e información tendiente a mejorar las diferentes dimensiones curriculares.

El personal académico tiene como funciones principales la docencia de pregrado y postgrado, la actividad científica y los servicios científico-técnicos, así como las actividades relacionadas con la extensión universitaria, todo ello en dependencia de la categoría docente o científica que ostenta.

Las funciones generales de los profesores universitarios son las siguientes:

- Educar para la formación de convicciones personales y hábitos de conducta, el logro de personalidades integralmente desarrolladas que piensen y actúen creativamente, profesionalmente aptas, con vistas a construir la nueva sociedad.

- Realizar la planificación, ejecución y control del proceso docente de pregrado y postgrado en todas sus formas, de acuerdo con su categoría docente.
- Desarrollar actividades metodológicas y de superación inherentes al proceso docente de pregrado y postgrado, para alcanzar el nivel de actualización que requiera el desarrollo exitoso de las funciones correspondientes a su categoría.
- Elevar constantemente sus conocimientos pedagógicos, científico técnicos y culturales.
- Realizar investigaciones científicas y trabajos de aplicación que contribuyan al desarrollo de las fuerzas productivas de la sociedad y al perfeccionamiento de la vida social en su conjunto.

2.1. El Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Composición del profesorado y funcionamiento

El Departamento de Lenguas Extranjeras, contexto más específico en que se desarrolla la presente investigación, se encuentra en la Facultad de Humanidades y se considera un departamento de prestación de servicios, ya que atiende la enseñanza de los idiomas extranjeros en la formación de pregrado de la universidad y en las sedes universitarias así como la formación de postgrado de la región central del país. También presta servicio científico-técnico de traducción e interpretación en eventos internacionales.

Al inicio de esta investigación se impartían el idioma inglés, italiano, francés, alemán y ruso. En la actualidad solo se imparte el idioma inglés, el español para extranjeros y el alemán. Este último lo reciben los estudiantes de las carreras de Licenciatura en Lengua Inglés en el tercer y cuarto año de la carrera y los profesionales en la enseñanza de postgrado.

El idioma español se enseña a estudiantes extranjeros que cursan la enseñanza de pregrado durante los dos primeros años de las carreras a los estudiantes que realizan sus estudios universitarios en la Universidad Central y también a estudiantes de otros países que desean cursar el idioma español en nuestra universidad.

Los postgrados que se imparten en idioma inglés se clasifican por niveles: Curso de Postgrado de Idioma Inglés de nivel básico, intermedio, superior y avanzado. También se imparten como parte de la enseñanza posgraduada cursos de entrenamiento para a los aspirantes a Doctor en Ciencias los cuales deben aprobar un examen de Mínimo de Doctorado como requisito para la obtención de ese grado científico y otros cursos que atienden necesidades específicas del inglés de la especialidad.

El Departamento de Lenguas Extranjeras asume la enseñanza del idioma inglés en todas las carreras universitarias que estudian el idioma inglés con fines específicos a través de la disciplina Idioma Inglés instituida en los planes de estudios de cada carrera como parte de la formación integral del estudiante universitario. Es en la formación de pregrado que surge la problemática que se describe en esta investigación por lo que centraremos el análisis de la baja calidad en los factores que pudieran incidir en el aprendizaje del alumno en este nivel comenzando por describir como se lleva a cabo este proceso.

Los estudiantes universitarios estudian el idioma inglés durante 4 semestres distribuidos en los dos primeros años de las carreras universitarias. En los demás años (3ro , 4to y 5to) corresponde a los profesores de la especialidad darle continuidad al aprendizaje del inglés a través de la Estrategia Curricular de Idioma Inglés.

En la universidad se diseña y se implementa cada año la Estrategia Curricular de Inglés, plan estratégico cuyo objetivo es dar continuidad al estudio y aprendizaje de la lengua a través de una interdisciplinariedad vertical y horizontal del idioma inglés con las asignaturas de la especialidad a través de una serie de acciones que implican el uso de la lengua en estas asignaturas.

Esta estrategia es diseñada por los profesores de la especialidad en colaboración con los profesores de inglés con tareas concretas concebidas para cada asignatura en la lengua inglés las cuales pueden ser: la impartición de conferencias, seminarios, clases prácticas en inglés, la orientación de trabajos investigativos como parte del trabajo independiente de los alumnos, la búsqueda de información sobre temáticas relacionadas con cada una de las asignaturas que componen la especialidad en esa lengua, entre otras.

Las primeras tareas que se mencionan involucran un buen dominio del inglés por parte del profesor de la especialidad y del alumno para resolverlas, por lo que su diseño y puesta en práctica a través de la interdisciplinariedad contribuiría a elevar la motivación del estudiante al vivenciar la necesidad, utilidad e importancia del conocimiento de la lengua para su desempeño profesional en el ámbito académico.

Pero debemos señalar aquí una dificultad que se presenta en esta estrategia y es la tendencia a obviar este tipo de tareas en la concepción de esta estrategia. Las causas pudieran estar en el hecho de que muchos de los profesores de la especialidad no poseen el dominio necesario del idioma para asumirlas en sus prácticas, ya que implican un gran reto para este profesor desde el punto de vista comunicativo. Además, está el hecho de que el profesor pueda mostrar una imagen de desconocimiento de la lengua

que influya en el desempeño exitoso de su tarea docente. También en este contexto ocurre lo contrario, el profesor puede tener un buen dominio de la lengua pero pudiera considerar que el estudiante no tiene suficiente preparación para resolver tareas complejas como el debate en un seminario.

Por otra parte, ubicándonos en el alumno si este conocimiento no es exigido para su desempeño profesional en tareas concretas en cada asignatura de la especialidad pues no lo practica más y las habilidades adquiridas en los dos primeros años tienden a ir disminuyendo porque el idioma lleva implícito un componente procedimental importante, si no se usa se olvida.

Por tanto, las tareas que más se utilizan más bien se limitan a búsqueda de información y consulta de la bibliografía de las asignaturas de la especialidad que se encuentra publicada en lengua inglés, lo que estaría potenciando solamente el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora y por tanto un dominio de la lengua limitado solo a una parte de la competencia comunicativa. (Ver anexo 42)

Resumiendo esta parte, la estrategia curricular de idioma cuyo objetivo es dar continuidad al estudio del idioma inglés en su concepción no contempla tareas que vayan dirigidas al desarrollo en los estudiantes de las habilidades comunicativas en la lengua inglés que le permitan llegar a ser un profesional competente con dominio del inglés de la especialidad.

Por tanto se sugiere revisar las tareas que aquí se proponen, elevar el nivel del claustro de la especialidad en idioma inglés y desde esta estrategia continuar desarrollando las habilidades de la lengua en nuestros estudiantes.

Pero, desde esta investigación necesitamos explorar los factores que pudieran estar obstaculizando el aprendizaje del inglés en esos dos primeros años en que se imparte la Disciplina Inglés para poder asumir alternativas desde nuestra posición y desde nuestro contexto que es donde se debe propiciar la base fundamental del idioma. Por tanto se hace necesario conocer como se desarrolla el trabajo metodológico del colectivo de profesores de idioma inglés.

2.1.1. Composición del profesorado del Departamento de Leguas Extranjeras de la UCLV

El departamento lo integran 37 docentes, de ellos 8 poseen el título de Master en Ciencias de la Educación Superior y 1 de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cómo se puede apreciar el número de masters y doctores del departamento es reducido respecto a

la cantidad de profesores lo que representa una de las dificultades planteadas en los informes de evaluación del departamento y es por ello que en estos momentos constituye una línea prioritaria del departamento y la institución la elevación del nivel científico de este claustro.

Del total de docentes que integran el departamento 25 imparten el idioma inglés y el resto enseñan otras lenguas. Los de inglés constituyen la mayoría del claustro departamental y de ellos 19 poseen formación universitaria en dos idiomas: idioma ruso e inglés. A este grupo se integra la autora de esta investigación. Estos profesores tienen una experiencia en la práctica docente de aproximadamente 15 años en ambas lenguas. Este aspecto resulta de gran relevancia en esta investigación en correspondencia con los objetivos que se propone: la formación permanente del profesor en la evaluación del aprendizaje.

Por lo que al planificar la intervención y el asesoramiento psicopedagógico desde una perspectiva colaborativa se tuvo en cuenta esta particularidad del contexto de la investigación. Según Zabalza (citado en Lorenzo, 2000) uno de los aspectos a considerar en la intervención y el asesoramiento psicopedagógico es precisamente las características que distinguen a los destinatarios de la intervención.

La posibilidad que brinda contar con un claustro de profesores formado en la enseñanza de dos lenguas extranjeras y con cierta experiencia en la práctica educativa de estas constituye una fuente de gran información de cara a generar conocimiento científico sobre posibles alternativas a asumir en la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés mediante la evaluación.

Esto se fundamenta en el hecho que los profesores apoyados en la experiencia de sus prácticas educativas en la enseñanza de lenguas extranjeras pudieran aportar múltiples y variadas soluciones a las dificultades que afectan este contexto, asumidas desde diferentes perspectivas lo que permitiría realizar teorizaciones sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas extranjeras al establecer comparaciones sobre las particularidades de cada una.

2.1.2. Funciones del profesorado

Como antes señalábamos entre las funciones de los profesores como personal académico está el asumir las prácticas educativas, la investigación, desarrollar un trabajo metodológico y de superación inherentes al proceso docente de pregrado y postgrado para alcanzar el nivel de actualización que requiera el desarrollo exitoso de

sus funciones.

El trabajo metodológico y la investigación educativa constituyen bases fundamentales para la superación del profesor universitario en el logro de la mejora de sus prácticas educativas. Es por ello que inicialmente dedicaremos un espacio a la concepción y organización del trabajo metodológico en el Departamento de lenguas Extranjeras en la Universidad por considerarlo parte importante de la labor diaria del docente en aras de perfeccionar su labor educativa.

2.1.3. Organización del trabajo metodológico del Departamento de Lenguas Extranjeras en la UCLV

El trabajo metodológico del Departamento de Lenguas Extranjeras está organizado en cinco disciplinas: : Idioma Español como lengua extranjera , Idioma Inglés para las Ciencias Técnicas, Idioma Inglés para las Ciencias Sociales, Idioma Inglés para las Ciencias Económicas y Jurídicas e Idioma para las Ciencias Exactas, Naturales y Agropecuarias.

A su vez para instituir el trabajo metodológico de la disciplina y atender a las particularidades de cada asignatura que las componen estas se agrupan en colectivos de disciplina que funcionan de manera independiente pero a su vez aportan cada uno al trabajo metodológico del Departamento.

La labor metodológica de cada colectivo se inscribe en un plan de trabajo elaborado anualmente por cada colectivo en forma colaborada de acuerdo a las necesidades metodológicas detectadas en la evaluación de cada asignatura en el año anterior. Este constituye lo que podemos llamar un plan emergente sujeto a cambios y ajustes según las dificultades que se presenten durante el curso en la impartición de las asignaturas.

El trabajo metodológico está dirigido fundamentalmente a:

- Perfeccionar la labor docente educativa mediante el desarrollo y control de la actividad metodológica de los profesores del colectivo de disciplina.
- Elaborar materiales docentes auxiliares de acuerdo con las necesidades y particularidades de la especialidad de los estudiantes.
- Usar las tecnologías de la información en función del mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Aplicar las estrategias y los procedimientos más adecuados de acuerdo con los medios disponibles para el desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas de los estudiantes en la lengua extranjera.
- Desarrollar actividades metodológicas tales como presentación de clases metodológicas, clases abiertas; presentación de ponencias sobre temas pedagógicos necesarios para el colectivo de disciplina.
- Desarrollar actividades encaminadas a la superación pedagógica del claustro en temas relacionados con la didáctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras.
- Evaluar el trabajo de las asignaturas que integran la disciplina y el trabajo de la disciplina como tal que incluya un análisis cuantitativo y cualitativo del trabajo desarrollado, así como elaborar un plan de desarrollo para el próximo ciclo que contribuya a la mejora.
- Introducir los resultados de las investigaciones realizadas por el departamento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.(ver anexo 37 del plan de trabajo metodológico del colectivo de Ciencias Sociales, donde se inserta la asignatura Inglés I para la carrera de Psicología)

El plan de trabajo incluye además actividades tales como reuniones metodológicas con una frecuencia mensual donde se exponen ponencias, clases metodológicas instructivas, resultados parciales de los logros y dificultades en la impartición de las asignaturas. También se elaboran materiales de apoyo a la docencia, que complementan las unidades didácticas de cada una de las asignaturas, se toman decisiones en cuanto a estrategias a adoptar en el proceso de enseñanza y evaluación del aprendizaje para su perfeccionamiento. También se realiza un análisis frecuentes de las evaluaciones parciales de los cortes evaluativos de los estudiantes por grupos y se exponen las razones que justifican esa evaluación.

Otra de las actividades metodológicas que se realizan regularmente son las clases abiertas las cuales son impartidas por los profesores de mayor experiencia para resolver un determinado problema metodológico en el marco de la práctica educativa con el grupo de estudiantes. Los profesores del colectivo asisten como observadores de la clase para luego debatirla. A esta clase abierta le antecede una clase metodológica instructiva donde se demuestre teóricamente como resolver ese problema metodológico a través de una unidad didáctica determinada.

La clase abierta no tiene calificación por lo que el objetivo fundamental consiste en

modelar la forma óptima de resolver el problema metodológico y promover el proceso de reflexión entre todos a través del debate y la discusión que conduzca a la mejora de las prácticas.

Como parte de la evaluación profesoral se realizan controles a clases a los profesores como parte de la labor metodológica del colectivo en los cuales se analizan la consecución de los objetivos de la clase, la dinámica que en ella se produce, la metodología usada por el profesor para el cumplimiento de esos objetivos, la evaluación que se lleva a cabo, la interacción en la clase, el ambiente que se logra, el uso de los medios, entre otros aspectos.

Cada profesor de manera individual y en el colectivo de disciplina desde un enfoque de atención a la diversidad tiene la posibilidad de elaborar y aplicar materiales de aprendizaje complementarios acorde a las necesidades de cada colectivo estudiantil teniendo en cuenta la especialidad, el nivel de conocimientos de la lengua, el año que cursan, la actualidad de los contenidos, su significatividad, entre otros indicadores.

La planificación de los contenidos se realiza teniendo en cuenta lo reglamentado en el programa de la disciplina y la asignatura y se centra en el cumplimiento de los objetivos generales instructivos, y educativos de la disciplina y la asignatura, el sistema de conocimientos y habilidades, así como en el sistema de valores a fomentar en el estudiantado.

Los contenidos se planifican a partir de la bibliografía básica que se propone en el programa de la disciplina y de la asignatura. El libro de texto constituye un valioso material de aprendizaje en las clases de lengua extranjera por lo que el enfoque que su diseño contemple va a ejercer una gran influencia en la manera de enseñar, aprender y evaluar esos contenidos.

Al constituir el libro de texto prácticamente el principal medio de trabajo en el aula, este condiciona el enfoque de enseñanza que se practica. Al inicio de esta investigación el libro de texto que se usaba era el Manual Side by Side de marcado enfoque estructuralista, sus objetivos iban dirigidos a un uso correcto de las estructuras gramaticales a partir de una ejercitación de tipo drill.

Sin embargo, para concluir esta parte debemos destacar que a pesar de existir un trabajo metodológico concebido con unos objetivos bien delimitados en un plan de acciones dirigido al desarrollo profesional en el Departamento de Lenguas Extranjeras consideramos que este no resulta suficiente para lograr cubrir las necesidades de los profesores para mejorar sus prácticas educativas. De ahí la relevancia que pueda tener

esta investigación y la intervención en la mejora de los procesos educativos a través otras formas de formación profesoral como lo es un proceso de asesoramiento colaborativo en este contexto para lograr una transformación dirigida a estos fines.

2.1.4. Organización del trabajo metodológico del Colectivo de Idioma Inglés para las Ciencias Sociales

En esta investigación se toma como muestra la signatura Idioma Inglés I (perteneciente al Inglés General) que se imparte en el primer año de la carrera de Psicología. El colectivo al cual pertenece esta asignatura es el de Idioma Inglés para las Ciencias Sociales el cual integra la enseñanza del idioma inglés en las especialidades de Sociología, Psicología, Comunicación Social, Estudios Socioculturales, Letras y Periodismo.

Este colectivo se reúne con frecuencia para realizar una serie de actividades que incluyen reuniones metodológicas, ponencias, clases metodológicas y abiertas, evaluación sistemática de la labor docente metodológica del colectivo. Los temas de las ponencias y las clases metodológicas están en correspondencia con las necesidades detectadas en el análisis del plan de estudios D (ver anexo 6) y la modalidad semipresencial en cada una de las carreras y con las líneas de investigación que desarrolla el colectivo de profesores.

La disciplina Idioma Inglés en la cual se inserta la asignatura Inglés I para estudiantes de primer año de Psicología consta de 4 asignaturas las cuales se enseñan en los dos primeros años de la carrera según establece el plan de estudio C' (ver anexo 1) para las universidades cubanas (plan de estudio que se aplicaba en los primeros años del desarrollo de esta investigación) En los dos primeros semestres de primer año reciben el Inglés General y en los dos restantes semestres pertenecientes al segundo año el Inglés con fines específicos o de la especialidad.

No todas las carreras que pertenecen al colectivo recibe el mismo número de asignaturas, entre ellas se distinguen Comunicación Social y Periodismo con un gran componente de la lengua inglés distribuido en 6 semestres. Consideramos que esto tiene una estrecha relación con el perfil del profesional de estas especialidades, pero es un cuestionamiento que se hacen con frecuencia los profesores.

Dentro de las orientaciones metodológicas y el sistema de evaluación de la disciplina se incluye la realización de evaluaciones frecuentes, dos trabajos de control parcial y la orientación de trabajos extraclases. En el cuarto año de la carrera se orienta realizar un

ejercicio integrador de las habilidades del idioma en el que se evalúan la comprensión lectora, las habilidades de traducción, y las de resumen escrito. Este ejercicio integrador o examen de la disciplina como también se nombra se orienta además en el diseño de la Estrategia Curricular de Idioma Inglés y forma parte de sus tareas cada año.

Esto es, en resumen, una panorámica del la organización del trabajo metodológico del Colectivo de Idioma Inglés para las Ciencias Sociales.

Aunque el trabajo metodológico tiene un componente fundamental en la superación del profesor de idiomas en aspectos metodológicos este aun resulta insuficiente para cubrir las necesidades de la práctica educativa de los profesores. Esto es mostrado a través de las varias interrogantes que se formularon los profesores en torno a la evaluación.

2.1.5. La investigación científica otra de las funciones del profesorado

Otra de las funciones del profesorado es realizar investigaciones científicas y trabajos científicos que contribuyan al desarrollo de las fuerzas productivas de la sociedad y al perfeccionamiento de la vida social en su conjunto. La labor científica está dirigida al perfeccionamiento continuo del profesor universitario, cuya formación se da a lo largo de su vida profesional. Incluye actividades de autosuperación que realiza el profesor para sistematizar y profundizar los conocimientos obtenidos a través del sistema de formación pedagógica acreditado por la Universidad. Asimismo se incorpora a todas aquellas actividades organizadas por su institución u otras para continuar elevando su desarrollo profesional y personal. Se ofrecen como alternativas para continuar su formación los programas de Maestría y Doctorados en Ciencias Pedagógicas y en Educación.

La labor científica del departamento se rige por una política científica establecida por el departamento y la facultad definida en los planes de trabajo de los profesores. La investigación está dirigida a la búsqueda de soluciones y alternativas a los problemas que más afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Entre los objetivos de esta labor científica se encuentra la introducción de los resultados investigativos en la práctica educativa de los profesores. Para ello se realizan con frecuencia sesiones científicas para informar acerca de los proyectos que se diseñan en las líneas investigativas de esta área y comunicar sobre los resultados obtenidos en las investigaciones.

Se brinda especial atención a la visibilidad de estos trabajos en la comunidad científica

universitaria por lo que la participación en eventos científicos nacional e internacional y la publicación de trabajos científicos constituye una de las exigencias de la institución y el departamento. Todo esto resulta necesario para potenciar el intercambio académico con otros profesores y contraponer sus ideas, creencias, opiniones sobre el perfeccionamiento de la labor docente de la Educación Superior.

2.1.5.1. Líneas de investigación del Departamento de Lenguas Extranjeras

El Departamento de Lenguas Extranjeras específicamente prioriza entre sus líneas investigativas la didáctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el desarrollo de las habilidades del idioma para el logro de una competencia comunicativa en los profesionales cubanos. Dentro de esta línea se desarrollan varios proyectos entre ellos la aplicación de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua, la superación profesional y la intervención educativa dirigida a la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en la universidad.

Es aquí donde se inserta nuestro trabajo de investigación: “La evaluación como estrategia para la mejora de la calidad del aprendizaje del idioma inglés en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Una intervención psicopedagógica a través del asesoramiento colaborativo de los profesores.

Los profesores se superan e investigan fundamentalmente en el área de la pedagogía y la psicopedagogía en programas de postgrado, diplomados, entrenamientos, maestrías, doctorados.

Pero, una insuficiencia que se presenta es la formación continua en la lengua inglés. La oferta de cursos de superación dirigidos a la actualización de los profesores en los conocimientos de la lengua extranjera resulta escasa en el ámbito universitario. La lengua, como todos conocemos, es un fenómeno social cambiante que se va nutriendo en todos los planos tanto en el lexical como el sintáctico de nuevos elementos que surgen y a la vez como proceso contrario otros van dejándose de utilizar.

Si queremos lograr formar un profesional competente en la lengua inglés debemos contar con un profesor suficientemente competente en la lengua para asumir este proceso con calidad. El profesor de lengua debe tener en cuenta su actualización constante para ser competente comunicativamente.

La autosuperación que llevan a cabo los profesores en este aspecto resulta ser la fuente

fundamental de actualización de los conocimientos de la lengua.

Este es uno de los factores externos que pudiera estar afectando la calidad de la enseñanza del idioma inglés en la universidad en este caso, unido también a la necesidad de superación en el área de los conocimientos pedagógicos.

3. El aprendizaje del idioma inglés en la universidad cubana. Antecedentes históricos y particularidades.

La Educación Superior Cubana instituye el estudio del idioma inglés en los planes de estudios de todas las carreras universitarias como requisito del egresado universitario en Cuba, el cual debe ser capaz de obtener en sus estudios un dominio del idioma inglés que le permita acceder a la información científico técnica en su área del conocimiento y comunicarse eficazmente en ella.

A partir de la Reforma Universitaria realizada en el 1962, importante momento histórico en la Educación Superior en Cuba y en la esfera de la enseñanza de las lenguas extranjeras es que queda instituido el estudio de la lengua extranjera como requisito en las carreras universitarias.

En el documento que rige la reforma aparecen recogidas varias indicaciones que revelan la importancia que se le otorgó al estudio de los idiomas extranjeros en el nivel terciario. Entre las más relevantes la creación del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas (no hispánicas) que tendrá entre sus funciones “*preparar los cursos de idiomas que necesiten las distintas escuelas*”. (Consejo Superior de Universidades (1962) La Reforma de la Enseñanza Superior en Cuba). Otras referencias específicas referidas al estudio de los idiomas extranjeros aparecen igualmente en los planes de estudio. A modo de ejemplo, señalaremos acotaciones muy significativas hechas en varios de ellos. En el Plan de Estudio de la Licenciatura en Derecho, la Reforma estableció como requisito para esta carrera : “*...los alumnos deberán aprobar en el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la Escuela de Letras los estudios correspondientes a las lenguas inglés o rusa o demostrar el dominio de las mismas ante un tribunal del propio Departamento.*”

En la carrera de Economía se especificó: “*Los alumnos tendrán que demostrar al fin de sus estudios la capacidad de leer y traducir correctamente un idioma extranjero.*”

Incluso se destacan en la Licenciatura en Psicología requisitos de idioma extranjero para la continuación de estudios de pregrado en los dos últimos años de especialización. Al finalizar el tercer año, aparece la siguiente nota: “*Antes de pasar al cuarto año de la*

especialización, el alumno demostrará que es capaz de traducir en dos de los cuatro idiomas siguientes: inglés, francés, alemán y ruso..” (Consejo Superior de Universidades 1962, La Reforma de la Enseñanza Superior en Cuba)

Es decir, que en sus inicios no se declaraba exclusivamente el estudio del idioma inglés sino el de otros idiomas entre ellos el ruso, el alemán y el francés, incluso la carrera de Psicología exigía la habilidad de traducción en dos de ellos. También se puede constatar que entre los primeros objetivos de la enseñanza de la lengua en los planes de estudios de las carreras universitarias estuvo la traducción como habilidad necesaria en aquellos momentos.

A pesar de esto, ello significó para la universidad cubana una posición de avanzada para su tiempo. Es conocido que las lenguas extranjeras no han sido créditos obligatorios de pregrado en la mayoría de las universidades de la región, y que aún hoy no todas las universidades a nivel mundial las tienen incluidas como obligación curricular. Aunque ya dicha carencia ha sido señalada en múltiples estudios realizados sobre los contenidos curriculares del pregrado en otros países y hoy su inclusión y atención es reconocida como una prioridad universitaria en el nuevo milenio, como una característica más del proceso indetenible de globalización.

Ya en España se declaran créditos de inglés con fines específicos en carreras como Turismo y varias investigaciones resaltan ya la necesidad de su inclusión en los currículos oficiales de las carreras universitarias.

Según Pernas y Garrido (2005) en los años 60-70 se declaró como *objetivo para la disciplina Inglés la lectura y comprensión de textos*, pero aunque se enfatizaba en el trabajo oral se produjo un retroceso en el logro del objetivo señalado, lo que se asoció a la disminución del incentivo y de la necesidad del estudiante de leer en la lengua inglés por comenzar a proliferar los textos en Español de autores cubanos para las diferentes asignaturas de las carreras universitarias, en contraposición con los textos en inglés utilizados en la década anterior.

Como respuesta a la situación planteada, a mediados de la década de los años 80 se introdujo en los centros adscriptos al Ministerio de Educación Superior (MES), el Programa Director de Idiomas Extranjeros (actualmente Estrategia Curricular de Idioma Inglés) que conceptuaba el idioma como una disciplina.

Actualmente en Cuba se desarrollan una serie de programas revolucionarios en el campo cultural y educacional, con el propósito de elevar la preparación cultural del pueblo y preparar a los ciudadanos para establecer intercambios científico-técnicos y

culturales con distintas comunidades parlantes. Para ello se hace cada día más patente el reclamo de enseñar a aprender al menos una lengua extranjera fomentando el desarrollo armónico de la comunicación. El avance alcanzado por la humanidad, con los medios electrónicos y la información generada, incide de forma notable en el desarrollo señalado.

Por ello, cada vez más el aprendizaje del idioma inglés deja de ser un pasatiempo de personas entusiasmadas por este idioma para comprender mejor las canciones y películas y deslumbrar a los amigos para convertirse en una necesidad del mundo actual. Hablarlo, escucharlo, leerlo, escribirlo es hoy una necesidad no sólo por razones académicas, investigativas o laborales, sino que es literalmente, un imperativo cultural, a tal punto que hay quienes sostienen que no saber inglés, así como no saber computación, es una manifestación contemporánea de analfabetismo. Este se convierte cada vez más en el idioma internacional de comunicación por excelencia.

Es obvio que la formación de profesionales en nuestras universidades forme parte de esta revolución. Se ha indicado que los programas establecidos para la enseñanza-aprendizaje del idioma Inglés como lengua extranjera principal, dedicados a la comprensión lectura desde la década del 80 hasta el 2000, sean sustituidos por programas donde se integren los cuatro aspectos de la actividad verbal, Corona, (2001 y 2003)

La Didáctica de la enseñanza-aprendizaje del inglés ha ido incrementando su interés por la enseñanza-aprendizaje de la comunicación tanto oral como escrita, por eso la integración de los cuatro aspectos de la actividad verbal en las clases es de suma importancia.

En Cuba, específicamente en las universidades, el papel y el lugar de la disciplina idioma Inglés ha sido objeto de atención en diferentes planes de estudio de las carreras. Grandes han sido los esfuerzos por garantizar una enseñanza de la lengua en función del perfil profesional del estudiante universitario que tenga conocimientos de los actos del habla o de los fines que puede lograr con el uso de la lengua en determinadas actividades o acontecimientos sociales. Pero todavía el egresado universitario no logra alcanzar tal meta, sigue teniendo escasos conocimientos de los subsistemas fonológico, gramatical y léxico de la lengua y sus habilidades comunicativas son limitadas.

Ya desde los planes A se aplicó el criterio de la determinación del idioma a estudiar a partir del modelo del profesional. Para los planes de estudio B se decidió mantener este criterio. La experiencia en la aplicación del plan B permitió a las comisiones de

especialistas constatar que existían insuficiencias para el conocimiento y habilidades en el dominio del idioma Inglés, específicamente para consultar bibliografía referente a su perfil profesional que era el objetivo principal. Así, en la concepción del plan C a partir de 1989-1990 se mantiene la inclusión del estudio del idioma Inglés y se aprecia un intento de introducir el enfoque comunicativo en la enseñanza al tenerse en cuenta por primera vez las intenciones del hablante y los actos del habla, la utilización de materiales auténticos, la necesidad de desarrollar distintos tipos de lectura y el uso de la lengua a partir de sus funciones comunicativas.

Esto se complementa con la concepción de desarrollar de forma integral y amplia los conocimientos del idioma, a la par que se presta atención especial a la vinculación del aprendizaje del idioma extranjero con la actividad académica y profesional-laboral e investigativa del estudiante, expresada en el uso de la información científico-técnica disponible para la carrera e insertarla orgánicamente en la organización de la docencia.

Por consiguiente, características tales como la permanencia del idioma Inglés durante los cinco años de la carrera (a partir del tercer año mediante el antes nombrado Programa Director de Idiomas), y la incorporación de otras formas de organización docente, partiendo de los profesores de la carrera en actividades relacionadas con la utilización del idioma, constituyen algunos de los componentes esenciales del programa actual de la disciplina. Además debe señalarse el esfuerzo para la creación y edición de libros de texto para las carreras por parte de colectivos de autores cubanos.

Entonces ¿por qué los estudiantes de las carreras universitarias en cuestión tienen insuficiencias en el desarrollo de las habilidades comunicativas en Inglés?

En el documento: “Propuesta de estrategia en relación con la enseñanza del idioma inglés en las universidades cubanas” (MES, 1999) se realiza un análisis de la enseñanza del idioma inglés en las universidades desde sus inicios hasta nuestros días. En este documento se enfatiza la necesidad de elevar la formación en dicha lengua en los profesionales cubanos, ya que con el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura (objetivo principal de los anteriores planes de estudio: Plan B, C y C’) no se satisfacen los requerimientos que exige el profesional en la actualidad. A partir de esto se señala la imperiosa necesidad de lograr “un ambiente lingüístico de enriquecimiento en el cual toda la comunidad universitaria se empeñe en demostrar una capacidad comunicativa en al menos una lengua extranjera, fundamentalmente en idioma inglés” (MES, 1999:2)

El Plan de Estudio es el documento rector del proceso docente-educativo en las

instituciones cubanas. En él se disponen los lineamientos básicos para el desarrollo de la Disciplina Idioma Inglés en las carreras. Las asignaturas Inglés I y II son elaboradas a partir de las orientaciones metodológicas emanadas de este documento. En ellas aparecen los sistemas de evaluación los cuales una vez revisados se observa que no satisfacen las necesidades de los estudiantes debido a las restricciones que se le imponen a la evaluación.

La estructura organizativa observada en esos documentos primarios, es uniforme como consecuencia de la derivación descendente del Plan de Estudio hasta la clase dada a través de los alumnos y el profesor, quienes dependen de la planificación del sistema de evaluación general; por todo ello se piensa que las orientaciones para evaluar deben sufrir modificaciones para llegar a resolver los problemas de la evaluación de la disciplina mencionada

El enfoque metodológico del sistema de evaluación en el Plan de Estudio se dirige hacia la medición* de los objetivos generales de la enseñanza del idioma inglés; las asignaturas basadas en ellos, poseen un subsistema de objetivos que no hace énfasis en la evaluación de la comunicación y en la interacción de los sujetos del proceso docente educativo, aunque propone evaluar las cuatro habilidades del habla (comprensión de lectura y auditiva, el habla y la escritura) Las recomendaciones del Plan de Estudio orientan la realización de las evaluaciones frecuentes y parciales; en cada una de las asignaturas, en correspondencia con las distintas unidades que conforman los libros de texto. El resultado final se deberá promediar entre las calificaciones registradas, las evaluaciones frecuentes, las pruebas parciales y los trabajos extraclase.

Es por ello que la Educación Superior en Cuba viene atravesando un proceso de perfeccionamiento donde el sistema de carácter instructivo está cediendo terreno a un proceso novedoso que persigue el desarrollo personal integral de los futuros profesionales, que conlleva al establecimiento de relaciones para desarrollar a quienes participan en ella, que genere una práctica docente acorde a las necesidades enfocándonos en forma concreta al aprendizaje del idioma inglés.

Esta investigación parte de la evidencia empírica de que en nuestra universidad la calidad del aprendizaje que promueve el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés no es suficiente para cubrir las demandas del desarrollo profesional del egresado universitario para enfrentar los retos del mundo actual. Los estudiantes poseen un limitado dominio del idioma inglés al culminar sus estudios universitarios lo que se contrapone al hecho que los alumnos terminan las asignaturas que integran la disciplina

Inglés con altos índices de rendimiento académico. Esta situación nos lleva a considerar que el sistema de evaluación que se aplica no está dando cuenta de los aprendizajes reales que se producen, de las competencias comunicativas que los alumnos poseen.

A su vez, cuando se define esta problemática y se inicia el proceso de investigación (año 2002) el plan vigente para la enseñanza del idioma inglés instituido por el Ministerio de Educación Superior en Cuba era el plan de estudios C' en el cual los objetivos de la Disciplina Idioma Inglés estaban dirigidos fundamentalmente al desarrollo de la habilidad de la lectura como instrumento de búsqueda y obtención de información. El resto de las habilidades de la lengua: la escritura, la audición y la expresión oral debían servir de apoyo a esta. Se pretendía entonces que el estudiante hiciera uso de idioma como instrumento de búsqueda de información a través de la lectura de información en su especialidad y no se contemplaba el desarrollo de la comunicación en esta lengua. La disciplina Inglés se estructuraba en varias asignaturas Inglés I, Inglés II, III e Inglés IV, impartidas en 4 semestres en la mayoría de las carreras. La disciplina Idioma Inglés se desarrollaba mediante un sistema de clases prácticas que metodológicamente estaban dirigidas a desarrollar la habilidad de comprensión de la lectura fundamentalmente. Para cada asignatura existe un sistema de conocimientos y un sistema de habilidades a desarrollar.

El sistema de clases prácticas donde en ocasiones se enfatizaba una determinada habilidad sobre otras debía permitir a los estudiantes el análisis y crítica de aspectos relacionados con la vida cotidiana, socio-política, económica, cultural y científica nacional e internacional.

Como los objetivos se cumplen de una manera gradual y progresiva a lo largo de la disciplina, es necesario un ritmo rápido, un alto nivel de exigencia, variedad y riqueza de conocimientos y el grado de dificultad crece en la medida en que se avanza en el estudio del inglés. Asimismo, las clases se desarrollan alrededor de un eje temático que abarca los aspectos señalados anteriormente en un primer año y en un segundo año giran alrededor de diferentes temas de la especialidad del estudiante.

Según el plan de estudios C' no había una uniformidad en el número de semestres y la cantidad de asignaturas que componían la disciplina Idioma Inglés para las diferentes carreras. En la carrera de Psicología, por ejemplo, en el primer año durante los dos primeros semestres los estudiantes debían adquirir las habilidades en el aprendizaje del inglés general con 96 horas clases (en cada semestre) a través de la modalidad de clase práctica y en el segundo año dos semestres dedicados al inglés con fines específicos

(ESP) o inglés de la especialidad con un total de 64 horas por semestre. Es decir, recibían un total de 4 asignaturas y un número de 320 horas en esta disciplina la cual concluía en el segundo año de la carrera. En el caso de otras carreras una mayor cantidad de asignaturas integraban la disciplina, por ejemplo, en la carrera de Comunicación Social, según el plan de estudios confeccionado por la Dirección del Ministerio de Educación Superior la disciplina Inglés debía estar integrada por 8 asignaturas: Inglés I, Inglés II, III, IV, V, VI e Inglés VII, con 56 horas clases cada una para un total de 488 horas y concluían en el cuarto año de la carrera. Esto lógicamente pudiera estar relacionado con la necesidad de una mayor formación en la lengua extranjera dado el perfil de la especialidad del futuro profesional. En la carrera de Periodismo solo se le dedicaban 6 asignaturas de 56 horas cada una y en la carrera de Ciencias de la Computación solo 3 asignaturas y son carreras que según la experiencia de los profesores en la enseñanza de lengua en ellas se reconoce que el estudiante tiene que hacer un gran uso del idioma como instrumento de trabajo no solo en su etapa de estudiante sino también en la vida profesional, es un aprendizaje necesario para toda la vida. Por otra parte, la disciplina Inglés para la carrera de Licenciatura en Derecho contemplaba un total de 8 asignaturas desde primero hasta cuarto año, lo que significa un alto componente de la lengua extranjera para una carrera cuyos estudios se basan más en el Derecho nacional y por tanto la mayor parte de la información la podían encontrar en la lengua española. El idioma inglés para estos estudiantes no constituía una necesidad tan prioritaria como para los estudiantes de Computación, Ingeniería Eléctrica, por solo mencionar ejemplos donde gran parte de la información de la especialidad a que debían acceder se encontraba en la lengua inglés, entre ellas el lenguaje y herramientas de programación. Esto es sólo un ejemplo que nos permite establecer una comparación de cómo era concebido el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Inglés en la universidad cuando se inicia esta investigación en el año 2001 por lo que es necesario retomar este contexto, para una mejor interpretación de la problemática que se plantea en nuestra investigación la realidad que dio lugar al diagnóstico lo cual nos permite ofrecer una mejor idea de la complejidad del contexto que estamos investigando.

Capítulo 9. Marco Metodológico

1. Perspectiva metodológica de la investigación

En este capítulo consideramos conveniente primeramente situarnos en la perspectiva metodológica que se selecciona teniendo en cuenta los objetivos propuestos en la investigación y a partir de esta describir como transcurrió el proceso de toma de decisiones desde la entrada al escenario de investigación, la recogida de datos, los métodos utilizados, el análisis de los mismos y el proceso seguido para la obtención de los resultados.

El objetivo general de la investigación se centraba en la mejora de los procesos de enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa en la asignatura Inglés I para estudiantes de Psicología en la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas. Para ello, se planteaba la necesidad de llevar a cabo una intervención psicopedagógica en el contexto de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en función de conseguir cambios sustanciales en la forma de percibir y desarrollar la evaluación del aprendizaje.

Para conseguir este objetivo partimos de un enfoque estratégico de la evaluación, relacionado con la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, por lo que los cambios a introducir proceso de evaluación, se conciben en primer término integrada al proceso de aprendizaje, en función de la mejora de factores que inciden favorablemente en el aprendizaje que realiza el alumno, entre ellos la motivación, autorregulación y la participación activa y responsable en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa en la universidad.

Muchos de los procesos de intervención y estudios en la mejora de prácticas y programas educativos, así como en la formación del profesorado como estrategia de cambio educativo (Hunsaker y Johnston, 1992; Dana, 1995) implicados en la colaboración (Miller y Martens, 1990; Miller, 1992; Suárez, 1998) se realizan desde una metodología de investigación-acción (Wals y Alblas, 1997; Robottom y Colquhoun, 1992), (citados en Suárez, 2002)

Pero, en nuestro caso la elección del método de investigación estuvo determinada por los intereses de la investigación, las circunstancias del escenario y los sujetos a estudiar. Por lo que asumimos la perspectiva metodológica cualitativa que Stake (1998) denomina investigación interpretativa. Desde esta perspectiva el interés se dirige a entender qué pasa o ha pasado y qué significa o ha significado para los sujetos una determinada realidad.

También se parte del hecho de que las ciencias sociales se ven implicadas en la comprensión de realidades que afectan a las personas, para conocer exhaustivamente el contexto en el que actúan, además de estar orientadas hacia la intervención formando parte de la realidad social sobre la que operan, lo que resulta imposible situarse en posición de exterioridad.

Según Pakman (1999:360 citado en Pérez Cabaní y Carretero, 2004) este marco metodológico “elimina la necesidad o el mandato de la objetividad que obliga a eliminar al sujeto y a sus circunstancias de la investigación, reemplazando lo personal por lo impersonal”. Eliminar el principio de la objetividad comporta, al mismo tiempo, romper con la habitual separación entre investigación e intervención, por lo que en este marco intervenir se considera una condición para investigar.

2. Contexto de investigación

Para adentrarnos en el proceso de la investigación como tal, una vez elegida la perspectiva metodológica, decidimos reflexionar acerca de varias interrogantes claves que guiarían el estudio: el qué se investiga, quién, cómo y para qué lo que a su vez nos permite ubicarnos en el contexto de la investigación.

El qué se investiga:

El objeto de la investigación es explorar la práctica educativa tal y como ocurre en los escenarios naturales del aula y del centro; se trata de una situación problemática o, en todo caso, susceptible de ser mejorada. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en nuestra universidad y el proceso de evaluación del mismo son los temas fundamentales a tratar en esta investigación: la evaluación de los aprendizajes como elemento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, al asumir la perspectiva de que esta debe trascender la mera acreditación de estos aprendizajes para convertirse en un instrumento de mejora del propio proceso, a través de la retroalimentación y de los procesos de negociación de las demandas entre estudiantes y profesores, para lograr como meta básica un cambio en los modos de percibir el proceso evaluativo.

De acuerdo con todo ello, la presente investigación centra su atención en el contexto singular de la enseñanza universitaria, abordándose inicialmente las percepciones que tienen los profesores y alumnos de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del idioma inglés en la Universidad Central de las Villas, el efecto de las prácticas de evaluación del aprendizaje del idioma inglés sobre el enfoque que adoptan los estudiantes durante su actividad de estudio para iniciar el proceso de intervención. La

evaluación constituye en sí misma una estrategia sumamente eficaz para conseguir aprendizajes de calidad y, desde esta óptica, resulta conveniente potenciar su investigación con el objetivo de recabar información sobre la cual fundamentar decisiones futuras para la mejora de la práctica educativa.

El quién:

Aquí hacemos referencia a los agentes que participan en la investigación: investigador, profesores y alumnos. En fin, las personas implicadas directamente en la realidad objeto de estudio en esta investigación son el investigador en su rol de investigador-profesor-asesor; los profesores que participan en su rol de asesorados pero también de investigadores que exploran la realidad en que se desenvuelven profesionalmente sobre la cual reflexionan y toman decisiones y los alumnos quienes contribuyen desde su perspectiva a la mejora de su propio proceso de aprendizaje con la ayuda del profesor asumiendo la evaluación formativa y la autoevaluación y la coevaluación como estrategias de regulación de su propio aprendizaje. Es decir, todos los implicados participan guiados y comprometidos por un objetivo común: mejorar la práctica educativa y la calidad del aprendizaje de la lengua inglesa que se produce en la universidad.

El cómo y para qué

Para conocer en profundidad la problemática que estaba afectando el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas y los factores que estaban incidiendo en la calidad del aprendizaje del inglés en la universidad nos propusimos explorar primeramente en una fase exploratoria los significados, perspectivas, experiencias y definiciones que tuvieran los agentes protagonistas de este proceso: profesores y alumnos de los procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación que nos permitieran ir descubriendo en profundidad la realidad que estaba afectando este contexto.

En una segunda fase de la investigación asumimos el diseño de la intervención teniendo en cuenta los referentes teóricos y los resultados de la exploración realizada en la primera etapa sobre el contexto de enseñanza aprendizaje del inglés desde la perspectiva de sus agentes. Esta intervención estuvo centrada en la figura del profesor, el análisis y la reflexión sobre sus prácticas evaluativas y en el alumno y su aprendizaje de la lengua extranjera como agente principal a quien va dirigido directamente la intervención asumiendo la evaluación formativa como instrumento de mejora de su propio aprendizaje. Por tanto el trabajo de intervención se concretó en dos vertientes

fundamentales:

- La formación permanente de los profesores como campo de actuación del modelo de intervención: asesoramiento psicopedagógico colaborativo.
- la puesta en práctica por los profesores de las propuestas de cambio en las prácticas evaluativas en el aula, de nuevos métodos de evaluación y alternativas propuestas en el seminario de superación que contribuyeran a la mejora de todo el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés. Enfatizamos para ello en la evaluación integrada al proceso de enseñanza basado en el enfoque por tareas comunicativas en la enseñanza de la lengua extranjera y la evaluación por portafolios como procedimientos de evaluación alternativa para la mejora de la calidad del aprendizaje en el idioma inglés.

Esta propuesta serviría como vía para la integración de la evaluación al proceso de enseñanza aprendizaje y escenario ideal para el diseño de tareas en situaciones reales de comunicación tan importantes para el logro de una competencia comunicativa.

En esta investigación partimos de la detección de una problemática en el contexto universitario: la evidencia empírica acerca de la baja calidad que se produce en el aprendizaje del inglés de los estudiantes que cursan las diferentes carreras en la Universidad Central a la cual se contraponen los altos índices de rendimiento académico con que los estudiantes acreditan la asignatura lo que muestra insuficiencias en el proceso de evaluación que se lleva a cabo.

Es decir, se percibe que la evaluación no está dando cuenta de las competencias reales del estudiante en esta lengua extranjera ya que muchos profesionales necesitan reciclarse continuamente a lo largo de la educación, incluso en el postgrado para poder satisfacer las demandas de comunicación en esa lengua extranjera, no satisfechas en la enseñanza de pregrado.

Por lo que la necesidad de conocer, comprender con profundidad las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario de explorar los significados, perspectivas, experiencias y definiciones de los protagonistas de este proceso, así como la intervención en esta realidad nos hizo asumir esta perspectiva como la más acertada.

Es conocido que el proceso de enseñanza-aprendizaje implica la interacción constante, retroalimentativa, de quienes “aprenden” y quienes “enseñan”, en un contexto educativo determinado donde se ponen en juego toda una serie de condiciones y fenómenos que coexisten interrelacionándose en calidad de influencia mutua. Es entonces que la

comprensión de esta realidad solo puede ser posible teniendo como premisa el dinamismo y la relatividad propios de ella, ya que al investigar el contexto educativo (como cualquier otro) tenemos que estar atentos a cuanto pueda estar aconteciendo o lo que pueda suceder, a favor de la comprensión.

Esta investigación se desarrolla en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la asignatura Inglés I, la cual se imparte en el primer semestre de los estudios universitarios de todas las carreras.

El propósito que guía esta investigación es propiciar la mejora del proceso de enseñanza- aprendizaje del idioma inglés a través del uso de la evaluación formativa como instrumento de mejora de todo el proceso, como proceso integrado al proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en la Universidad Central de Las Villas

Para ello nos propusimos como objetivo general:

Contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa en la asignatura Inglés I para estudiantes de Psicología en la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas .

A su vez este objetivo general derivó una serie de objetivos específicos. Para hacer más ilustrativos los mismos y buscar mayor coherencia en la descripción del procedimiento seguido en la investigación los describiremos en cada fase en relación con las dimensiones de análisis Para ayudar a la comprensión del trabajo realizado se elaboraron tablas que especifican los objetivos específicos por fases, las dimensiones de análisis y los instrumentos para la recogida de la información. Por lo que en cada una de las fases iremos detallando el trabajo realizado guiados por este análisis preliminar.

3. Fases de la Investigación y procedimiento seguido

El procedimiento metodológico seguido en esta investigación es básicamente inductivo, basado en el diálogo constante con los datos y en la focalización progresiva de los temas. Según Pérez Cabaní y Carretero (2004) en este tipo de investigación se diferencian tres momentos analíticos, en cada uno de los cuales se llevan a cabo los tres tipos de actividades que Huberman y Miles (1991) consideran necesarios para el análisis de los datos de la investigación interpretativa: la condensación de los datos, la presentación o elaboración de un producto del análisis y la elaboración de conclusiones para continuar el estudio. De manera, que la investigación consta de una fase exploratoria y una fase de intervención que incluía una fase descriptiva, fase empírica y una fase evaluativa. (ver anexo 7). Esta última fase aunque mencionada al final no

quiere decir que se realice en ese momento sino que se tuvo en cuenta durante todo el proceso para ir reorientando el proceso de investigación hacia los objetivos previstos.

3.1. Fase Exploratoria (enero 2002-diciembre 2002)

En esta fase nos orientamos, a partir de los objetivos planteados, identificar los factores que intervienen en la calidad del aprendizaje desde la visión de los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua en la universidad, y analizar los significados que para ellos asume la evaluación en la enseñanza del idioma inglés como mecanismo regulador del aprendizaje para llegar a la interpretación que de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación tienen tanto estudiantes como profesores.

Objetivos de la fase exploratoria en relación con las unidades de análisis, procedimientos para la obtención de datos y las fuentes.

Para centrar la atención en los aspectos fundamentales del proceso de investigación seguido en esta fase decidimos mostrar gráficamente en el cuadro a continuación como se organizó el trabajo investigativo alrededor de los objetivos específicos para esta fase.

Tabla 4. Unidades de análisis, procedimientos para la recogida de información y fuentes de datos en la fase exploratoria

Objetivos	Unidades de análisis	Procedimientos para la obtención de datos	Fuentes de obtención de datos
-Identificar los factores que intervienen en la calidad del aprendizaje desde la visión de los profesores.	-la concepción de enseñanza y aprendizaje de los profesores -el rol del profesor -la metodología que se utiliza en la enseñanza del idioma	-Entrevista en profundidad -Grupos de discusión -observación no participante -análisis documental	-Profesores - alumnos -directivos: jefe de asignatura, jefe de disciplina, jefe del Departamento de Lenguas Extranjeras - análisis del Programa de la asignatura y la disciplina -Anáisis del Reglamento metodológico
Identificar los factores que intervienen en la calidad del aprendizaje	<i>Factores cognitivos:</i> -La concepción de aprendizaje de los	-Entrevista en	-profesores -alumnos

desde la visión de los alumnos.	estudiantes -conocimientos previos <i>Factores relacionales y afectivos:</i> -representación de la tarea -su interés y motivación por la tarea y su contenido -grado de competencia que el alumno posee para desarrollar la tarea de manera autónoma: autoconcepto y autoestima.	profundidad -Grupos de discusión -observación	
-Analizar los significados que para el profesor y el alumno asume la evaluación	- concepción de la evaluación para ambos agentes	- Entrevista en profundidad -Grupos de discusión	Profesores y alumnos
Analizar el sistema de evaluación de la asignatura y la disciplina Ingles en la Universidad Central de las Villas y los formatos de pruebas utilizadas como parte del sistema de evaluación de la asignatura Inglés I.	- procedimientos de evaluación -formatos de evaluación -tipología de pregunta -demanda cognitiva - habilidades de la lengua que se evalúan -análisis del sistema de evaluación de la asignatura	-análisis de una muestra de exámenes -observación a clases -Encuesta a los profesores sobre la evaluación de las habilidades de la lengua en el aula	Análisis documental de los pruebas parciales aplicadas en la asignatura Ingles I Observación a clases Lectura y análisis del sistema de evaluación de la asignatura y la disciplina en el plan de estudios vigente

Por tanto, para hacer el análisis de esta situación inicial partimos de algunas cuestiones que consideramos pertinentes como fue la entrada al escenario de investigación. “El escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos relacionados directamente con los intereses investigativos” (Bogdan y Taylor,1987:36). Bogdan y Taylor(1987) consideran que quienes observan en los dominios de su propia profesión enfrentan problemas como son los de ver las cosas desde un solo punto de

vista, también la dificultad de mantener en suspenso sus propias perspectivas y sentimientos. Pero en nuestro caso que íbamos a investigar en el dominio de nuestra profesión y del contexto en que desarrollamos nuestras prácticas educativas, nos pareció una ventaja porque, por el contrario en otros contextos sería necesario negociar el acceso a un escenario desconocido para el investigador y gradualmente obtener confianza a través de diferentes tácticas. Además, la experiencia acumulada en la profesión nos permitía una mejor interpretación de los datos.

3.1.1. Entrada al escenario de investigación

Es decir, que la entrada al escenario se hizo a través de un enfoque directo, pues se contaba además con el apoyo institucional para el proceso de la investigación. Este se inició con un proceso de sensibilización acerca de nuestras propias dificultades e insatisfacciones acerca del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Podemos señalar que desde el inicio entre los profesores y directivos del departamento primó el entusiasmo, la voluntad de participación y el interés en esta investigación por conocer en profundidad la problemática que nos afectaba desde la perspectiva de los profesores y la de los estudiantes.

Por lo que la entrada al escenario se realizó a través de una sesión científica con los profesores del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Central de las Villas, escenario concreto de esta investigación. En esta reunión fue planteada la problemática que se estaba afrontando en este contexto, la cual la retroalimentación que recibíamos continuamente en nuestras prácticas educativas nos hacía conscientes de ella tanto a profesores como alumnos y los objetivos que nos proponíamos en esta investigación.

El proceso de investigación se desarrolla en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés tomando como muestra *la asignatura Inglés I que se imparte en la carrera de Psicología*, y los profesores de inglés del departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas en las diferentes carreras. También formaron parte de los sujetos participantes una representación de los estudiantes que reciben esta asignatura en las diferentes especialidades en la universidad por considerarlos informantes clave en esta investigación.

Esto respondió a la necesidad de comprender la percepción de los procesos enseñanza, aprendizaje y evaluación de los que tanto profesores como estudiantes son partícipes.

El estudio se realizó en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas con una muestra integrada por 11 profesores que imparten la asignatura Inglés I perteneciente al ciclo del Inglés General en las diferentes carreras y un núcleo particular de esta muestra lo constituyen 4 profesores de la asignatura Inglés I en la carrera de Psicología y sus respectivos estudiantes.

3.2. Muestra. Criterios de selección de la muestra

El criterio de selección de la muestra fue intencional y se justificó fundamentalmente por ser esta la asignatura que da inicio al ciclo de formación universitaria en la lengua extranjera. Otra de las razones se fundamenta en que esta asignatura contempla los contenidos básicos y generales de la lengua inglesa, los cuales constituyen la base para el ulterior aprendizaje del inglés con fines académicos y profesionales que completan el ciclo de formación y aprendizaje de la lengua inglesa en las carreras universitarias.

Todo esto nos permitiría comenzar a trabajar a partir de un diagnóstico del nivel de conocimientos de la lengua de los estudiantes al ingresar a la universidad, el cual por experiencia conocemos que existen diferencias sustanciales, conocer sus intereses, motivaciones, aspiraciones, actitudes en relación con la lengua inglesa desde sus inicios para poder planificar un proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en la universidad atendiendo a la diversidad de estudiantes que entran a nuestras aulas. Así pondríamos en práctica desde el comienzo del ciclo de inglés general una evaluación formativa de la lengua donde a la vez vaya propiciando al alumno las herramientas necesarias que le posibiliten regular su aprendizaje con un carácter continuo.

También se seleccionó esta carrera y esta asignatura por ser esta en la que más ha desarrollado su práctica educativa la autora de esta investigación (21 años de experiencia docente), además de haber dirigido el trabajo metodológico del colectivo de la Disciplina Idioma Inglés para las Ciencias Sociales en la que se inserta la carrera de Psicología y ser la jefa de asignatura, lo que le ha permitido conocer en profundidad como se desarrolla el proceso.

En el caso de la carrera se tuvo en cuenta las características de los estudiantes que ingresan en esta carrera, los cuales desarrollan habilidades comunicativas y capacidad de análisis que le permiten analizar en profundidad los procesos y aportar información relevante para esta investigación

Los profesores que participaron en el estudio fueron seleccionados siguiendo los siguientes criterios;

- Profesores que impartieran la asignatura Inglés I por más de 2 años
- Profesores con diferente años de experiencia en la enseñanza de la lengua inglesa en el nivel universitario
- con edades diferentes

Estos criterios se justifican en la necesidad de considerar las diferencias que pudieran existir en las prácticas educativas asumidas por los profesores participantes en la investigación y por tanto el contraste de diferentes perspectivas que se asumen de los procesos a investigar.

Por su parte los alumnos que participaron en la muestra se seleccionaron atendiendo a las cuestiones siguientes:

- que cursaran el primer año de las carreras universitarias
- con diferencias en cuanto al lugar de procedencia del nivel anterior (cuestión esta que define muchas veces el nivel de conocimientos previos y de dominio de la lengua inglesa al ingresar en la universidad.
- Rendimiento académico (estudiantes de alto y bajo rendimiento) con el objetivo de confrontar las percepciones de un polo y otro acerca de los procesos en estudio.

Para seleccionar a los informantes se siguió el método de *muestreo teórico* (Glaser y Strauss, 1967), no dirigido a la cantidad de casos sino al “potencial” de cada uno de ellos para la creación de comprensiones teóricas. También respondió como antes mencionábamos a un criterio de selección “intencional” y “razonado” guiado por los objetivos de la investigación donde los informantes dieron cuenta de su visión de la realidad.

Además se tuvo en cuenta el criterio de Spradley (1979) de la “enculturación completa”, o sea, el que conocieran tan bien su cultura (el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera) que pudieran expresarse libremente acerca de ella.

El número de participantes se adecuó a las exigencias de los técnicas y procedimientos empleados para la recogida de información (particularmente el grupo de discusión) y al criterio de saturación, cese de la recogida de la información cuando el escenario de la investigación y los informantes no aportaran ya información.

3.2.1. Caracterización de la muestra

Tabla 5. Caracterización de la muestra respecto a las fases y criterios de selección

Participantes	Fase en la	Criterio de selección	Años	de
---------------	------------	-----------------------	------	----

	que intervienen		experiencia de los profesores y gestores Año que cursan los estudiantes
Gestores: jefe de asignatura, jefe de disciplina,	Fase exploratoria Fase de intervención	información que aportaran desde su posición sobre la enseñanza y evaluación de la asignatura y la disciplina Inglés	15 años de experiencia como promedio en la enseñanza de la lengua inglesa
Jefe Departamento de Lenguas Extranjeras	del de la investigación	Durante toda la información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje del ingles en este contexto, sistema de evaluación de la asignatura y la disciplina Inglés y el funcionamiento del trabajo metodológico del departamento	6 años
Docentes	Fase exploratoria fase de intervención y evaluación	Profesores de inglés jóvenes de poca experiencia y profesores de 5 y más años en la enseñanza del ingles en la UCLV	De 3 años de experiencia a 25
Estudiantes	Fase exploratoria Fase de intervención y evaluación Evaluación de la intervención	Estudiantes de Psicología de varios años en la fase exploratoria y estudiantes de 1er año en la fase evaluativa Diferencias en el Rendimiento académico	1ro -5to año
Grupos clase	Grupo 1 y 2 de Psicología 1er año Fase de intervención y evaluación	Diferencias en el Rendimiento académico	1er año
Investigadora (en rol	Durante toda	Profesora de ingles	21 años en la

de asesora) la Estudiosa del tema de docencia
investigación evaluación durante 7 años

Los profesores que participaron en el estudio poseían en su gran mayoría una vasta experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras (15 años y más, después se incorporaron a la fase de intervención otros profesores más jóvenes de 2 a 6 años de experiencia). De los profesores participantes 8 tenían formación en dos lenguas extranjeras: Licenciatura en Lengua y Literatura Rusa y Licenciatura en Lengua Inglesa, algunos incluso, con formación y experiencia como traductores e intérpretes, y solo 3 con formación en Lengua Inglesa solamente. Los profesores con formación en lengua rusa habían impartido esta lengua en el nivel universitario, muchos de ellos en la facultad preparatoria de idiomas donde se enseñaba la lengua de manera intensiva.

Al cesar la enseñanza de la lengua rusa en la universidad y sustituirse por la lengua inglesa en el plan de estudios universitario, estos profesores se vieron en la necesidad de reorientarse a estudiar la lengua inglesa para después impartirla en las diferentes carreras.

La formación y la experiencia de la mayoría de los profesores en la enseñanza de lenguas extranjeras se consideran aspectos significativos en este trabajo de investigación debido a las diferentes perspectivas desde las cuales el objeto de estudio de la investigación podía ser asumido.

Además, más tarde para promover la colaboración que buscábamos en la intervención a través del asesoramiento suponía tener en consideración las diferencias que pudieran existir en las prácticas asumidas por los profesores participantes en la investigación. “No todo el mundo responde igual a los mismos estímulos. Los docentes están en diversas fases de su carrera profesional, tienen edades diferentes y sus conductas dependerán mucho de sus situaciones personales y de sus oportunidades de desarrollo personal y profesional” (Ball y Goodson, 1989, citados en Sánchez Núñez, 2006).

Los alumnos que participaron en la muestra son estudiantes de primer año, y su edad promedio es de 18 años. Entre ellos hay diferencias en cuanto a su procedencia y su nivel de dominio de la lengua: la gran mayoría provenía de institutos preuniversitarios, otros de institutos preuniversitarios vocacionales de Ciencias Exactas, del servicio militar después de 2 años de haber terminado el nivel preuniversitario, de la enseñanza media politécnica, de las escuelas de deportes y otros que ingresaron a la carrera por

otras vías: exámenes de concurso, cambio de carrera, etc. Esta gran variedad en cuanto al nivel de entrada de los alumnos nos hace asumir este factor como un dato interesante a considerar en este trabajo.

En los profesores y alumnos participantes en la investigación encontramos una buena voluntad para hablar sobre sus experiencias, aunque se presentaron, como en toda investigación, algunos obstáculos pero que de ninguna manera entorpecieron el buen desarrollo de la misma. Entre ellos, estuvo el hecho de que algunos de los informantes no quisieron ofrecer las entrevistas, ni la información solicitada, en muchos casos aludiendo a la falta de tiempo para ello. En el caso de los profesores tuvimos la impresión de que las causas podían estar en el hecho de considerar la entrevista como una evaluación de sus conocimientos acerca de los procesos de enseñanza- aprendizaje y evaluación de la lengua y en la poca disposición a dialogar acerca de la calidad de estos procesos, en los cuales se veían involucrados.

3.3. Técnicas y procedimientos empleados para la obtención de la información

La investigación cualitativa es muy amplia en cuanto a la variedad de fuentes e instrumentos de investigación para la recogida de datos que se utilizará en la investigación. Se considera importante que los instrumentos seleccionados sean variados, pues no puede interpretarse desde un solo punto de vista la información de fenómenos que de por sí mismos son muy complejos: la exploración de contextos, de significados, los procesos de intervención, asesoramiento, formación del profesor que se abordan en esta investigación.

En este estudio se han seleccionado los instrumentos que se consideraron adecuados a los objetivos, las unidades de análisis y al contexto de la investigación. Por tanto en esta fase exploratoria se tuvo en cuenta una rigurosa selección de técnicas y procedimientos para la obtención de los datos.

Aunque la investigación de corte cualitativo establece un vínculo entre los métodos cualitativos y cuantitativos (el pluralismo metodológico, Ibáñez, 1979), decidimos optar por métodos de recogida y procesamiento cualitativos pues favorecen según expresa Ortiz (1989) “la capacidad informativa, la abundancia de significados y la proliferación de los significantes.”

Buscamos la comprensión por medio de métodos cualitativos tales como la observación, la entrevista en profundidad, el análisis documental y otros que generaran

datos descriptivos.

Los métodos seleccionados fueron:

- De recogida de información.
 1. Entrevista en profundidad
 2. Grupos de discusión
 3. Observación
 4. Revisión de documentos

3.3.1. La entrevista en profundidad

Esta técnica se utilizó durante la fase exploratoria con el objetivo de:

- conocer las particularidades del contexto o realidad objeto de estudio (el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés que se estudia en las carreras universitarias en la Universidad Central) a partir de las percepciones de los profesores y los alumnos,
- conocer los significados que le atribuyen los profesores y alumnos a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del idioma inglés en la Universidad Central de las Villas,
- identificar los factores que estaban incidiendo en la baja calidad del aprendizaje de la lengua en la asignatura Inglés I.

Para ello se realizaron entrevistas a ambos agentes del proceso de enseñanza aprendizaje: profesores y alumnos, a jefes de Colectivos de disciplina, de asignatura y al jefe del Departamento de Lenguas Extranjeras para conocer sus perspectivas acerca de la problemática que estaba afectando el proceso de aprendizaje de la lengua en esta universidad.

Para ello se siguió la metodología que proponen Taylor y Bogdan (1987:101) sobre el empleo de este procedimiento “las entrevistas cualitativas en profundidad se realizan a través de encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, sus experiencias o situaciones, tal y como lo expresan sus propias palabras”

Para la realización de las entrevistas preparamos previamente un guión con las cuestiones que deseábamos explorar y adiestramos previamente a dos colaboradores que no tuvieran que ver directamente con el contexto de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa considerando el criterio de Spradley (1979) quien plantea que por lo general los

informantes proporcionan una información más amplia y detallada del objeto de estudio a personas extrañas o ajenas al contexto. Si el propio investigador actuaba como entrevistador, al ser este parte también de ese escenario profesional los demás agentes pudieran expresarse sobre la realidad de forma escueta o con reservas, obviando información relevante para la investigación dando por sentado la posición de que muchas cosas de las que se iban a explorar allí estaban claras para él.

Aunque debemos señalar que durante las entrevistas la investigadora estuvo presente e intervino para obtener una mayor claridad en la información y tomar notas de aspectos que consideraba relevantes desde el punto de vista de la observación. Las entrevistas fueron grabadas en audio por lo que en el registro de la observación de la investigadora se tuvieron en cuenta aspectos que pudieran pasar inadvertidos en la grabación de audio como gestos, reacciones y expresiones de los informantes que nos permitiera interpretar más claramente la información.

Para la aproximación a los informantes fue necesario preparar varias sesiones de entrevistas en algunos casos y en otros con una sola sesión fue suficiente para explorar los significados que queríamos obtener acerca de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

La entrevista en profundidad vinculó diferentes tipos de preguntas de las descritas por (Patton, 1980), entre ellas:

- Preguntas demográficas/biográficas referentes a las características del individuo, aspectos como la edad, situación profesional, formación académica, experiencia en la práctica docente de la lengua extranjera, la edad promedio de los estudiantes, el año que cursan, la enseñanza precedente, entre otras.
- Preguntas de experiencia/conducta: descripción de experiencias, conductas, acciones, actividades.
- Preguntas sobre sentimientos: información acerca del valor sentimental respecto a las ideas o hechos de estudio.
- Preguntas de conocimientos: información acerca de las ideas o hechos de estudio.
- Preguntas de opinión / valor: modo en que valora determinada situación. Indican lo que piensan las personas sobre un tema, informaciones sobre sus intenciones, metas, deseos y valores.

Todas estas preguntas estuvieron presentes de una forma u otra ajustadas a los

objetivos de la investigación.

Con el objetivo de sondear la información al detalle se usaron diferentes tipos de preguntas así como la reformulación de la información por el entrevistador para aclarar los detalles. Por ejemplo:

- A ver si yo entendí bien lo que usted me plantea....
- O sea, que usted considera que hay diferencias cualitativas en el dominio de la lengua según el centro de procedencia del estudiante? ...
- ¿En algún momento tiene usted idea de los malos hábitos que trae cada uno en el aprendizaje del idioma o solo tiene una idea general?

De esta manera la investigadora presionaba para que el discurso fuera explícito y claro, que permitiera la comprensión.

3.3.2. Empleo de técnicas grupales

Una vez que se realizaron las entrevistas individuales a profesores y alumnos se procedió al empleo de técnicas grupales para conocer las ideas y significados en la interacción con el grupo. De todo este clima relacional y comunicativo de una dinámica grupal las opiniones individuales marchan hacia la búsqueda del consenso, a la construcción de un discurso común, social. La idea es encontrar en los consensos y los disensos, deseos y necesidades, creencias, información preconstituida en la mente del individuo que entra en contraste con la de los demás y que tienen como referente la realidad social.

Para ello se utilizó el grupo de discusión, el cual consiste en “la reunión de un pequeño grupo de personas para obtener información en un ambiente agradable con un formato de conversación que estimula el debate y la confrontación” (Iñiguez Rueda, L.1999)

Este tiene las siguientes características:

- Incluye más de una persona (entre las cuales se sitúa al moderador) reunidas en un espacio físico-temporal.
- Se establece un flujo de mensajes (a través de la comunicación oral) en forma de discurso.
- El contenido de la comunicación responde a la exteriorización de las representaciones de la realidad (tema(s) en cuestión) propias de cada uno de los miembros del grupo.

Diseño de grupo de discusión: al iniciar el diseño de un grupo de discusión se tuvo en cuenta el número de participantes (se sugiere un mínimo de 4 y un máximo de 10)

(Galindo Cáceres, 1998). Esta cantidad de miembros favorecerá además el flujo de las interacciones, el proceso de escucha (teniendo en cuenta que se expondrán varios discursos), la emisión y la confrontación de criterios.

La selección de los participantes en la composición del grupo dependió de criterios tales como la heterogeneidad: se trataba de que se produjeran conversaciones relevantes o pertinentes en función de los objetivos del estudio y la economía: dimensiones más objetivas como tiempo (no más de una hora y media), disponibilidad de medios, y el criterio de saturación de la información.

De acuerdo con los objetivos de la investigación se determinó formar dos grupos de discusión. Llegamos a la conclusión de que era necesario llevar a cabo las sesiones con dos grupos de discusión, el integrado totalmente por estudiantes y el mixto (profesores y estudiantes) y para adecuar la dinámica a nuestras intenciones desechamos la probabilidad de vínculos naturales, preexistentes, para evitar posiciones parciales, informaciones permeadas por el nivel de implicación relacional y de comprometimiento.

3.3.2.1. Grupo de discusión integrado por estudiantes

El grupo de discusión integrado por estudiantes tuvo como objetivos:

- Propiciar en el grupo relaciones que permitieran compartir experiencias significativas.
- Comprender los significados acerca de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se manifestaran en la dinámica grupal.
- Generar información relevante acerca de los procesos y acerca de los factores que estaban incidiendo en la baja calidad del aprendizaje y las atribuciones causales a esta problemática.
- Confrontar criterios.

Se seleccionaron estudiantes de diferentes carreras de acuerdo al principio de heterogeneidad y el criterio de rendimiento académico, o sea, los resultados obtenidos en la asignatura Inglés I (estudiantes de alto y bajo rendimiento) con el objetivo de confrontar las percepciones de un polo y otro acerca de los procesos en estudio.

También se tuvo en cuenta la opinión de los profesores tanto de lengua inglesa como de las correspondientes especialidades por poseer un nivel de conocimiento profundo acerca de sus estudiantes para la conformación del grupo en función de su operatividad. Finalmente, el grupo de discusión conformado por estudiantes lo integraron 9

estudiantes.

3.3.2.2. Grupo de discusión mixto integrado por profesores y alumnos

Después se procedió a la realización del *grupo de discusión mixto* integrado por profesores y alumnos. Mientras con el primer grupo se hizo énfasis en la comprensión de los significados, en este grupo, además de perseguir en esencia los mismos objetivos, el interés primordial se centró en la confrontación de criterios entre estudiantes y profesores en la interpretación de los procesos y los factores que estaban incidiendo en la baja calidad del aprendizaje de la lengua inglesa en la universidad.

Para la conformación de este grupo se seleccionaron a estudiantes y profesores que impartían la asignatura Inglés I en las diferentes especialidades que estuvieran dispuestos a participar en la investigación lo que determinaría diferentes estilos y perspectivas en relación a la realidad investigada.

Además en el diseño del guión a desarrollar en este grupo se tuvieron en cuenta los resultados preliminares de las entrevistas en profundidad previamente realizadas acerca de sus concepciones y prácticas instructivas y acerca de las percepciones del aprendizaje de los estudiantes que en muchos casos diferían unas de otras lo que propició la confrontación de criterios. Este grupo estuvo integrado por 5 estudiantes y 5 profesores.

3.3.2.3. Procedimiento seguido en los grupos de discusión

Los grupos, como fue anteriormente expuesto, estuvieron integrados por un moderador y los informantes seleccionados. En nuestro caso, el moderador no controló la palabra, más bien se mantuvo atento a las emisiones que se hicieron, reordenando la dirección del debate cuando fuera necesario o haciendo hincapié en algún punto en específico que consideró pertinente. En este caso específico se trató de que fueran los demás miembros del grupo quienes produjeran a gran escala porque sobre todo se buscaba la revelación de la concepción que tenían de los procesos en estudio (enseñanza, aprendizaje y evaluación), así como la exploración de otros posibles aspectos que incidían en el contexto educativo real.

Primeramente, se introdujo el tema a discutir a través de una provocación inicial que motivara al grupo y garantizara la implicación de cada miembro en el mismo. En este caso la provocación inicial consistió en que una vez expuesto los objetivos del grupo de discusión el moderador (una estudiante de quinto año de Psicología) se refirió a su interés por la lengua extranjera y su experiencia en el aprendizaje de la misma lo que

permitió “romper el hielo”.

Cada participante del grupo de discusión trató de reflejar su posición al buscar consenso en el grupo o parte de él. Fluyeron mensajes a través de una comunicación dual y circular (en algún momento estuvieron hablando dos miembros del grupo y se les incorporó un tercero) lo que dinamizó los flujos de comunicación.

Selección del lugar de reunión: ambos grupos sesionaron en un aula de la facultad de Psicología, que aunque no fue un terreno neutral, el clima de trabajo que se creó hizo que para nada subsistiera el ambiente académico en el que coexisten las posiciones establecidas y jerarquizadas de los profesores y estudiantes. Para ello se estimuló una atmósfera informal, de intercambio.

En cuanto a la estructuración del lugar (disposición de sillas, por ejemplo), se siguió el criterio propuesto por Miguel S. Valles (1999) el cual maneja la concepción de la necesidad de cercanía para viabilizar la comunicación entre iguales y por supuesto la interacción grupal en aras de fomentar la interacción del grupo y el flujo comunicativo. Se colocaron las sillas en círculo para propiciar la interacción cara a cara y un ambiente de mayor confianza e informalidad. Ambos grupos fueron grabados en video y audio.

3.3.3. La observación

Otro de los procedimientos utilizados en la obtención de los datos y como técnica de triangulación de los datos ya obtenidos con la aplicación de los dos métodos anteriores fue *la observación*. Según el grado de participación del observador en la situación, esta puede ser participante y no participante. En esta fase se utilizó *la no participante* ya que el objetivo consistía en la observación de determinadas conductas en el momento exacto en que están ocurriendo. Esta se realizó con el objetivo de conocer como se evaluaba la habilidad de expresión oral en el aula ya que esta habilidad reporta gran importancia en la comunicación y no podía ser analizada a través de las evaluaciones escritas proporcionadas por los profesores como muestra.

También nos interesaba conocer si lo expresado por los profesores y alumnos acerca de las concepciones de los procesos de enseñanza (entre ellos la metodología), aprendizaje y evaluación de la lengua inglesa expresados en las entrevistas realizadas se manifestaban de manera similar en las prácticas educativas y si había correspondencia entre los procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación de la lengua.

Para la observación se seleccionó un grupo de la muestra, el cual tiene una matrícula de 31 estudiantes. Se le solicitó permiso a la profesora para ser observada. La observación

se realizó en tres clases en el horario de la mañana con una duración de 90 minutos cada una. Con esta frecuencia de visita pretendimos que los estudiantes se “acostumbraran”, de cierto modo, a ver la figura del observador en el aula y participaran del proceso como normalmente lo hacían.

La profesora que impartía clases en ese grupo tiene categoría docente de Profesor Asistente y 20 años de experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras y de ellos 9 en la enseñanza del inglés en el nivel superior.

Los estudiantes estudiaban el primer año de la carrera de Licenciatura en Psicología en la facultad del mismo nombre. Su edad promedio es de 17 años. El lugar donde se efectuó la observación fue un aula de esa facultad (donde acostumbran a recibir la clase).

Las condiciones higiénicas del lugar eran buenas: un aula amplia, con buena iluminación, limpieza, organización, con un mobiliario compuesto por mesas de dos sillas colocadas en 3 filas. Estas cuestiones resultan importantes en la creación de un clima favorable para este proceso.

Las clases fueron observadas en el horario de la mañana por considerarse este el horario en que los estudiantes están menos cansados, más relajados, prestan mayor interés, lo que propiciaría la interacción en el aula.

La observación en esta investigación se centraba en los focos temáticos a la luz de la información que brindaban las entrevistas. Es decir, que al centrarse la observación en los factores que incidían en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en la universidad el eje de la observación se centraba en los procesos de enseñanza, aprendizaje que se producían en las diferentes sesiones didácticas y en la evaluación y la incidencia en el aprendizaje. La comunicación e interacción que se producía en el aula durante la clase constituía otro de los elementos fundamentales de análisis por ser el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera un proceso interactivo dirigido al logro de la comunicación. Para dejar constancia de lo observado se utilizó el registro narrativo y se prestó especial atención a aspectos tales como, la participación del estudiante en la clase, la interacción profesor-alumno y alumno-alumno, el clima de la clase, la metodología, el tipo de ejercitación para evaluar las habilidades, entre ellas la expresión oral, la manera en que el profesor formulaba las preguntas, la participación del estudiante, la motivación de la clase, la corrección de errores y el tratamiento a los diferencias individuales.

3.3.4. Análisis documental

En esta fase exploratoria fue necesario además el análisis del corpus documental para atender a la segunda fase de nuestra investigación cuyo objetivo era conocer la calidad del aprendizaje que se promueve en la asignatura Inglés I.

Para ello se realizó un análisis de varios documentos: *el reglamento que rige el trabajo metodológico en la Educación Superior* para conocer aspectos relacionados con la evaluación del aprendizaje, *el Programa de la Asignatura y de la Disciplina*. Dentro del Programa de la Asignatura y de la Disciplina se hizo un análisis del sistema de conocimientos, habilidades, de los objetivos instructivos y del sistema de evaluación de la misma.

Para conocer cómo las prácticas evaluativas de los profesores de esta asignatura influyen en el aprendizaje de los alumnos nos centramos fundamentalmente en las situaciones de examen. Se conoce que los exámenes son un instrumento de la evaluación sumativa y de que existen otras formas de evaluar el aprendizaje, pero no es menos cierto el hecho de que son aun el instrumento más utilizado. Para ello se tomaron como muestra 10 *pruebas parciales en forma escrita* aplicadas durante el primer semestre del curso 2001-2002.

De cada prueba se tomaron todas las preguntas (ver anexo 4) de manera tal que quedaran representadas las distintas tipologías que se configuraron en el marco teórico así como las demandas que estas exigían.

3.3.4.1. Indicadores para el análisis de las pruebas escritas

Los indicadores para el análisis fueron la tipología de preguntas, las demandas de aprendizaje así como las cuatro habilidades comunicativas de la lengua que se evalúan en estas pruebas. Este trabajo se llevó a cabo de la siguiente manera:

- Análisis del formato en que se presentan estas evaluaciones. (ver anexo 2)
- Análisis de las habilidades comunicativas que se evalúan en cada una de ellas.
- Clasificación de las preguntas que aparecen en estas pruebas de acuerdo con la tipología de preguntas propuesta por Pérez Cabaní y otros (2000).
- Análisis de las demandas de evaluación que formulan los profesores las cuales promueven la activación de habilidades cognitivas de diferente nivel de complejidad, y que a su vez conducen a diferencias cualitativas en el aprendizaje.

- Distribución del tipo de preguntas en relación con las demandas de evaluación que las mismas exigen. (ver Tabla 12)
- Distribución del tipo de preguntas en relación con la habilidad comunicativa (lectura, audición, escritura) que se evalúa (Tabla 13)
- Relación entre las habilidades comunicativas y las demandas que exigen cada una de ellas. (Tabla 14)

De todo el análisis realizado acerca de la evaluación como resultado y su impacto en la calidad del aprendizaje del inglés en la universidad se elaboró un informe sobre los resultados más relevantes teniendo en cuenta la relación que se establecía entre los indicadores antes mencionados.

3.4. Descripción del procedimiento utilizado para el procesamiento de la información

A pesar de que tradicionalmente el análisis de los datos se entiende como la fase final de una investigación, bien puede decirse que, en la investigación cualitativa en general la actividad analítica está presente a lo largo de todo el proceso. Es totalmente comprensible que, desde el primer momento, las personas que llevan a cabo una investigación realicen interpretaciones preliminares de los datos que se van generando, interpretaciones que pueden llevar a introducir alguna modificación significativa en sus planteamientos iniciales.

En cualquier caso, y centrándonos ya en el análisis como fase final de la investigación, fue preciso transcribir las conversaciones. El análisis de la información obtenida se realizó en función de los objetivos propuestos en la investigación. El criterio seguido fue organizar la información dándole sentido (cuerpo) a través de la selección de los datos pertinentes e integración en esquemas teóricos, conceptuales. Después de finalizada cada sesión se elaboró un análisis preliminar que contenía un resumen de hallazgos, interpretaciones, observaciones acerca de la dinámica de la reunión, posibilidad de modificaciones acerca del guión a tener en cuenta en sesiones posteriores. Una vez finalizado el estudio de campo se llevó a cabo un análisis intenso y más completo a partir de dichos resúmenes preliminares y las correspondientes transcripciones.

Para el tratamiento de la información obtenida fue adoptado el modelo interpretativo propuesto por Krueger (1991) el cual se basa en citas ilustrativas seguidas de las interpretaciones correspondientes del análisis de los datos obtenidos. (En esta

investigación los discursos que constituyen citas ilustrativas están entrecomillados en una letra cursiva, más pequeña para su mejor comprensión.)

3.4.1. Procedimiento en el análisis de los datos

Para el análisis de los datos se siguió el procedimiento análisis de contenido categorial (Bardin 1986; Vázquez Sixto F. 1997).

El análisis de contenido categorial es, ante todo, una herramienta, una técnica de investigación que nos permite sistematizar la información. Klaus Krippendorff (1980) lo define como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto.”

Su funcionamiento parte de datos textuales que se van descomponiendo en unidades que luego se agruparán en categorías siguiendo el criterio de analogía, es decir, considerando similitudes o semejanzas que existan entre estos en función de criterios preestablecidos según los objetivos de la investigación y/o los objetivos del análisis.

3.4.2. Etapas del análisis de contenido categorial

En nuestro caso y siguiendo el modelo propuesto por Vázquez Sixto, 1997:23 este atravesó por las siguientes etapas:

Preanálisis: organización del material según los objetivos de la investigación, los objetivos de la realización del análisis (qué se espera obtener de él; a qué resultados se pretende llegar) y si es preciso la selección del corpus documental.

La secuencialización de este preanálisis se realizó en dos facetas: las lecturas sucesivas de los documentos para establecer los criterios operativos del análisis en función de los objetivos y la elección del corpus documental a través de los criterios de exhaustividad: correspondencia entre el corpus y sus elementos constitutivos y representatividad: selección de una muestra representativa del conjunto de documentos (para el caso del análisis documental de las evaluaciones.)

Las entrevistas fueron grabadas en audio y los grupos de discusión en video. En el caso de las entrevistas y grupos de discusión una vez recogida la información se procedió a su transcripción. Esta se hizo de forma literal para analizar los discursos tal y como habían sido emitidos. Hubo dos informantes que no quisieron ser grabados y se obvió este paso tomando nota detallada de los aspectos referentes al tema investigado tratando de llevar al papel una copia fiel del discurso emitido.

Codificación: Se llevó a cabo un análisis del corpus que dependió de los objetivos de la investigación. El proceso consistió en operar una transformación del material original a

datos útiles (resultados del análisis en función de los objetivos establecidos)” (Vázquez, 1997:23 y Bardin 1986: 79)

Se hizo una fragmentación del texto a través de unidades de contexto y de registro (delimitación de una sección de contenido, un segmento de significación) mediante el criterio semántico que en muchos casos coincidía con elementos formales como frases, temas. Las unidades de contexto sirven de unidad de comprensión para codificar las unidades de registro.

En la codificación se utilizaron abreviaturas y números para identificar las unidades de contexto y categoría de acuerdo a las fases. Las abreviaturas usadas para la codificación FE. P. corresponde a Fase Exploratoria Profesores, FE. A. Fase Exploratoria Alumnos, FI P. Fase de Intervención Profesores, FI. A. Ev Fase Interventiva Alumnos Evaluación de la intervención y así sucesivamente.

En el análisis de contenido categorial se procedió de la siguiente manera:

Una vez reunido todo ese corpus documental se procedió a la lectura y codificación de los datos allí expuestos (ver anexos 4 y 5). Se separaron los discursos por unidades de análisis categorías y subgrupos.

Entre las unidades de análisis de la fase exploratoria estuvieron:

- Factores que influyen en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.
- Significados del proceso enseñanza del idioma inglés para profesores y para alumnos
- Significados del proceso de aprendizaje para profesores y alumnos
- Percepción de los profesores y alumnos acerca del proceso de evaluación.
- La evaluación de la calidad del aprendizaje vista como resultado de todo el proceso.
- Ideal de calidad en el aprendizaje del idioma inglés.

Para ilustrar mejor el procedimiento descrito en este proceso tomamos como ejemplo una unidad de contexto que se refiere a la categoría *Conocimientos previos de los estudiantes* que proviene de la unidad de análisis: factores que intervienen en la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje del idioma inglés relacionados con los estudiantes en la información obtenida en entrevistas realizadas a los profesores:

Así se llevó a cabo el proceso de codificación:

Tabla 6. Muestra del procedimiento seguido en la codificación en el análisis de contenido

Unidad de análisis y categorías	Ejemplos(segmentos representativos extraídos de las entrevistas)
<p><u>FE.P. 1.</u> Factores que intervienen en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés</p>	<p>1.13. -“Por enésima vez se vuelve a tocar ese contenido desde el principio, entonces descubres que las cosas básicas, las elementales no las conocen los estudiantes.”</p>
<p><u>En relación con los estudiantes</u></p>	
<p>FE.P. 1.13. preparación previa de los estudiantes</p>	<p>-“el profesor de inglés de la Enseñanza Superior enfrenta el reto de interactuar con un adulto que “tiene 7 años o 3 años o 4 niveles de Inglés que han sido traumáticos. Prácticamente no tienen vocabulario de uso práctico, <u>lagunas enormes</u> que nadie nunca ha llenado”.</p>
<p>1.14. percepción de la utilidad del conocimiento</p>	
<p>1.15. capacidades</p>	<p>-“...por ejemplo hay varias especialidades aquí en la UCLV en que los estudiantes traen una preparación mucho mayor que otros, digamos los estudiantes que estudian Psicología están mejor preparados, vienen con mayor promedio que los estudiantes que estudian Agronomía, por ejemplo.”</p>
<p>1.16. aptitudes para el idioma</p>	
<p>1.17. edad</p>	
<p>1.18. facultades normales</p>	
<p>1.19. calidad del aprendizaje del idioma materno(español)</p>	<p>-“No poseen conocimientos sólidos del idioma”</p>
<p>1.20. interés</p>	<p>-“yo diría que muchos no tienen ni los conocimientos más elementales</p>
<p>1.21. existencia de una sola lengua en el país</p>	
<p>1.22. búsqueda de nueva información</p>	
<p>1.23. práctica del idioma</p>	
<p>1.24. receptividad</p>	
<p>1.25. características de las personas</p>	
<p>1.26. predominio de motivaciones extrínsecas por el estudio de la lengua</p>	

Otra de las categorías y muy relacionada con los conocimientos previos era la motivación. Una de las unidades de contexto fue la siguiente:

“...() hay varias especialidades aquí en la UCLV en que los estudiantes traen una preparación mucho mayor que otros, digamos los estudiantes que estudian Psicología están mejor preparados, vienen con mayor promedio que los estudiantes que estudian Agronomía, por

ejemplo.”(FE.P. 1.13) *En Agronomía hay una desmotivación total por el idioma.*” (FE.P. 1.2.3)

Para la catalogación de las unidades se organizaron y clasificaron las unidades obtenidas sobre la base de criterios de diferenciación para obtener una visión condensada de los datos. Para ello se aplicaron las pautas siguientes: presencia/ausencia, (el simple hecho de la no ocurrencia era importante), frecuencia de aparición, dirección valorativa (si el criterio era favorable, desfavorable o neutro y coocurrencia. La coocurrencia se refiere a la relación que se establece entre varias categorías dentro una misma unidad de contexto como en el ejemplo anterior las categorías conocimientos previos y motivación se interrelacionaban en una unidad de contexto y aportaban un significado. En la siguiente tabla se muestran gráficamente los criterios de diferenciación (obsérvese por ejemplo la coocurrencia entre las categorías conocimientos previos y motivación. (FE.P. 1.13/ 1.2.3)

Categorías	F.A.	D.V.	Coocurrencia
1.13	XX	F	1.13/1.2.3
1.14	XXXXXXXX(7)	F(5) D(2)	1.14/1.2.1/1.3

FA: frecuencia de aparición

DV: dirección valorativa

F: opinión favorable

D: opinión desfavorable

N: neutra (no toma partido)

3.5. Estrategias para la triangulación de la información obtenida

El rigor de la investigación cualitativa es cuestionado por muchos. Para dar mayor validez a la investigación se utilizaron diferentes estrategias de triangulación que consiste en la combinación o uso parcial de diferentes estrategias en la búsqueda de precisión y explicaciones alternativas. Se asume por la necesidad de hacer al menos un mínimo uso de las fuentes documentos en la investigación para garantizar la validez de lo que se recoge. Se persigue el objetivo de disminuir las falsas representaciones e interpretaciones.

Incluye estrategias y procedimientos que van más allá de la simple repetición de la recogida de datos, adicionales. Se lleva a cabo con los datos más relevantes (relevancia sujeta a los objetivos de la investigación). Esta importancia concedida depende de nuestra intención de ofrecer una comprensión de lo obtenido y del grado en que tal

afirmación contribuye a aclarar o a diferenciar significados opuestos. Para ellos se utilizaron diferentes estrategias de triangulación:

Triangulación de las fuentes de datos: Esta se llevó a cabo con el objetivo de ver si lo que observamos e informamos contenía el mismo significado cuando lo encontrábamos en otras circunstancias, o sea, si el fenómeno seguía siendo el mismo en otros momentos y espacios, cuando las personas interactuaban de manera diferente.

Por ello se invitaron a otros investigadores a participar en la investigación para que observaran el mismo fenómeno, con el ánimo de confrontar, no sólo para refutar sino también para aportar datos adicionales a la interpretación de la información.

Triangulación metodológica: se utilizaron varios métodos que se centraron en el diagnóstico del mismo fenómeno desde diferentes puntos de observación, métodos grupales, entrevistas individuales, observación, análisis de documentos.

Todas estas estrategias se usaron durante el procesamiento de la información.

3.6. Materiales y recursos empleados en la recogida y procesamiento de la información

La recogida y procesamiento de la información requirió la utilización de varios materiales que facilitaron dichos procesos. Entre ellos equipos de grabación (grabadora, cámara), video cassettes y cassettes de audio, papel, lápiz.

Una vez concluida esta fase se redactó un informe sobre los datos obtenidos arribando a conclusiones que respondían a los objetivos planteados para esta fase.

4. Fase de Intervención (enero 2003-diciembre 2005)

Luego de redactado el informe este fue presentado a la comunidad científica y personas interesadas. Una vez concluida esta fase pasamos a lo que denominamos FASE DE INTERVENCIÓN la cual comienza con una Fase Descriptiva dirigida a la búsqueda bibliográfica sobre el tema de la intervención educativa, intervención psicopedagógica y a la toma de decisiones respecto al modelo de intervención y su diseño adecuado al contexto de enseñanza aprendizaje del idioma inglés.

4.1. Fase descriptiva (marzo 2003- enero 2005)

En esta fase nos orientamos hacia la propuesta y diseño de la intervención psicopedagógica en el contexto de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés específicamente en el marco de la formación permanente del profesorado a través del modelo de asesoramiento psicopedagógico para asumir la mejora de los procesos a

partir de la evaluación como mecanismo regulador de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua. En esta fase nos propusimos los siguientes objetivos, los cuales fueron relacionados de manera grafica en el siguiente cuadro con las unidades de análisis, los procedimientos para la recogida de datos y las fuentes de obtención de los datos.

Tabla 7. Unidades de análisis en relación con los objetivos específicos en la fase descriptiva

Objetivos	Unidades de análisis	Procedimientos para la obtención de datos	Fuentes de obtención de datos
Diseñar la intervención en el marco del proceso de evaluación del inglés a través del modelo de asesoramiento psicopedagógico	Diseño de los objetivos, contenidos, metodología, recursos, evaluación, destinatarios, temporalización	Revisión bibliográfica de diseños de programas Análisis del contexto para conocer la viabilidad de la propuesta Realización de una Sesión científica departamental.	Profesores
Diseñar el seminario de superación para los profesores de inglés en relación con el tema de la evaluación	Diseño de objetivos, contenidos, métodos y plan de acciones a desarrollar	-Diseño del instrumento para explorar las necesidades formativas: ¿Cómo enseño, cómo evalúo? -Análisis documental	Investigadora participantes en el seminario análisis del Reglamento de postgrado en Cuba
<ul style="list-style-type: none"> Proponer un modelo de evaluación formativa mediante la enseñanza basada en tareas comunicativas y el uso de procedimientos de la evaluación alternativa 	Procedimientos de evaluación del aprendizaje Criterios de evaluación para cada una de las habilidades	Análisis y diseño de procedimientos de evaluación de cuestionarios de autoevaluación	Profesores participantes

Al asumir el modelo de intervención para realizar la formación del profesor y hacer

referencia a intervención, se considera una serie de fases y tareas que comienzan a partir de la demanda del contexto y se piensa en un hipotético programa con un diseño emergente sujeto a revisiones constantes de diseño-evaluación-rediseño-aplicación. En correspondencia con ello, la intervención se diseñó teniendo en cuenta una serie de consideraciones previas que incluyeron el ámbito de la intervención, el contexto educativo y los destinatarios.

Sañudo Guerra L. (1997) plantea que entre las condiciones que determinan los proyectos o programas de intervención está el análisis de la intervención, el cual se inicia con la comprensión de la historia de la institución en la cual se desarrolla la situación, los aspectos que convergen en el trabajo, su origen, desarrollo, actualidad, las políticas en las que se sostiene, las relaciones entre los sub-sistemas presentes, la historia de sus integrantes como grupo e individuos, el sentido que éstos le dan a su trabajo.

Los objetivos y contenidos de la intervención se fundamentaron en una acción intencional de investigación que intentó abrir líneas de reflexión tendientes a incrementar el conocimiento acerca del proceso de evaluación del aprendizaje de la lengua inglesa en la universidad y la búsqueda de procedimientos más efectivos para evaluar la lengua.

Los recursos y la metodología a utilizar se proyectaron dentro de la gestión necesaria y en función de la resistencia natural que condiciona la introducción de prácticas alternativas. Al tomar parte de la acción para la intervención se tuvo en cuenta además los riesgos que implicaba un cambio, el reconocimiento de las limitaciones reales, materiales de la situación y en segundo lugar, que la acción elegida permitiera a los profesionales actuar más eficazmente sobre un abanico más amplio de circunstancias, es decir ayudar a los profesores a capacitarlos para actuar más adecuadamente en la situación dada y resultar más efectivos como educadores. Esta es una idea esencial en esta investigación por cuanto se dirige a ayudar a los agentes que intervienen en ella a comprender su potencial para la acción educativa.

4.1.1. Sesión Científica Departamental- primer paso en la sensibilización del profesorado de inglés en la necesidad del cambio hacia prácticas de evaluación más efectivas

Desde el inicio de la fase de intervención se consideró necesaria la apertura de un espacio de análisis y reflexión con los profesores de inglés donde se estimulara a los participantes a dialogar respecto a como asumir la intervención para la mejora del

proceso. Consideramos que todo proceso de esta naturaleza supone un preámbulo necesario en su comienzo, partir de un espacio donde se exponga la problemática que nos afecta, la iniciativa del proyecto y dar a conocer el modelo de trabajo. Además, este debe asegurar la implicación de los participantes y explicitar expectativas, establecer la estructura de funcionamiento en que se enmarcará el proyecto, negociar compromisos, tiempos y recursos, definir funciones, etc.

Es por ello que en un primer momento decidimos convocar una sesión científica departamental para sensibilizar a los profesores de inglés en la necesidad del cambio y estimular su participación en el proceso de intervención. En esta sesión se dio lectura al informe sobre los resultados obtenidos en la fase exploratoria y partir de aquí propiciar el dialogo para la propuesta de intervención.

Los profesores manifestaron estar de acuerdo con estos resultados acerca de los factores que afectaban el actual proceso de enseñanza aprendizaje del inglés donde la evaluación del aprendizaje resultaba una barrera para el aprendizaje de la lengua. Todo esto contribuyó a la sensibilización de la necesidad de un cambio en esta situación. Debemos señalar que hubo muy buena disposición a participar en el proceso de formación.

Para ello, decidieron comprometerse en formar parte de este grupo de investigación 10 profesores con el ánimo de participar en este proceso de reflexión y toma de conciencia sobre los problemas que estuvieran afectando el proceso de evaluación de la lengua y propiciar el cambio. Sus reflexiones iban orientadas en este sentido:

“¿será necesario cambiar los métodos de evaluación?”

“¿Qué sucede con la evaluación que no responde a la formación de un profesional competente en la lengua? Esto sería bueno averiguarlo.”

“¿Por qué los estudiantes no estudian lo suficiente o estudian poco o nada? pienso que esto tiene que ver con las exigencias de la evaluación”

Al final de estas reflexiones se llegó al consenso de contribuir todos al análisis de forma conjunta en colaboración con la investigadora para conocer mejor el tema de evaluación a través de una modalidad de formación participativa que permitiera aprender unos de otros, compartir el conocimiento y tomar decisiones que condujeran a la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua a través del uso de métodos más efectivos de evaluación.

4.2. Conformación del marco teórico relacionado con los procesos de intervención

Considerando todas estas cuestiones antes mencionadas comenzó la *búsqueda bibliográfica* acerca de cómo asumir la intervención psicopedagógica en el marco del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en la universidad, con el objetivo de conocer las bases teóricas de los procesos de intervención, los diferentes modelos, las características de cada uno de ellos para seleccionar el que más se adaptara a los objetivos de nuestra investigación.

La revisión bibliográfica nos brindó un marco para la apertura de la investigación. Debemos señalar que esta revisión se llevó a cabo durante todo el proceso, pues en muchas ocasiones fue necesario recurrir a ella para establecer redefiniciones y para documentarnos en cuanto a nuevos fenómenos que aparecieron durante el proceso investigativo.

Esta tarea estuvo encaminada en mayor medida a la *elaboración del marco teórico* sobre los procesos de intervención y los diferentes modelos y nos permitió orientar los pasos a dar en la investigación así como la interpretación de los datos e información obtenidos. La revisión bibliográfica se realizó en diversas fuentes: libros, folletos, revistas, investigaciones anteriores en el tema, documentos de la web y otras fuentes documentales. Se revisó el reglamento que rige la formación permanente del profesional en Cuba en la enseñanza postgraduada para conocer cuáles eran las modalidades que este contemplaba. Nos apoyamos, además, en investigaciones realizadas el marco de la evaluación en el ámbito universitario, del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera y de los procesos de intervención educativa.

Esta constituyó a la vez una fase de toma de decisiones acerca de la propuesta de intervención a partir de la bibliografía revisada, del análisis del contexto y de la propuesta de metodología participativa que los profesores consideraron en la fase de sensibilización.

También se incluyó como tarea propia de este momento, la planificación de la intervención, el modelo a asumir y el campo de acción (en este caso la formación permanente del profesor), la metodología más adecuada a los objetivos que nos proponíamos, los recursos con que contábamos, el tiempo de duración, la frecuencia y los contenidos fundamentales a tratar.

Según Sánchez Núñez, (2006) el nivel de información y claridad relativa al modelo

resulta un factor clave para su adecuado desarrollo, siendo cruciales los momentos iniciales en que se configura una primera imagen del mismo.

4.3. Toma de decisiones acerca del modelo y diseño de la intervención

Para llevar a cabo la intervención revisamos los modelos y nos decidimos por el modelo de asesoramiento psicopedagógico colaborativo a través de un seminario desarrollado en varias sesiones en forma de talleres (workshops) como la modalidad de formación a adoptar en esta intervención teniendo en cuenta la propuesta realizada por los propios profesores formular los objetivos de acuerdo a la modalidad seleccionada.

También en su elección se consideraron los objetivos de la intervención y la necesidad de profundizar en la evaluación como una de las competencias pedagógicas del profesorado para ejercer su práctica educativa con calidad.

La intervención fue diseñada a partir de los aspectos que se plantean a tener en cuenta en la guía elaborada por Pere Marquès (2001) para el diseño de intervenciones educativas la cual nos permitió de manera más clara definir el diseño de la intervención (ver anexo 8)

Una vez que decidimos comenzar esta etapa de intervención nos propusimos primeramente como plantea la guía tener en cuenta una serie de consideraciones previas: ubicarnos en *el contexto de la intervención* y en *los destinatarios*. Después nos ubicamos en los *objetivos de la intervención*, *en la selección de los contenidos*, *en la valoración de los recursos* que necesitábamos y que contábamos para utilizarlos en el proceso de intervención así como la temporalización.

El asesoramiento quedó estructurado en tres direcciones fundamentales:

- la superación profesoral y los rasgos fundamentales que la distinguen como proceso de carácter continuo y su finalidad,
- la selección de una metodología que tuviera en cuenta las ideas expresadas por los profesores en la sesión científica y
- el tipo de relación a establecer entre el asesor y los profesores participantes en el logro de un clima de confianza y seguridad en el proceso.

Este estuvo dirigido fundamentalmente a dotar a los profesores de los instrumentos teóricos metodológicos para la puesta en práctica de una evaluación formativa como fundamento teórico para la mejora de sus prácticas. También debía contribuir a la actualización de sus conocimientos sobre la evaluación del aprendizaje de la lengua

inglesa en la universidad y las nuevas tendencias que se siguen en este ámbito. Por lo que su diseño contempló un seminario de superación que contempló las siguientes fases:

- determinación de necesidades formativas,
- diseño e implementación y
- una fase de evaluación.

En concordancia con el diseño el plan de acción del seminario incluyó los siguientes momentos:

Exploración de las de necesidades formativas relacionadas con las dificultades que presentaban los profesores en sus prácticas evaluativas.

Diseño e implementación del seminario de evaluación para profesores de lengua inglesa basado en las necesidades formativas detectadas y apoyado en los resultados de la fase exploratoria

Evaluación de la formación por los propios profesores participantes en el seminario

Por lo que en la primera sesión del seminario se explicitaron con claridad los objetivos del asesoramiento, cómo se planificaría el proceso de formación, la modalidad de seminario como forma de asumir la formación el profesorado y la metodología a desarrollar en las sesiones en forma de talleres (workshops).

Por otra parte como esta intervención se enmarcaba en un proceso de investigación se consideró pertinente informar a los profesores que ambos procesos se desarrollarían de forma paralela por lo que se solicitó la colaboración para propiciar la información necesaria a través de técnicas de recogida de información variadas, procedentes también de fuentes y perspectivas diversas: registros anecdóticos de las observaciones, notas de campo, entrevistas, muestras de documentos relacionados con el proceso de evaluación, pruebas de rendimiento de los alumnos, etc. En esta investigación como describiremos más adelante en cada una de las fases se usaron varias de ellas.

4.4. Fase empírica

Esta se dirigió a la implementación del modelo de asesoramiento colaborativo como modelo de intervención a través seminario de superación de los profesores (enero 2005-marzo 2005)

En el asesoramiento se parte por lo general de una demanda externa pero en nuestro caso la demanda surge internamente en el centro y por tanto la figura del asesor no es un agente externo sino que se encuentra dentro del propio contexto lo que facilita el

proceso de intervención y por supuesto el cambio o la mejora al establecerse un clima de confianza necesario en un proceso de asesoramiento que favorece la ayuda.

Tabla 8. Unidades de análisis en relación con los objetivos específicos en la fase empírica

Objetivos	Unidades de análisis	Procedimientos para la obtención de datos	Fuentes de obtención de datos
Implementar el seminario de superación para los profesores de inglés a través del modelo de asesoramiento colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo del proceso de asesoramiento colaborativo. - actividad de colaboración entre los participantes del seminario - rol del asesor - actividad del profesor en el seminario 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación participante - diario de las sesiones - estudio de casos - Prueba de diagnóstico - trabajo en equipo - discusión grupal - uso de técnicas participativas - Producciones relacionadas con el diseño de procedimientos de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> Investigadora Profesores participantes Análisis de documentos

Para dar cumplimiento a los objetivos descritos arriba nos situamos en el profesor y su formación, en sus concepciones sobre el proceso de evaluación, en la forma de concebirla, aplicarla y en la visión de los alumnos acerca de su influencia en su aprendizaje para desarrollar el seminario de superación que les permitiera apropiarse de los instrumentos teóricos metodológicos y prácticos necesarios para asumir la mejora en sus propias aulas. Blandez (1996) plantea que “el profesor es pieza clave en el sistema escolar y en cualquier intento de cambio o reforma educativa ya que es quien filtra, con su personalidad y profesionalidad, el conjunto de influencias que reciben los alumnos en el aula” (citado en Saenz López, 2000:224)

Para planificar la el asesoramiento nos surgieron varias interrogantes para su implementación, como por ejemplo:

¿Qué opinión les merecía a los profesores la superación en la evaluación del aprendizaje?

¿Qué modalidad de formación adoptar para propiciar esta superación?

¿Qué modalidades de superación están reguladas en el reglamento de superación de

postgrado en Cuba?

¿Cómo diseñar las actividades una vez adoptada la modalidad de superación?

¿Qué metodología debía orientar esta superación?

¿Qué contenidos incluir?

¿Qué repercusiones en el aula y específicamente en los alumnos traería la superación del profesorado en el tema de la evaluación y como monitorearla?

Como respuesta a todas estas interrogantes surgió la conveniencia por la modalidad de seminario que acogiese a los profesores interesados en profundizar acerca de la evaluación como instrumento de mejora de todo el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en la Universidad Central de Las Villas. Esta modalidad comprendería la organización de un conjunto de contenidos acerca de la evaluación que abordaran aquellos relacionados con las áreas problemáticas detectadas en la fase exploratoria respecto a la evaluación del aprendizaje. También se decidió realizar un diagnóstico acerca de las cuestiones que más preocupaban al profesor en sus prácticas evaluativas. Por otra parte reflexionábamos acerca de las investigaciones que abordaban la superación con la intención de modificar sus prácticas educativas y abrirse paso en el intrincado y diverso mundo de las aulas

La gran mayoría de ellas optaban por una metodología participativa que propiciara la colaboración el dialogo y la reflexión conjunta sobre las practicas y aportaban soluciones desde sus experiencias y desde la teoría de la cual se iban apropiando. Por tanto asumimos en el seminario la metodología en forma de taller que incluyera una parte teórica y otra práctica. “La relación dialéctica entre teoría y práctica es la plataforma más adecuada para fundamentar planes y programas de acción.”(Escudero, 1992, citado por Murillo, .2000)

4.4.2. Descripción del desarrollo del seminario de evaluación del aprendizaje para profesores de inglés en la UCLV

El seminario se desarrolló con 10 profesores del Departamento de Lenguas Extranjeras con el objetivo de dotarlos de los instrumentos teóricos metodológicos para la puesta en práctica de una evaluación formativa como fundamento teórico para la mejora de sus prácticas educativas.

El seminario conformó un grupo abierto donde participaron profesores no solo de lengua inglesa sino de otras lenguas extranjeras a través de un proceso de reflexión y de enriquecimiento mutuo acerca de las experiencias en las prácticas de evaluación de los

profesores y la asesora.

Respecto a la dinámica del seminario decidimos dedicar sesiones “internas” donde se crearan espacios para que los profesores dialogaran sobre el contexto de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en la universidad y las prácticas evaluativas que se llevan a cabo y sesiones abiertas donde se invitaron a otros profesores de lenguas en este caso de alemán y español como lengua extranjera y un investigador estudioso del tema donde el diálogo tiene el objetivo de compartir las diferentes perspectivas en la evaluación de otras lenguas extranjeras.

Como referente teórico que guió el diseño de los contenidos del seminario consideramos la evaluación formativa vista como proceso integrado a la instrucción que debe asumir el profesor en su práctica educativa en las aulas. También en la selección de los contenidos a impartir en el seminario nos basamos en investigaciones que consideran la perspectiva constructivista en el ámbito de la evaluación, y en aportaciones teóricas que facilitarían la toma de decisiones del profesorado universitario sobre las interrogantes para las cuales no tenían referentes claros que les permitieran adoptar otras alternativas. También tuvimos en cuenta las tendencias y enfoques actuales en la enseñanza y evaluación de una lengua extranjera para la construcción de un modelo de evaluación coherente con las prácticas instructivas.

4.4.2.1. Rol del asesor

Cada sesión del seminario tuvo entre sus retos para la figura de la investigadora en su rol de asesora el saber conducir con cierta habilidad el diálogo entre los profesores, le correspondió muchas veces “romper el hielo” y hacerlo de manera que provocara el deseo de compartir experiencias e inquietudes.

Otro de los retos fue compartir las interrogantes y en algunos casos sugerir soluciones a estas sin ser vista como la experta, sino tratar de que se estableciera un clima de confianza e igualdad entre los participantes.

Al tiempo que se transcriben los comentarios del seminario pensamientos, opiniones e interrogantes expresadas en las sesiones anteriores se planifican nuevas sesiones de continuidad para analizar las cuestiones surgidas.

En este espacio temporal del seminario se intercambian de manera informal opiniones sobre el proceso iniciado, planteamientos respecto a la importancia del compartir experiencias y soluciones a nuestras interrogantes.

El factor motivacional de la investigadora en su rol de asesora en esta investigación estuvo precisamente en el hecho formar parte del contexto en que se desarrollaba la investigación lo que le permitía asumir con mucho interés la mejor de las prácticas de sus colegas. Además desde su posición de jefa de la disciplina necesitaba incidir en la mejora de las prácticas de un gran número de grupo de profesores, aprender del grupo y aprender en el grupo en un proceso colaborado para dar solución a los problemas.

La metodología de trabajo del seminario adoptó diferentes formatos en dependencia del contenido a tratar:

- Conferencias y exposiciones orales de los participantes donde se exponen las ideas sobre un tema planteado lo que ayuda a ampliar los conocimientos teóricos sobre contenidos concretos referentes al proceso de evaluación.
- Talleres (Workshops)

Esta modalidad fue la más utilizada donde en sesión de trabajo los profesores que participaron en el seminario trabajaron en equipo para analizar en conjunto los problemas planteados, inquietudes y preocupaciones con la finalidad de participar en un proceso de reflexión y diálogo.

4.4.2.2. Primera sesión del seminario (26 de enero de 2005)

Este comenzó a implementarse en enero de 2005 y la primera sesión en forma de taller se realizó el día 26 de enero, miércoles a la 1.00 p.m. en el aula 34 de la facultad de Psicología. A ella asistieron 11 profesores, entre ellos 1 profesora de alemán y 2 profesoras de español como lengua extranjera, las cuales manifestaron su interés por participar en el seminario en la sesión científica departamental, el resto eran profesores de inglés.

Esta sesión comienza con la presentación por el investigador de los objetivos del asesoramiento, la metodología a utilizar, la organización en forma de talleres y los contenidos teóricos que inicialmente se abordarían de acuerdo a los resultados obtenidos en la fase exploratoria.

Los objetivos se dirigieron a la búsqueda de los significados, a estimular el pensamiento y las ideas claves acerca de la evaluación del aprendizaje de la lengua de los profesores. Para cumplir estos objetivos se aplicó un instrumento de diagnóstico ¿Cómo enseño y cómo evalúo? en su primera parte.

La idea consistía en no comenzar con un discurso teórico sino con una motivación diferente que contempló una dramatización de los comentarios que hacían dos

profesores sobre sus prácticas educativas (ver anexo 12), cuyo objetivo era estimular el dialogo sobre el tema de la evaluación y la proliferación de significados acerca de esta. Los profesores participantes del seminario debían reconocer los errores pedagógicos que se presentaban en ellas (profesores A y B) y debatir ideas y opiniones acerca de estas, además de realizar sugerencias para mejorarlas. También nos permitió conocer los conocimientos previos de los participantes y partir de ellos para la planificación de los contenidos del seminario.

4.4.2.3. Segunda sesión del seminario (4 de febrero de 2005)

En esta sesión del seminario, realizada un viernes a la misma hora que la anterior, se decidió continuar aplicando la segunda parte de este instrumento ¿Cómo enseño y cómo evaluó? en el cual los profesores debían pronunciarse acerca de la metodología para enseñar y evaluar una determinada unidad didáctica. El objetivo de su aplicación era conocer si había correspondencia entre la forma de enseñar el contenido con la forma de evaluarlo. Para ello el instrumento solicitaba que a modo de guía indicara uno de los contenidos de la materia y señalara la forma en que lo enseñaba y lo evaluaba. (ver anexo 13) Por lo que los indicadores para el análisis eran:

1. Tema de una unidad didáctica :
2. Forma de enseñarlo (Metodología) ¿Cómo lo enseñas?
3. Forma de evaluarlo ¿Cómo lo evaluas?

Posteriormente, una segunda tarea de este instrumento iba dirigida a conocer cuáles eran las dificultades que con frecuencia afrontaban los profesores en sus prácticas evaluativas y necesitaban abordarlas en el seminario. Estas interrogantes constituyeron las necesidades formativas que guiaron los contenidos del seminario.

Al final de esta sesión se les devolvió a cada uno de los integrantes las interrogantes formuladas por cada uno de los profesores acerca de la evaluación como necesidades percibidas y se les orientó como trabajo independiente agruparlas por afinidad temáticas y jerarquizarlas según distintos criterios (urgencia, importancia,...) según el modelo propuesto por Zabalza (1986) con la intención de realizar un listado de las necesidades más significativas que desearían cubrir y encaminar las propuestas como líneas de mejora a las necesidades detectadas.

Es muy apropiado tener en cuenta los resultados de la exploración de necesidades para la toma de decisiones, conocimiento de las demandas, planificación, diagnóstico y evaluación. A nuestro modo de ver implicaba además un compromiso a asumir por el

profesorado con la expectativa de aclarar sus interrogantes.

El diagnóstico de necesidades permitió una orientación desde un inicio en la selección de los contenidos que guiarían el seminario. Para poder dar respuesta a estas interrogantes y que los profesores participantes pudieran tomar decisiones ajustadas sobre los mejores métodos de enseñanza y evaluación, y adaptarlos a sus circunstancias se elaboró un dossier que aportaba un marco conceptual sobre la evaluación del aprendizaje con información para la toma de decisiones ajustada a la mejora de su práctica docente.

Como trabajo independiente se les orientó investigar acerca de las concepciones más actuales en la evaluación en los documentos aportados por la asesora y en otras fuentes para comenzar desde lo más general hasta lo más particular del tema que nos ocupaba.

4.4.2.4. Tercera sesión del seminario (17 de febrero de 2005)

Esta sesión se realizó un jueves a la 1.30 p.m. en el aula de Alemán de la facultad de Humanidades (comúnmente se hacía los viernes pero resultaba un horario inconveniente para los profesores y a sugerencia de los mismos se cambió para otro día que fuera factible garantizar la participación de un mayor número de personas).

Esta comienza con una revisión de lo analizado en las sesiones anteriores y el chequeo de lo orientado en el estudio independiente.

- Puesta en común

Se agrupan las interrogantes por categorías a partir del listado de las mismas (ver anexo 16) para ser analizadas y debatidas en los talleres desde una perspectiva común, donde cada uno reflexionara acerca de sus formas de proceder y resolver estas situaciones desde su propia experiencia en las prácticas educativas.

Se realiza el análisis del grupo en relación con las concepciones más actuales de la evaluación en el ámbito de las lenguas extranjeras, la evolución de las concepciones de la evaluación a través de los diferentes paradigmas , la evolución de los métodos empleados en la enseñanza de lenguas según las diferentes teorías del aprendizaje dominantes en cada etapa para una mejor comprensión sobre el origen de muchas de las prácticas de evaluación que hoy predominan entre los profesores de lenguas. Para ello fue invitada una profesora de la facultad de Psicología Dra. en Ciencias Pedagógicas, estudiosa del tema para que se refiriera a estos aspectos a través de la exposición oral apoyada en una presentación en Power Point . También nos propusimos conocer las tipologías de evaluación y sus funciones. Se explican y contrastan formas de hacer y

puntos de vistas respecto a la evaluación de la lengua. El diálogo interno se exterioriza para establecer canales de comunicación y trabajar de manera más colaborativa en el propio proceso de formación y en la optimización del saber y hacer en las aulas.

4.4.2.5. Cuarta sesión del seminario (25 de febrero)

Esta sesión estuvo encaminada a dar respuesta a las interrogantes relacionadas con la evaluación formativa y al uso de prácticas de evaluación “alternativas” para el logro de esta evaluación a través de la teoría que respalda este enfoque y la reflexión acerca de cómo implementarla en la clase de lengua extranjera. Aquí se dialogó además acerca del rol de los agentes en el proceso de evaluación desde la perspectiva constructivista: la necesidad de otorgar la participación de los estudiantes en su propio proceso de evaluación a través de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Esta sesión tuvo un carácter teórico al inicio para propiciar el marco para la reflexión y debatir acerca de temas tan cruciales que constituían preocupaciones para los profesores. Aquí se orientó como trabajo independiente a realizar en la próxima sesión consultar materiales acerca de la evaluación en la lengua extranjera, conocer sobre la tipología de preguntas, demandas de evaluación y revisar materiales acerca del enfoque comunicativo y el enfoque por tareas como alternativa para aplicar la evaluación formativa con un enfoque de evaluación integrado a la enseñanza. Esto se hizo a través de la exploración guiada (lecturas indicadas por el asesor en el dossier de lecturas) y la exploración libre de la información en otras fuentes (ver anexo 17 y carpeta de lecturas complementarias)

Durante el desarrollo del seminario se decidió modelar como llevar a cabo una evaluación formativa en el aula como proceso integrado a la actividad instruccional usando estrategias de coevaluación y autoevaluación a través de una clase abierta que impartió una profesora que participaba en el seminario. La clase abierta es una modalidad que se utiliza como parte del trabajo metodológico del colectivo de asignatura o disciplina dirigida a dar cumplimiento a un determinado objetivo metodológico ya sea dirigido al desarrollo de las habilidades de la lengua o a mostrar una determinada estrategia didáctica. En nuestro caso se realizó con ambos objetivos ver como se desarrollaban las habilidades de la lengua en clases para propiciar la comunicación y como las estrategias de coevaluación, y autoevaluación permitían conocer las fortalezas y dificultades de los estudiantes en el desempeño comunicativo para regular el aprendizaje. Para ello se elaboraron criterios referentes a como

desarrollar cada una de las modalidades en varios momentos de la clase.

La clase se desarrolló en el aula 18 del edificio de Ciencias Sociales con estudiantes de primer año de Psicología (grupo 2) con la asistencia de 28 estudiantes. Aquí se realizó observación no participante por parte de 2 profesores asistentes del seminario que pertenecían al colectivo de disciplina de la profesora observada. Solo se seleccionaron dos profesores para que participaran de esta experiencia porque una mayor cantidad podía causar inhibiciones en los estudiantes o actitudes inusuales. Estos profesores realizaron un registro de cómo se realizó la actividad la cual duró 90 minutos.

Para la observación primeramente se establecieron indicadores a tener en cuenta como fueron el cumplimiento de los objetivos de la clase y los concertados referentes a las estrategias de evaluación: coevaluación y autoevaluación. Como la evaluación no puede ser vista como algo separado de la enseñanza y el aprendizaje, también se tuvieron en cuenta la articulación de estos con los objetivos que se centraban en el desarrollo de las habilidades comunicativas en el aula a través del tema de la clase, el uso de funciones comunicativas para expresar opiniones, la familiarización y puesta en práctica del conocimiento de la lengua en las situaciones comunicativas que guiaban la conversación sobre el tema.

También se tuvieron en cuenta los factores cognitivos y afectivos implícitos en la realización de la tarea: el interés de los estudiantes por el tema y la disponibilidad para la realización de las tareas que se le proponían, el tipo de tareas, si propiciaban la comunicación, la motivación por la clase y como eran evaluadas las habilidades de la lengua en la solución de determinadas tareas usando la coevaluación y la autoevaluación. También se prestó atención al desarrollo de tareas capacitadas (ejercicios previos) para la construcción del apoyo lingüístico por parte del profesor y los alumnos necesario para la solución de tareas más complejas.

En cuanto al papel del profesor se observó la metodología usada, el tratamiento a las habilidades comunicativas en la realización de los ejercicios, el rol del profesor en la construcción del conocimiento, la forma de preguntar al alumno (directamente o lanzar la pregunta al grupo para que sea respondida), las ayudas que proponía para realizar con éxito la tarea, la claridad de las instrucciones, así como la corrección de la expresión oral. Además, se observó la interacción profesor- alumno, alumno-alumno en el desarrollo de la clase y el dominio de la lengua extranjera por el estudiante en este nivel. El trabajo en el aula también fue observado para conocer si la interacción alumno-profesor, alumno-alumno, contribuía a llevar a cabo una evaluación formativa en el aula

en un ambiente tranquilo libre de tensiones, donde se emplearan las dinámicas grupales, el tiempo de habla del estudiante (student's talk) en la clase y del profesor (teacher's talk), para propiciar una enseñanza centrada en el estudiante, en la comunicación.

4.4.2.6. Quinta sesión del seminario (4 de marzo)

Después del desarrollo de la clase abierta todos los profesores se reunieron en esta sesión del seminario para debatirla. En este debate fueron presentados los registros obtenidos por los profesores en la observación de la clase abierta con sus señalamientos de una manera ordenada comenzando por los objetivos establecidos en la clase para el aprendizaje de la lengua y el objetivo metodológico de la clase abierta que consistía en mostrar la utilización de la autoevaluación y la coevaluación en la clase. Después se analizaron cada uno de los aspectos previstos en la guía de observación previamente diseñada y el resto de los profesores escuchaba y hacían sugerencias acerca de la clase: se señalaban los aciertos y dificultades presentadas en ella.

Durante el debate se tuvieron en cuenta aspectos como la atención a las fortalezas en el aprendizaje de los estudiantes y las debilidades, la corrección de los errores, quién lo hacía, en qué momento si se llevaban a cabo formas de autoevaluación y coevaluación. A partir de la quinta sesión, el seminario estuvo dedicada a responder cuestiones relacionadas con la evaluación del inglés en grupos numerosos la justeza y equidad en la evaluación, se dialogó acerca de los criterios de evaluación y su negociación previa con los estudiantes, sobre los criterios de corrección y calificación. Se valoraron los referentes de evaluación. Cada profesor emitía su criterio sobre como evaluaba el aprendizaje del estudiante desde su propia experiencia.

4.4.2.7. Sexta sesión del seminario (11 de marzo)

La sexta sesión estuvo dirigida como las anteriores a la búsqueda de respuestas a las interrogantes desde la información teórica que se ofrecía y desde el desempeño de la propia práctica evaluativa en sus grupos, en esta se dialogó acerca de los instrumentos de evaluación. Especial atención se le dio al uso de instrumentos de evaluación alternativa; la evaluación por tareas auténticas y la evaluación por portafolios donde se ofrecieron las orientaciones sobre la metodología a desarrollar en la aplicación del portafolio de lenguas. También se a respondieron interrogantes que surgieron acerca del diseño de tareas comunicativas en el marco de la enseñanza por tareas por lo que se dedicó fundamentalmente a indicar los criterios para el diseño de una tarea

comunicativa.

4.4.2.8. La séptima sesión

Esta se realizó el 18 de marzo y estuvo dedicada a la participación de los agentes en el proceso de evaluación: las estrategias de autoevaluación y coevaluación y la importancia de estas para la regulación del aprendizaje.

La última sesión el 25 de marzo estuvo dedicada a la presentación oral de los instrumentos de evaluación diseñados por los profesores para su análisis y discusión en una mesa redonda, donde los profesores debatieron acerca de ellos y muchos mostraron su experiencia en la aplicación de los mismos. Este momento nos permitió evaluar a los profesores en la adquisición de habilidades para la introducción de formas alternativas de evaluación.

En esta sesión también se reflexionó acerca del trabajo desarrollado durante el proceso de formación donde los profesores participantes tuvieron la oportunidad de evaluar esta experiencia y sugerir propuestas para la mejora de este tipo de superación. A esta sesión se invitó a una especialista en el del tema para que participara de observadora participante y nos diera sus criterios respecto al trabajo realizado por los profesores en el diseño de los procedimientos y conocer como era evaluado el proceso de formación.

Como parte del proceso se elaboraron diversos documentos que aportaba la asesora para el desarrollo de las sesiones. Entre estos el diseño de las sesiones: contenidos, metodología a utilizar y acciones a desarrollar en cada sesión (ver anexo 11), diseño de un dossier sobre los referentes teóricos que guiarían la realización de los talleres (ver anexo 17), información sobre el horario concertado para las sesiones y el lugar de reunión más conveniente. También se realizaron recapitulaciones en diversos momentos sobre el trabajo realizado en cada una de las sesiones al inicio de ellas o después de realizadas, para aquellos profesores que tuvieron que ausentarse en alguna sesión.

En ellas se exponían por los participantes del seminario resúmenes de los contenidos abordados y en algunas ocasiones (donde se abordaban determinados referentes teóricos) se enviaban las presentaciones en Power Point a través de e-mails a estos profesores para que se mantuvieran actualizados. Cada sesión se iniciaba con una recapitulación de los contenidos de la anterior y partir de ahí comenzaba la siguiente.

4.5. Técnicas y procedimientos para la recogida de información

La información obtenida en las sesiones fue registrada en forma escrita y no fue grabada

para evitar inhibiciones de los profesores y crear un clima de mayor confianza en este proceso.

4.5.1. Autoobservación

Entre las técnicas estuvo la *autoobservación* lo que significó observar nuestras prácticas (una mirada desde dentro) y plantearnos interrogantes acerca del papel que juega la evaluación en todo el proceso, nuestro rol en el aula, como establecemos una coherencia entre la forma de trabajar en clase y la evaluación que planteamos.

4.5.2. Instrumento de diagnóstico ¿Cómo enseño, cómo evalúo?

El instrumento de diagnóstico ¿Cómo enseño y cómo evalúo? estuvo fundamentado por la necesidad de que al acceder nuevamente al campo de investigación una nueva exploración se hacía ineludible por los cambios que se habían producido en el contexto: entre ellos la incorporación de nuevos profesores con diferentes años de experiencia al departamento encargados de la impartición de la asignatura, la incorporación de profesores jóvenes que no conocían de los resultados anteriores de la investigación. Por lo que en este caso se formó un grupo abierto integrado por profesores de varios idiomas con el objetivo de contrastar criterios acerca del objeto de estudio desde diferentes perspectivas.

Unido a esto, además, la introducción del nuevo plan de estudio en la enseñanza del idioma inglés en la universidad (ver anexo 6) con objetivos dirigidos a la comunicación oral fundamentalmente y al desarrollo integral de las habilidades de la lengua. Este plan contemplaba nuevas modalidades para la enseñanza (modalidad semipresencial), el aprendizaje (autoaprendizaje) y la evaluación (evaluación formativa donde se fomente la autoevaluación) lo que implicaba una verdadera reforma en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en la universidad y a la vez evidenciaban una necesidad de superación de los profesores a la luz de los cambios que se avecinaban.

Este instrumento estaba diseñado en 2 partes: una dirigida a explorar los conocimientos previos de los profesores acerca de la evaluación del aprendizaje y otra parte a conocer como se articulaban los procesos de enseñanza y evaluación de los profesores en sus prácticas educativas. También indagaba cuáles eran las interrogantes que con mayor frecuencia se formulaban en sus prácticas evaluativas de la lengua y que deseaban abordar en el seminario.

Esta información fue la que fundamentalmente guió los contenidos del seminario.

Otros instrumentos fueron el diario del investigador, producciones aportadas por los

profesores respecto al proceso de evaluación, la entrevista, observaciones a clases, análisis de documentos relacionados con el proceso de evaluación profesoral, uso de técnicas participativas, entre otros procedimientos de recogida de información a través de la *observación participante* en ambientes informales, donde se tomaba nota de los comentarios que surgían relacionados con el proceso de formación y con aspectos concretos de la evaluación.

4.5.3. La observación participante

Se llevó a cabo durante el diseño y puesta en marcha del seminario de superación de los profesores a través del registro anecdótico como diario de campo del investigador en el cual se relataban y describían los acontecimientos y conductas observables que interesaban al investigador en su rol de profesora-asesora-investigadora para guiar la investigación hacia los objetivos previstos, observar la interacción y cooperación entre los profesores durante las sesiones del taller, sus gestos, sus notas de clase, sus reflexiones, sus propuestas de cambio. El investigador intervenía en varias ocasiones para provocar la reflexión, por ejemplo, en una sesión preguntaba: “¿Cómo ustedes piensan que podríamos evaluar al estudiante en el aula de manera tal que resuelva una tarea porque siente la necesidad de comunicarse y no por el simple hecho de usar el idioma para ser evaluado? ¿Qué cuestiones consideran ustedes pertinentes a la hora de diseñar los instrumentos de evaluación y las tareas para lograr la comunicación?” También intervenía en las sesiones para conceder la palabra, y dar conclusiones o respuestas que satisficieran las interrogantes de los profesores.

4.5.4. Diario del investigador-asesor

Se tomó nota de las intervenciones y el diario del investigador resultó un instrumento valioso. Este fue concebido como un recurso que facilitó la reflexión de la investigadora sobre el desarrollo de las sesiones del seminario y el registro de lo más importante de los hechos que acontecían. También reflejó estados de ánimo de la investigadora y la percepción del comportamiento del grupo en determinadas situaciones. Se narran en 1era persona las impresiones registradas y la toma de decisiones respecto a determinados aspectos durante el proceso.

El diario recogió información sobre lo que se hacía en cada sesión, las tareas a realizar entre sesiones, el desarrollo de las mismas, las actitudes y planteamientos de los participantes, el papel de la asesora en las sesiones ante la solución a los problemas detectados, las propuestas de trabajo para abordar determinados temas, etc.

Su elaboración fue un tanto flexible, no fue visto como una necesidad impuesta sino más como un recurso para la labor de asesoramiento que de investigación aunque ambas iban a la par. Hay sesiones que se describen detalladamente, hay otras que solo tienen en cuenta las reflexiones y nuevas interrogantes que surgen, hay otras en que la propia dinámica que se establecía durante el proceso de intervención nos mostraba que no era necesario registrar información. (ver anexo 20)

4.5.5. Producciones aportadas por los profesores respecto al proceso de evaluación

También una fuente muy valiosa de información y que nos permitió ir constatando los cambios que se iban produciendo en las prácticas evaluativas de los profesores eran las respuestas aportadas por los participantes del seminario a las interrogantes formuladas por ellos mismos como resultado de las diversas actividades realizadas durante mismo. Estas fueron tomadas registradas en audio y transcripta de forma literal.

También, fueron aportadas varias producciones, entre las cuales estuvo el diseño de un instrumento de evaluación donde se tenían en cuenta los instrumentos de evaluación alternativa y los criterios para el diseño de tareas comunicativas en la lengua extranjera que incluía la descripción de la tarea en sí y como se llevaría a cabo en el aula.

Se diseñaron cuestionarios de autoevaluación para las unidades didácticas de la asignatura Inglés I y un modelo de portafolio My English Language Portfolio (ver anexo 29) con una serie de recomendaciones metodológicas acerca de la implementación de este instrumento que quedaron plasmadas en el manual de orientaciones metodológicas para la asignatura Inglés I. (ver anexo 39)

Al final del seminario los profesores presentaron un modelo de instrumento evaluativo (ver anexo 27) donde se ponían de manifiesto diferentes procedimientos de evaluación.

También se decidió dejar plasmada una serie de orientaciones metodológicas para la evaluación del inglés en el departamento.

4.5.6. Otras técnicas de recogida de información

También se utilizaron técnicas la confección de actas o diario de la sesión: Se elaboró un acta de la sesión científica desarrollada en la fase de sensibilización

También se utilizó la entrevista semiestructurada a los participantes del seminario utilizando preguntas (ver anexo 33) sobre lo que ellos valoraban de positivo y de negativo durante el desarrollo del mismo, los cambios que les gustaría introducir y a partir de aquí se profundizaba en los aspectos señalados por los entrevistados y se iban

planteando nuevas interrogantes.

Se tuvieron en cuenta también los comentarios realizados por los profesores participantes del seminario en ambientes informales. Los profesores constantemente se acercaban a la asesora para revisar modelos de pruebas, de tareas comunicativas que iban a aplicar, mapas conceptuales como instrumentos de evaluación. También para corregir y calificar a los estudiantes para comprobar si se era justo en la calificación, para consultar dudas sobre el diseño del portafolio para la asignatura y la realización de tutorías en su implementación.

Se realizaron observaciones a clases a los profesores para conocer si se habían producido cambios a corto plazo en las prácticas evaluativas de los profesores.(ver anexos 30 y 31) (septiembre-dic. 2005)

4.6.1. Análisis de documentos relacionados con el proceso de evaluación docente

Se revisaron varios documentos relacionados con el proceso de enseñanza- aprendizaje del inglés en la universidad, entre ellos:

- ✓ Plan de estudios D (ver anexo 6) para la disciplina Inglés para conocer como se instrumentaba la evaluación en el mismo y las modalidades de enseñanza que introducía.
- ✓ Guía metodológica para llevar a cabo la clase encuentro en la modalidad semipresencial para analizar los diferentes momentos de la clase encuentro en los cuales la evaluación constituía un momento importante.
- ✓ Informes de controles a clases realizados durante el periodo que se desarrolló el seminario y después de este para constatar cambios en las prácticas evaluativas de los profesores en las observaciones realizadas.

4.6.2. Uso de técnicas participativas en el seminario

En la metodología concebida en el seminario se emplearon algunas técnicas participativas entre las que se señalan las lecturas comentadas, la exposición oral, terminar la frase:

Ej. La lengua inglesa se evalúa...

Los criterios para evaluar la expresión oral son...

También se emplearon dramatizaciones como recurso para propiciar el dialogo. Aquí se les indicó a los participantes leer las dramatizaciones donde dos profesores expresaban comentarios acerca de cómo conducían sus prácticas pedagógicas y a través del debate

en grupos reconocer los errores pedagógicos que allí se planteaban y hacer sugerencias para mejorarlos. El objetivo consistía en realizar un minucioso análisis para conocer teorías implícitas acerca de los procesos de enseñanza y evaluación, creencias, actitudes de los profesores participantes del seminario y arribar a conclusiones significativas. Estas nos permitirían partir de los conocimientos previos del tema en la planificación de las sesiones del seminario.

Esta técnica de la dramatización, por lo general se utiliza cuando los participantes tienen un cierto dominio del tema que les permita el análisis y la reflexión, por lo que la consideramos adecuada a nuestros propósitos para valorar los conocimientos de los profesores acerca de los aspectos pedagógicos que allí se describían, sobre lo que se consideraba adecuado o no en la manera de conducir las prácticas pedagógicas. Además se exploraron actitudes de los profesores al identificarse o expresar desacuerdos con estas prácticas y hasta cierto punto desde la empatía conocer la actuación de los profesores participantes en estas situaciones.

Además con esta actividad se pretendía estimular el diálogo acerca del tema y despertar el interés de los participantes del seminario sobre el mismo. (ver anexo 12)

4.6. Procedimientos para el procesamiento de la información

La información fue procesada a través del análisis de contenido categorial tal y como se describe en la fase exploratoria. Se tienen en cuenta en el análisis de contenido los temas ausentes en las interrogantes formuladas por los profesores y que pudieran hacernos inferir lo que subyace tras esta aparente ausencia de determinados temas que consideramos implicados en el complejo proceso de evaluación. (ver anexos 10, 15, 16, 19, 36)

5. Fase de evaluación (durante toda la intervención)

La evaluación de la intervención se llevó a cabo durante todo el proceso desde la fase descriptiva para indagar sobre los procesos de intervención, diagnosticar necesidades formativas y tomar decisiones ajustadas, transitando por la fase empírica y de evaluación de los productos. Los elementos a considerar serán los cambios estratégicos asumidos en la intervención y en su planificación. Por lo que se constató una evaluación de proceso y una de resultados.

Aquí expondremos brevemente los métodos para la recogida de la información en relación con las unidades de análisis en esta fase.

Tabla 9. Unidades de análisis en relación con los objetivos específicos en la fase de evaluación.

Objetivos	Unidades de análisis	Procedimientos para la obtención de datos	Fuentes de obtención de datos
Evaluar la propuesta realizada desde la visión de alumnos y profesores	Análisis de las fortalezas y dificultades en la implementación del seminario de evaluación Análisis del impacto de la formación en las prácticas educativas de los profesores de inglés en la asignatura Inglés I en la Universidad Central.	-Entrevistas a profesores y alumnos -observación a clases -análisis de informes de controles a clases	Profesores Alumnos Jefe de Departamento

5.1. Técnicas y procedimientos utilizados en esta fase

En esta fase se usaron varias técnicas de recogida de información, entre ellas la observación participante, la observación a clases, la encuesta para conocer como se evaluaban las habilidades (ver anexo 18) y el análisis de documentos (en este caso pruebas realizadas en el periodo de la intervención y después de esta, ver anexo 28). También los profesores diseñaron y presentaron un ejercicio evaluativo en la sesión final del seminario. (ver anexo 27)

5.1.1. La observación participante

En la evaluación de proceso se utilizó la observación participante como procedimiento de recogida de información durante la realización del seminario de evaluación..

La observación participante es considerada una de las principales técnicas de recogida de datos en la metodología cualitativa y supone la interacción social entre el investigador y el grupo. Su objetivo es recoger datos, de modo sistemático, a través de un contacto directo con el grupo en contextos y situaciones específicas.

Su peculiaridad radica en que no responde a un diseño rígido de investigación en el que se tienen delimitadas y planteadas las cuestiones que se van a responder. Su carácter flexible y abierto al igual que la entrevista en profundidad permite al investigador partir de algunas interrogantes generales como base para la recogida de datos, como tarea

inicial para generar hipótesis de trabajo. El grado de participación del investigador puede variar de acuerdo con los objetivos trazados en la investigación y la información que se necesite obtener.

Su objetivo radicó en conocer los cambios que se iban produciendo gradualmente en la dinámica y desarrollo del seminario y desempeñó un doble papel: asesoramiento e investigación. La investigadora en su rol de asesora fue testigo de todo el proceso de intervención, de hecho era parte natural del mismo.

La observación participante ofrecía información de primera mano, acerca de como marchaba el proceso de intervención, en que aspectos centrar la atención, permitió estar atenta a las propuestas de cambio, a las reacciones de los participantes en ambientes formales como informales, guiar el diálogo y la reflexión hacia la solución de las inquietudes planteadas, intervenir para arribar a consensos acerca de las cuestiones planteadas, introducir nuevos temas a raíz de la reflexión, entre otras.

La observación a clase fue un instrumento de gran utilidad para conocer los cambios producidos a corto plazo en las prácticas de los profesores. Entre los indicadores a observar se encontraban el tema y los objetivos de la clase, la motivación inicial basada en los conocimientos previos, la orientación de las tareas, el enfoque comunicativo en el diseño de las tareas, integración de las diferentes habilidades de la lengua (expresión oral, audición, lectura, escritura), la evaluación de la tarea entre otros aspectos. (ver anexo 30) donde se muestra la guía de observación utilizada. También se muestra una observación realizada utilizando la guía donde se hace un análisis de cada uno de los criterios a evaluar. (ver anexo 31)

5.1.2 Entrevistas a profesores y estudiantes

Los objetivos de la evaluación de resultados estuvieron dirigidos a evaluar la experiencia obtenida en la formación del profesorado, conocer la opinión de los profesores acerca del proceso llevado a cabo y el impacto en sus prácticas educativas y en el aprendizaje de los alumnos.

También se realizaron entrevistas en profundidad a profesores y estudiantes después del seminario para constatar cambios en las percepciones de los agentes acerca del proceso de evaluación. (ver anexos 33, 35 y 36)

5.2. Corpus de la información generada

El corpus de información generado en este proceso sirvió para propiciar procesos de

evaluación diagnóstica y formativa durante el proceso de puesta en marcha del seminario y una evaluación sumativa al final para constatar los posibles cambios generados los cuales fueron registrados en:

- *Notas de campo recogidas en el diario de la investigadora.* Estas sirvieron para reorientar el análisis en el seminario hacia cuestiones fundamentales desde el punto de vista investigativo.
- *Análisis de documentos que dan cuenta del seminario llevado a cabo* (programa establecido previamente, diseño de las sesiones, documentos que se generaron como apoyo al proceso de formación: dossier del seminario, lecturas complementarias).
- *Entrevistas* realizadas a los profesores participantes en el seminario con el objetivo de conocer su valoración en relación con la propuesta.
- *Observaciones a clases de los profesores* para conocer acerca de las prácticas evaluativas durante y después del seminario.
- *Entrevistas realizadas a los estudiantes* para conocer como percibían el proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación de la lengua inglesa.
- *Consulta a especialistas,* a las cuales se les facilitó un informe de los resultados obtenidos en la investigación para que realizaran una evaluación de la propuesta.

Concluyendo este apartado sobre evaluación de la intervención, sería interesante manejar algunos planteamientos generales relacionado con los componentes básicos de una propuesta para la evaluación.

La rigurosidad de la evaluación comienza desde la concepción de este proceso como *recogida de información relevante:* dada la complejidad de los fenómenos educativos, una de las tareas más delicadas consiste en la construcción de los datos a los efectos de la evaluación de la intervención.

Por tanto, ante un diseño emergente se hace necesario una plena coherencia entre los objetivos de la intervención, los propuestos para su evaluación, y los datos o la información recogida. También será necesario constatar si se han producido los cambios esperados.

Según Pérez Juste (2000) aquí es válido aclarar que para las investigaciones educativas tienen tanto valor los datos duros, (constatación de cambios observables en la intervención) como las percepciones de agentes y destinatarios, puesto que pueden condicionar la realidad misma de la intervención, de ahí la necesidad de usar formas de

triangulación en el análisis de los datos.

V. Presentación y discusión de resultados

1. Problemática abordada en la investigación

Ante la problemática evidenciada en esta investigación acerca de la baja calidad del aprendizaje del idioma inglés en la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas los resultados de esta investigación estuvieron dirigidos a comprender lo que ocurría en el interior de los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta lengua extranjera, orientados en la preocupación por develar las prácticas que se concretaban en estos ámbitos para derivar estrategias de intervención que favorecieran la mejora del proceso.

Valle y cols. (1999) afirman que los esfuerzos para mejorar la docencia universitaria son imprescindibles, pero estos deben ir acompañados de un análisis de los procesos de aprendizaje y de los factores o mecanismos que pueden favorecer o entorpecer estos procesos.

Por tanto, uno de los objetivos de esta investigación fue explorar la realidad que se presentaba en el contexto de enseñanza aprendizaje del idioma inglés por lo que en una etapa inicial analizamos las percepciones o significados de los profesores y alumnos que participan en el proceso de enseñanza–aprendizaje del idioma Inglés I en la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de esta lengua. Desde estas percepciones, analizamos los factores determinantes que intervenían en la baja calidad del aprendizaje del idioma inglés definidos teóricamente en esta investigación.

En una segunda etapa, asumimos la intervención psicopedagógica en el contexto de enseñanza aprendizaje del inglés en la universidad centrada en la formación de los profesores en la evaluación formativa como estrategia para la mejora de la calidad del aprendizaje de la lengua inglés en la asignatura Inglés I a través del asesoramiento colaborativo.

Fue así que esta investigación requirió introducir varios planos de abordaje y su articulación: el alumno y el profesor, ambos enmarcados en el contexto universitario y las características de la asignatura Inglés I que se imparte en el primer año de las carreras en este nivel, así como la acción interventiva en el proceso de evaluación del aprendizaje de la lengua extranjera en este nivel para propiciar la mejora de la calidad del aprendizaje.

Es decir, que no solo tratamos de comprender la realidad objeto de estudio, sino también nos propusimos incidir en la realidad educativa a través de la evaluación como

estrategia que propiciara un cambio en la calidad del aprendizaje, de manera tal que se estimulara al estudiante a comunicarse eficazmente en el idioma inglés.

Para redactar el informe acerca del análisis de los resultados obtenidos en la investigación de una manera coherente nos guiamos por los objetivos previstos en la investigación y las fases que implementamos para darles cumplimiento. Una primera fase la constituyó la Fase Exploratoria donde se examinaron los factores que intervienen en el aprendizaje del idioma inglés en la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas desde la perspectiva de los agentes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua en la universidad, las cuales reflejan el quehacer de ambos y nos permiten comprender mejor los fenómenos y procesos objeto de estudio y desde la evaluación del conocimiento para conocer su impacto en el aprendizaje.

Una segunda fase, la fase de intervención, la cual incluyó una etapa descriptiva orientada hacia la propuesta y diseño de la intervención psicopedagógica en el contexto de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en el marco de la formación permanente del profesorado para asumir la mejora de los procesos a partir de la evaluación y una fase empírica dirigida a la implementación del modelo de asesoramiento colaborativo como programa de intervención a través de un seminario de superación de los profesores.

Finalmente, concluye con una fase evaluativa cuyos objetivos estuvieron dirigidos a evaluar la experiencia obtenida en este tipo de formación por parte de los profesores y su impacto en sus prácticas educativas y conocer como los alumnos percibían los procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación de de la lengua para constatar cambios a corto y mediano plazo.

2. Análisis de los resultados obtenidos en la fase exploratoria

Esta fase estuvo dirigida a analizar:

- los factores que intervienen en la calidad del aprendizaje de la lengua inglés en la asignatura Inglés I desde la perspectiva de los profesores y alumnos
- los significados que para el profesor y el alumno asumen acerca de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y
- los formatos de pruebas utilizadas como parte del sistema de evaluación de la asignatura Inglés I para conocer las demandas de aprendizaje que promueven en relación con las habilidades de la lengua y su consecuente impacto en la calidad del aprendizaje

2. 1. Factores que intervienen en la calidad del aprendizaje de la lengua inglesa en la asignatura Inglés I desde la perspectiva de los profesores y alumnos

Para conocer acerca de los factores que estaban incidiendo en la baja calidad del idioma inglés consideramos pertinente en este análisis partir primeramente de la exploración de la concepción que tenían los profesores y alumnos sobre el proceso enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas y desde sus perspectivas analizar lo que acontecía en este proceso.

Estos resultados proceden del análisis de contenido de la información obtenida a través de diferentes métodos de recogida de información entre ellos las entrevistas en profundidad, grupos de discusión realizados a profesores de inglés y sus estudiantes en la Universidad Central, el análisis de documentos y la observación.

Las unidades de análisis establecidas se corresponden con los significados que, para profesores y alumnos, tienen los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del idioma inglés como asignatura, así como de los factores que parecen estar influyendo en el aprendizaje del idioma inglés que se estudia en las diferentes carreras en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, desde las perspectivas de sus protagonistas (profesores/estudiantes).

2.1.1. Percepción de los profesores sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura Idioma Inglés I

Respecto al proceso de enseñanza del idioma inglés en la universidad, de acuerdo a las percepciones de los profesores, aún persiste una fuerte tendencia tradicionalista en el accionar instructivo. (Ver tabla 9) Ante la pregunta formulada durante las entrevistas a los profesores ¿qué significa para usted enseñar? en la gran mayoría de los casos la frase fue: *“transmitir conocimientos...”* *“impartir los conocimientos de la lengua para que el estudiante los adquiera”* (FE. P. 3.1)

El esquema unidireccional transmisor-contenido-receptor-reproducción en el que el profesor constituye la fuente de información por excelencia y el alumno es considerado como receptor pasivo no permite la autonomía imprescindible de una real construcción del conocimiento por parte del estudiante que es, en definitiva, quien está aprendiendo. Desde esta perspectiva la evaluación tiene como finalidad la acreditación de los aprendizajes. Es decir, está dirigida al resultado, hace hincapié en el producto final sin tener en cuenta las vías para llegar al resultado y favorece al "más capaz". Esta situación trae aparejadas limitaciones reconocidas como la incapacidad de los alumnos para

aplicar los conocimientos adquiridos en una situación determinada y para transferirlos a una diferente del contexto en que los asimiló.

De acuerdo con esta concepción de enseñanza el profesor es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje lo que deja un escaso margen al alumno para trabajar y elaborar mentalmente. Esta idea se hizo sentir durante el proceso de investigación, las frases analizadas en la tabla 1 son muy ilustrativas: *“como yo soy la persona que dirijo el proceso...”* *“yo planifico de acuerdo a los objetivos de la asignatura...”*

Es decir, que es el profesor quien asume el peso directivo del proceso lo que aumenta su nivel de responsabilidades, su carga de trabajo y determina que movilice toda una serie de acciones que si las compartiera con el estudiante contribuiría en gran medida a la mejora del propio proceso.

De esta manera el estudiante asumiría el rol protagónico de su propio aprendizaje, un papel más activo, lo que le permitiría avanzar con mayor responsabilidad y autonomía en su propio proceso de aprendizaje y el profesor ya no tendría *“...que volverse un poco como que mago y conjugar todas esas cosas para que su labor sea efectiva, buscar temas que realmente resulten interesantes para que sientan el deseo de aprender la lengua”*(FE.P. 6.1,6.2) así lo refería uno de los profesores en su intervención en el grupo de discusión.

Si no hay implicación del estudiante en su aprendizaje, este proceso más bien consistiría en un acto memorístico: absorber pedazos de información proporcionados por otro de manera ya lista. Por tanto, el estudiante puede no estar vivenciando la utilidad práctica del conocimiento que se le imparte y consecuentemente no sentir la necesidad de adquirirlo.

Sin embargo, existían otras concepciones más alejadas de este enfoque tradicional donde enseñar significa *“transmitir conocimientos de forma tal que los estudiantes cambien su actitud ante la vida, su forma de pensar, de hacer...”*. Esto resulta ser un aspecto positivo ya que el profesor asume en este proceso una labor que trasciende el marco de lo instructivo y se dirige a lo educativo, a la formación de valores.

Otras concepciones de los profesores iban un poco más allá donde enseñar *“...es una tarea tan compleja que incluso si se logra que un estudiante no te bostece en el aula, ya por ahí estás empezando a enseñar”* (FE.P. 1.1.6). Ya aquí se está haciendo referencia a unos cuantos factores que hay que tener en cuenta para que realmente un profesor enseñe; para que el estudiante aprenda. Es decir, no basta con que se expongan toda una serie de conocimientos, es necesario además que el alumno sienta la necesidad de adquirirlos, que se sienta motivado a aprenderlos.

Hasta este punto quedó esclarecido que existen diferentes posiciones con respecto a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje: uno que refleja la influencia de un enfoque tradicional y otra desde un enfoque más centrado en el estudiante a sus intereses y motivaciones.

En la tabla 9 se resumen las categorías que se construyen sobre el significado que le atribuyen los profesores al proceso de enseñanza, la frecuencia con que se registran y algunos segmentos representativos del contenido que guiaron el análisis:

Tabla 9. Resultados del análisis de contenido en la Fase Exploratoria donde se exploran los significados que asumen los profesores sobre el proceso de enseñanza del inglés en la universidad

Categorías	Ejemplos(segmentos representativos extraídos de las entrevistas)
FE. P.3. Significado del proceso de enseñanza 3.1. transmitir conocimientos(7) 3.2. enseñanza centrada en el profesor(3) 3.3. enfrentar retos (3) interacción con seres pensantes(2) 3.4. importancia del inglés en la formación de futuros profesionales(2)	3.1. <i>“...toman parte dos personas: el profesor que es el que imparte el contenido determinado, y el estudiante que es el que adquiere o no ese contenido y la tarea del profesor es transmitir conocimientos”</i> 3.1. <i>“nuestra tarea es impartir los conocimientos de la lengua para que el estudiante los adquiera...”</i> 3.1. <i>“transmitir los conocimientos, el vocabulario las estructuras sintácticas, en fin todo lo que tiene que ver con el idioma para que él lo asimile...”</i> 3.1. <i>“transmitir los conocimientos de la lengua para que lo asimile...”</i> 3.1. <i>“transmitir conocimientos de forma tal que los estudiantes cambien su actitud ante la vida, su forma de pensar, de hacer...”</i> 3.2. <i>“como yo soy la persona que dirijo el proceso...”</i> 3.2 <i>“yo planifico de acuerdo a los objetivos de la asignatura...”</i> 3.3. <i>“asumimos una enseñanza donde muchos de los alumnos no traen ni los conocimientos más elementales...”</i> 3.3. <i>“tenemos que interactuar con estudiantes que tienen muchísimas lagunas...”</i> 3.3 <i>“el profesor de inglés de la Enseñanza Superior enfrenta el reto de interactuar con un adulto que “tiene 7 años o 3 años o 4 niveles de Inglés que han sido traumáticos. ...no tienen vocabulario de uso práctico, lagunas enormes que nadie nunca</i>

ha llenado”.

3.4. “nosotros trabajamos con seres pensantes que se dan cuenta enseguida que los contenidos son los mismos de todos los años, vaya es como si menospreciáramos su intelecto...”

3.5. “estamos formando profesionales que en un futuro serán directores de empresas y hasta ministros y si no saben comunicarse en inglés, imagínate..”

3.5. “la sociedad exige cada vez más el dominio de una lengua extranjera...”

2.1.1.1. La metodología –factor determinante en la enseñanza del inglés en la universidad

En las entrevistas realizadas y desde la propia experiencia del profesorado, se planteó el hecho de que la metodología que practicaban en la asignatura Inglés I se inclinaba más hacia la ejercitación de la lengua a través de los ejercicios llamados “drill” los cuales están dirigidos a un aprendizaje mecánico de la lengua pues hacen énfasis en los contenidos lingüísticos, pero desde la perspectiva de “transmitir” las diferentes estructuras para que el alumno “asimile” la estructura sintáctica, la cual debe quedar fijada en la memoria, *“la asignatura Inglés I se estudia por el libro de texto Side by Side el cual se inclina más hacia el drill”* (FE P.5.3). Los drills son ejercicios cuya solución está encaminada a lograr un nivel de saturación de un modelo del habla hasta que se convierta en automático. Estos pueden ser de tres tipos: de repetición, de sustitución de uno o más elementos de una estructura gramatical o de transformación o expansión. Su limitación fundamental está en que no crean la disposición motivacional para hablar, lo que constituye una gran limitación para la comunicación.

El uso de esta metodología pudo ser además constatada a través de las observaciones a clases realizadas por la investigadora. En el registro de observación se constataba como el profesor presentaba un modelo del habla o una estructura gramatical al inicio de la clase y el objetivo era la fijación de la misma a través de ejercicios del tipo antes mencionado (ejercicios fundamentalmente de transformación).

Relacionado con esto, un alumno expresaba durante el grupo de discusión : *“...el libro de texto Side by Side (texto básico) repite una estructura gramatical en toda la clase como el cuento de la buena pipa”(FE.A. 2.2.)*

Estas estructuras, además, aparecían en minisituaciones o modelos del habla que no

siempre tenían una salida a la comunicación. Y entonces, no siempre se ponía en práctica “lo aprendido” ya que al cambiar la situación para buscar una salida a la comunicación ese conocimiento gramatical que tanto se ejercitó no resultaba del todo funcional.

Por tanto, otro elemento que se mostraba muy ligado al aprendizaje y la enseñanza era la evaluación. Es imposible desligarla del proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto son múltiples las repercusiones de esta sobre los actores educativos. Como mediación permite al profesor reajustar su práctica y mejorar la calidad de su docencia y lo que es más importante incide fuertemente sobre los estudiantes en su motivación y enfoque hacia el aprendizaje.

Por tanto, resultaba necesario analizar también los significados que asumían los profesores acerca de este proceso y como se llevaba a cabo.

2.1.1.2. Significados que se asumen los profesores sobre el proceso de evaluación del inglés en la universidad

Ante la interrogante formulada a los profesores en las entrevistas ¿qué significa para usted evaluar? surgieron sinónimos como “...medir de acuerdo con los objetivos del programa,(FE.P. 12.2.1.) “ las evaluaciones se aprueban porque los objetivos no son tan altos”(FE. 12.2.2), “ en idioma siempre ha existido un patrón de preguntas...”, “...evaluamos el inglés muy tradicionalmente a través de preguntas orales, a veces escritas, trabajos de control.” (FE. P.12. 2.3)(ver tabla 2)

Tabla 10. Resultados del análisis de contenido en la Fase Exploratoria donde se exploran los significados que asumen los profesores sobre el proceso de evaluación del inglés en la universidad

Categorías	Ejemplos(segmentos representativos extraídos de las entrevistas)
FE. P.12. Significado de la evaluación	<i>FE.P. 121.1 “...lo que te da la evaluación del individuo es el día a día, con entrar al aula ya lo estás evaluando...”</i>
12.1. evaluación cualitativa(6)	
12.1.1.proceso sistemático	<i>12.1.2 “la nota no debe ser el único objetivo del profesor en la evaluación</i>
12.1.2. no debe estar dirigido a emisión de notas	<i>12.1.3., 12.1.4., la evaluación debe ir dirigida a provocar un cambio en el aprendizaje...debe ser la vía de obtención de la información sobre como marcha el</i>
12.1.3. dirigido al cambio	
12.1.4.criterio diagnóstico	
12.1.5. no como método	

coercitivo	<i>estudiante”</i>
12.1.6. retroalimentación	12.1.5 <i>“es la vía que tenemos para hacer que el</i>
12.1.7. operativa	<i>estudiante estudie la asignatura”</i>
12.2. enfoque tradicional (8)	
12.2.1. medición de objetivos	12.2.1. <i>“...medir de acuerdo con los objetivos del</i>
12.2.2. objetivos poco exigentes	<i>programa,</i>
12.2.3. se sigue un mismo patrón	<i>“ las evaluaciones se aprueban porque los objetivos no</i>
12.3. necesidad de evaluación más	<i>son tan altos</i>
formativa	<i>“ en idioma siempre ha existido un patrón de</i>
12.3.1. no amenazante	<i>preguntas...”, “...evaluamos el inglés muy</i>
12.3.2. momento de aprendizaje ,	<i>tradicionalmente a través de preguntas orales, a veces</i>
12.3.3. de crecimiento	<i>escritas, trabajos de control.”</i>
12.4. evaluación acorde a	12.3.1. <i>“...que el estudiante no vea en la evaluación</i>
exigencias institucionales(3)	<i>una amenaza, como una cosa que le va a dar</i>
12.5. desconocimiento de criterios	<i>una nota, sino como un momento de crecimiento</i>
de evaluación de la	<i>“que no genere stress, que vaya dirigida a aprender”</i>
lengua(2)	12.3.2. <i>“a través de la evaluación también se aprende</i>
12.6.evaluación disfuncional (8)	<i>inglés...siempre hay algún aspecto al menos de</i>
	<i>cultura general que el estudiante no conoce”</i>
	12.4. <i>“Bueno, yo no puedo ir en contra de lo que está</i>
	<i>establecido, me piden cuántos tienen 4, cuántos</i>
	<i>tienen 5 y yo tengo que dar una nota.”</i>
	12.5. <i>“nunca me había puesto a pensar en que yo puedo</i>
	<i>tener mis propios parámetros para medir”</i>
	<i>-“evaluamos teniendo en cuenta lo que consideramos</i>
	<i>que sea importante que el estudiante conozca: el</i>
	<i>contenido sobre todo”</i>
	12.6. <i>“se evalúa por evaluar”</i>
	<i>“ la nota del examen de 4to año al estudiante no le sirve</i>
	<i>para nada, no le va a ningún escalafón, ni a ningún lugar”</i>

Todas estas percepciones en coherencia con el enfoque de enseñanza hablan a favor de una concepción tradicionalista dirigida fundamentalmente a evaluar los objetivos propuestos y el uso de instrumentos estandarizados cuyo formato y tipología de preguntas no permite valorar la competencia real alcanzada en la lengua a partir de unos objetivos adecuados al nivel.

También se hizo sentir el criterio de que el actual sistema de evaluación no estaba siendo efectivo y ya se pensaba en una evaluación ideal, más formativa en la *“...que el estudiante no vea en la evaluación una amenaza, como una cosa que le va a dar una nota”(FE.P. 12.10.1, 12.10.4.)* sino como *“un momento de crecimiento”(FE.P. 12.3.3).* No obstante, ante un requerimiento más concreto, ante la real exigencia de cambio la

respuesta seguía siendo *“Bueno, yo no puedo ir en contra de lo que está establecido, me piden cuántos tienen 4, cuántos tienen 5 y yo tengo que dar una nota.”* (FE.P. 12.4). Es decir que se reconoce el valor de la evaluación para el aprendizaje, pero se aprecia una cierta resistencia al cambio por el hecho de que hay que seguir lo que está regulado en los planes de estudio y las exigencias de la institución. Aquí se muestra como la evaluación está dirigida básicamente a cumplir una función social.

Estos profesores también alegaban que *“...lo que te da la evaluación del individuo es el día a día, con entrar al aula ya lo estás evaluando...”* (FE.P. 12.1.1) Esto nos da una visión procesual y continua de la evaluación, donde esta es fuente de información que se obtiene a través de la interacción constante con el estudiante y no la simple emisión sumativa de la evaluación en una calificación.

Pero además, se manifestaron criterios propios que fundamentan una evaluación más alejada de la simple emisión de notas y que a la vez evidenciaban desconocimiento del propio proceso de evaluación. La respuesta: *“nunca me había puesto a pensar en que yo puedo tener mis propios parámetros para medir”* (FE.P. 12.5), esclarece esta posición. Es decir, el profesor no tiene en cuenta muchas veces el establecimiento previo de una serie de criterios de evaluación, lo cual debe ser uno de los primeros pasos en la fase de planificación de la evaluación y uno de los elementos esenciales para evitar que la evaluación constituya un evento amenazador.

Por otra parte, la manera de evaluar el aprendizaje está en correspondencia con las prácticas educativas de los profesores. Esto hecho pudo ser constatado en las observaciones realizadas a las clases. Antes hacíamos referencia a la metodología utilizada por los profesores que conducía a un aprendizaje mecánico de la lengua y al diseño de las tareas de aprendizaje en situaciones que no tienen una salida funcional a la comunicación, pues en las observaciones a clases pudimos constatar que la evaluación es planificada y aplicada de la misma manera.

Como se puede observar la práctica de una enseñanza y evaluación dirigida a un aprendizaje mecánico de las estructuras de la lengua sin una salida a la comunicación puede conducir a bajos niveles de calidad en el aprendizaje. Además la evaluación se dirige fundamentalmente a la comprobación de los conocimientos lingüísticos que al propio desarrollo de las habilidades de la lengua.

La habilidad de la lengua que mayor peso tiene en la evaluación de los aprendizajes es la comprensión de lectura (ver anexo tabla 12) lo que se corresponde con los objetivos finales de la disciplina (según el plan de estudios vigente, Plan C') dirigidos al uso del

idioma como herramienta de búsqueda de información a través del desarrollo de esa habilidad comunicativa.

Entre los profesores también se hizo sentir el criterio de que el actual sistema de evaluación no está siendo efectivo y ya se piensa en una evaluación de carácter más procesual, y cualitativo, más alejada de la simple emisión de notas la cual se puede lograr a través de la recogida de información en la propia interacción constante con el estudiante durante la clase.

“una vez que saludas a los estudiantes que interactúas con ellos ya los estás evaluando” (FE. P. 12.1.1, 12.1.6)

“la evaluación se debe realizar sistemáticamente” (FE. P. 12.1.1)

“Las clases de idioma inglés son clases prácticas lo que facilita en gran medida la aplicación de una evaluación continua y formativa integrada a la enseñanza dentro de la propia secuencia didáctica. Es decir, que los profesores reconocen los beneficios de una evaluación de estas características para el aprendizaje de la lengua.

Es decir, se reflejan claramente dos percepciones sobre la evaluación del inglés: la primera es que es la evaluación es algo amenazador, estresante y la segunda, incluso peor: los estudiantes no le atribuyen ningún valor para su aprendizaje. Por tanto, si la evaluación no es percibida en función del aprendizaje, como elemento catalizador del mismo no está cumpliendo su función reguladora de los aprendizajes que es donde se centra su mayor potencial, sino que resulta más bien una práctica carente de motivación dirigida a acreditar el aprendizaje.

Otros criterios en cuanto a la evaluación que fueron manejados entre los propios profesores fue en el caso específico del examen integrador de la disciplina que se debe realizar en el cuarto año de las carreras que *“se evalúa por evaluar”*. Pero, ¿cómo se entiende esto?, ¿es esto realmente evaluar? Este examen integrador debe evaluar los conocimientos y habilidades adquiridos en la disciplina Inglés de acuerdo con lo establecido en el programa de la disciplina. Según la opinión de los profesores *“...se evalúa por evaluar, al estudiante no le sirve para nada, no le va a ningún escalafón, ni a ningún lugar” (FE. P.12.6)*. Por lo que la mayoría de los estudiantes ni siquiera se preparan para realizarlo ya que no tiene implicación alguna la nota que obtengan.

Entonces, si esta evaluación no cumple ninguna función ni pedagógica ni social, ¿con qué objetivo se utiliza este instrumento de evaluación y se hace la recogida de información si no tiene un fin utilitario, ni el resultado interesa a ningún destinatario? Consideramos que todo esto le va adjudicando un estatus a la asignatura dentro del

currículum escolar “...el inglés no tiene peso fuerte para que uno se gradúe”(FE.A.4.1)

Por otro lado se comparten preocupaciones fundamentales respecto a las demandas de evaluación por los profesores “...si estamos evaluando procesos mentales o si hay ajuste de las demandas evaluativas a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Citas como esta ilustran este planteamiento:

“...la evaluación se hace tratando de buscar la mayor calidad posible dentro de lo que tú das y como lo das”. (FE.P. 10.1)

“Ajusto las demandas de evaluación a como yo he dado la asignatura y como se han comportado los alumnos, de acuerdo al nivel que yo entiendo que debe haber”. (FE.P. 10.1)

“Llevarlo contra la pared como lo que yo debía lograr realmente, con todas estas cosas que nosotros hemos hablado aquí, yo no lo puedo hacer”. (FE. P. 5.6)

Es decir, se concibe la evaluación como un proceso de ajuste de las demandas evaluativas a las condiciones contextuales de cómo se lleva a cabo propio proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés y sobre todo al modelo de enseñanza asumido por el profesor, el cual no resulta del todo eficaz porque los profesores manifiestan que realizar una evaluación un poco más rigurosa “como debía hacerse” sería contraproducente con todos los problemas que se muestran en las prácticas instruccionales.

Todo este análisis nos lleva a considerar una serie de consecuencias que se generan en el actual proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua en la universidad que vienen a ampliarnos más la visión de lo que acontece en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua en la universidad, las cuales se ilustran en los comentarios que a continuación muestra la tabla.

Tabla 10. Resultados del análisis de contenido donde se analizan las consecuencias que trae el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés desde la perspectiva de los profesores

Categorías	Ejemplos(segmentos representativos extraídos de las entrevistas)
FE. P. 5. Consecuencias del actual proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés	5.1. “los estudiantes sienten un gran temor ante las pruebas sobre todo las orales...” 5.1. “cuando tú haces una pregunta muchos se quedan callados y hay que preguntarles directamente para que participen “
5.1.sentimientos de temor ante la evaluación(3)	5.2, 5.3. “la asignatura Inglés I se estudia por el libro de

5.2.enseñanza a partir de métodos estructuralistas(8)	<i>texto Side by Side el cual se inclina más hacia el drill, la repetición de una estructura hasta que logren memorizarla”</i>
5.3.enseñanza y aprendizaje mecánico del idioma(drills)(8)	5.2. <i>“El Side By Side es muy estructuralista,hay manuales más comunicativos como el Spectrum...”</i>
5.4.carencia de atención al mejoramiento del inglés y la lengua materna como las lenguas que se interrelacionan(2)	5.2, 5.3. <i>“el libro te muestra un modelo con una estructura sintáctica para que se fije en la memoria...”</i> 5.2. <i>“los ejercicios que los estudiantes practican no tienen una salida a la comunicación son ejercicios de los llamados drills que todos conocemos”</i>
5.5.coexistencia de métodos diferentes de evaluación (2)	5.4. <i>“no se presta mucha atención al dominio del inglés...”</i>
5.6.evaluación sin carácter funcional (examen integrador en 4to año) (6)	5.4. <i>...si el estudiante no tiene conocimientos sólidos en la lengua materna no los puede tener en la lengua extranjera....</i>
5.7.evaluaciones poco rigurosas(3)	5.5. <i>“en idioma siempre ha existido un patrón para evaluar preguntas escritas, orales, pruebas, exposiciones orales pero pienso que no todos evaluamos igual”</i> 5.5. <i>“ en la evaluación ocurre lo mismo que en la enseñanza cada maestro tiene su librito por tanto cada cual evalúa según lo que da y como lo da...”</i> 5.6. <i>“...en el examen integrador se evalúa por evaluar, al estudiante no le sirve para nada, no le va a ningún escalafón, ni a ningún lugar”</i> 5.7. <i>“Llevarlo contra la pared como lo que yo debía lograr realmente, con todas estas cosas que nosotros hemos hablado aquí, yo no lo puedo hacer”.</i> 5.7. <i>“Hacer una evaluación “como debía hacerse”con todas las cosas que hemos planteado aquí sería casi imposible”</i>

Como se aprecia en esta tabla las consecuencias que se derivan traen consigo una gran desmotivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde predomina un enfoque estructuralista de enseñanza de la lengua, un aprendizaje mecánico como consecuencia de ese modelo de enseñanza y de una evaluación como evento amenazador, poco rigurosa o lo que se denomina pseudoevaluación unido a evaluaciones disfuncionales. Sin embargo, de acuerdo con las opiniones de los profesores las motivaciones fundamentales que guían a los estudiantes respecto a la evaluación son de carácter

extrínseco: *“Para ellos es un peso más que tienen encima, una asignatura que no tiene esa importancia, que total, resuelven”*, unida a la percepción de que la cursan porque es una asignatura más con el peso curricular de la nota.” FE.P 1.28)

Desde la perspectiva de los estudiantes también se hizo visible esta idea, *“...priorizamos las asignaturas que tienen que ver con la carrera, para Inglés no tengo tiempo”*.(FE. A. 4.1) Evidentemente la asignatura Inglés I, de acuerdo a la percepción de los profesores y estudiantes, no ocupa un lugar importante dentro de los contenidos de estudio de los alumnos y existe la desmotivación como un proceso sentido. Esta percepción además se manifestaba desde que estudiaban en el preuniversitario. Al respecto los estudiantes comentaban: *“...priorizábamos aquellas asignaturas que teníamos que examinar para las pruebas de ingreso a la educación superior (FE. A. 4.1) y el inglés lo estudiábamos solo con el objetivo de aumentar el escalafón”*(FE.A. 3.3).

Es decir, prevalecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglés en la universidad los motivos centrados en el resultado, que mueven al alumno hacia el logro de esa meta: de *“conseguir una buena nota”, “...para quedar bien”* o *“...evitar quedar mal”* o *“...aumentar el escalafón”* “sacar la asignatura”(FE. A 3.1,3.2., 3.3) manifestándose entre los incentivos principales los vinculados a los refuerzos externos, al resultado.

Los profesores planteaban entonces que: *“El estudiante no se da cuenta de que no solamente es el acceso a una nueva cultura, a canciones y películas...”* (FE. P. 1.28). Estos son motivos que pudieran motivar intrínsecamente al estudiante.

La posición más seguida con respecto a la motivación por el inglés es: *“Se pone para el inglés él que tiene interés personal, el que le gusta, pero la generalidad no es que a todos los estudiantes les guste el idioma”*(FE.A 3.4), por lo que tampoco es la generalidad que existan motivos que tienen como objetivo el aprendizaje.

Consecuentemente, no hay objetivos que conduzcan al estudiante a centrarse en la tarea y a dirigir su atención a incrementar su propia competencia, actuar por un interés personal y experimentar un cierto grado de satisfacción intrínseca a la propia actividad porque se considera valiosa e interesante en sí misma.

2.1.1.3. Otros factores que intervienen en el aprendizaje desde la perspectiva de los profesores

Además de la motivación, en la calidad del aprendizaje del idioma inglés desde la perspectiva de los profesores incidían otros factores referidos a las particularidades del aprendizaje de un idioma extranjero el cual es considerado un proceso complejo, donde inciden una serie de factores para que ocurra con efectividad, *“...no se aprende como*

Matemática, Física o Química que con aprenderte cuatro formulas ya tienes”(FE. P. 2.5).

También hay otros factores atribuidos a los profesores desde su propia perspectiva que influyen en la calidad del aprendizaje del idioma:

Relación profesor-alumno.

Motivación del profesor por su trabajo sobre todo basado en el amor a la profesión del maestro.

Capacidad de motivar al estudiante. Aquí se reflejan aspectos relacionados con las características personales de cada profesor, si es activo, comunicativo, etc.

Capacidad de propiciar el intercambio.

Capacidad de implementar nuevas alternativas y métodos.

Maestría pedagógica. “...*porque enseñar también es una habilidad que se desarrolla o no*”

Capacidad para eliminar las barreras, barreras de tipo psicológico, inhibiciones, y miedos que traen los alumnos, incertidumbres, etc.

Actualización de los profesores (tanto en los conocimientos de la lengua extranjera como en el contenido a impartir incluyendo conocimientos generales de cultura, política, economía, de hechos de la cotidianidad y conocimientos específicos en el caso del inglés de cada especialidad) “*El profesor de idioma debe tener una vasta cultura general, debe saber de todo un poco*”.

Conocer los intereses de los estudiantes. Esto es necesario para poder negociar el currículo y propiciar su flexibilidad e incentivar la motivación por el estudio de la materia.

Ante el análisis de las problemáticas planteadas todos se preguntaron “*¿Qué pasa?*”, “*¿Es la metodología, los materiales, el profesor, el programa?*”, “*¿O es todo?*”.

Y llegaron a la conclusión de que “*el problema radica en como se enfoca la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del idioma inglés*”(FE. P. 19.2). Este momento de reflexión aún coexistió con ideas como las siguientes expresadas por los profesores:

“*Eso es un poco teórico, yo no creo en eso, porque el aprendizaje de calidad casi nunca se puede lograr*”.(FE. P. 20.1)

“*Se habla mucho pero en la concreta después es muy difícil llevarlo a efecto. Hay muchos libros escritos sobre evaluación porque yo me he leído algunos de ellos pero en la práctica es muy difícil aplicar todo eso*”. ”.(FE. P. 20.1)

“*Nuestras asignaturas no están diseñadas para enseñar Inglés, eso toca a etapas anteriores, a la universidad se viene a usar el inglés*”.(FE.P. 7.8, FE. P. 20.2)

- “...se necesita revisar toda la enseñanza desde la primaria hasta la universidad y esto es algo que tienen que hacer las autoridades educativas” ”.(FE. P. 20.2)

Es decir, que ante la evidente necesidad de un cambio imperioso los profesores manifiestan cierta resistencia a ello por considerarlo un proceso muy costoso que implicaría cambios desde las enseñanzas precedentes hasta la misma universidad, lo que hace que esto quede fuera de su total alcance. En el ambiente se respira la resistencia al cambio, “*es muy costoso, implica revisar todo desde donde se da hasta nosotros y es una cosa extremadamente difícil (FE. P. 20.1)..., no contamos con recursos suficientes*”, ...no nos corresponde a nosotros...”(FE. P. 20.3.)

El aprendizaje de calidad es considerado además como un ideal y no como una meta alcanzable, aunque ya muchos insisten en la necesidad de la aplicación de alternativas dentro del proceso de aprendizaje del inglés que se lleva a cabo en la universidad: “*no podemos conformarnos con todo esto, debemos implementar nuevas estrategias, no podemos olvidar que esta es una problemática multicausal*”.

Por ello insistimos que ya que no pueden separarse enseñanza y aprendizaje, el perfeccionamiento de todo el proceso se impone y la meta es que el egresado de la Educación Superior Cubana sea capaz de conseguir su ideal de calidad en el aprendizaje de la lengua extranjera: “*la comunicación*” como una meta alcanzable. (FE. P. 4.4, FE A. 2.7).

2.1.2. *Percepción de los alumnos sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma en la asignatura Inglés I.*

Una vez analizadas las percepciones de los profesores acerca del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglés en la universidad nos interesaba conocer y confrontar las percepciones de los estudiantes acerca de los factores que están incidiendo en la baja calidad del aprendizaje.

Los estudiantes coincidían con los profesores que uno de los factores radicaba en el enfoque estructuralista de la enseñanza de la lengua que se le daba en la universidad, “*la universidad solo enseña gramática y no comunicación*”(FE.A 1.1) donde los contenidos eran repetitivos y no despertaban sus intereses.

Otro de los factores era la percepción que sobre la evaluación asumían los estudiantes la cual analizaremos en contraste con la de los profesores.

2.1.2.1. Significados que asumen los estudiantes acerca del proceso de evaluación del inglés en la universidad

Una vez analizadas las percepciones de los profesores acerca del proceso de evaluación decidimos contrastarlas con las de los estudiantes. La consecuencia es que los estudiantes en algunos casos perciben la evaluación como un “evento estresante” sobre todo en las que se hacen de forma oral, pero en el peor de los casos contestan “*Yo nunca he estudiado inglés en la universidad porque siempre es lo mismo. Venimos dando lo mismo desde que estamos en la primaria*”(FP. A. 2.2, 5.2). Además se mantiene el mismo patrón de preguntas en las situaciones de evaluación y sencillamente el estudiante no estudia el inglés. “*¿Para qué estudiar inglés?*” La distancia que debe existir entre el conocimiento real, ya adquirido y el esperado en la concreta no se evidencia porque “*desde sexto grado es lo mismo y con lo que sé voy resolviendo*”(FE. A. 5.2) reflejando una posición de cierto conformismo aunque reconozcan que esa no es la mejor alternativa para su aprendizaje: “*... me parece que así yo nunca voy a aprender inglés*” (FE. A. 5.2.2), lo que a su vez trae aparejada serias consecuencias para su autoconcepto. (ver tabla 11)

Tabla 11. Resultados del análisis de contenido en la Fase Exploratoria donde se exploran los significados que asumen los estudiantes sobre el proceso de evaluación del inglés en la universidad

Categorías	Ejemplos(segmentos representativos extraídos de las entrevistas)
FE. A. 5.	5.1. “...realmente me pongo muy nerviosa cuando tengo una prueba de inglés y si es oral más , ya ahí tengo que pulir la pronunciación, ...”
Significado de la evaluación	5.2. “Yo nunca he estudiado inglés en la universidad...”
5.1. evento estresante	“siempre tengo éxito en las evaluaciones porque como ya conozco el formato de la evaluación (prueba) lo que hago es que en la lectura veo las palabras que son semejantes a las preguntas que me hacen y de ahí saco la respuesta y en los ejercicios de gramática tiro un tin marín de dos pingüé”
5.2. no demanda un estudio profundo	“...con lo que sé voy resolviendo”
5.2.1. evaluaciones que conducen a un aprendizaje memorístico	5.2.1. “las evaluaciones siempre son iguales, ejercicios de verdadero o falso, ejercicios de completar con la forma gramatical correcta... escribir un texto de la familia o de mi mismo que me lo aprendo de memoria y ya.
5.2.2. poco valor para su aprendizaje	...si atiendes a clases no te hace falta estudiar mucho, porque las evaluaciones se aprueban por lo general aprendiéndote de memoria las estructuras gramaticales, por ejemplo las formas del verbo be en presente, cuando te salga un ejercicio de completar si te las sabes no tienes problemas, los verbos en el pasado te aprendes la terminación de los regulares y de los irregulares esos si que son un problema, son muchísimos
5.3 reclamo de un enfoque comunicativo en la	

evaluación	<i>y te los tienes que aprender de memoria no hay otra forma...</i>
5.4. Predominio del interés en el resultado de la evaluación	<i>“... me parece que así yo nunca voy a aprender inglés ”</i> 5.2.2. <i>“¿Para qué estudiar inglés?”</i> <i>“no hace falta estudiar inglés para aprobar las pruebas”</i> 5.3. <i>“se necesitan ejercicios más comunicativos...”</i> <i>“pienso que la gramática es lo que mas le interesa al profesor que yo me aprenda, porque ese es un ejercicio que es punto fijo en la prueba...sin embargo pudiéramos aprender más hablando y comunicándonos que aprendiendo tanta gramática...”</i> 5.4. <i>“en inglés me interesa aprobar la asignatura, sé que no soy muy bueno y por eso me conformo con aprobar”</i> <i>“estudio la asignatura solo cuando tengo el trabajo de control para coger buena nota”</i> <i>“ lo más importante para mi es obtener un 5 o un 4 por eso me esfuerzo para salir bien”</i>

En los comentarios de la tabla anterior, se refleja una cuestión muy importante respecto a la evaluación: los estudiantes interpretan el estilo evaluativo del profesor y afrontan las actividades de aprendizaje dirigidos por esta percepción dado el efecto de directividad de la evaluación.

Es decir, que la manera de evaluar está creando un estereotipo acerca de la forma de aprender la lengua lo que trae como consecuencia un sesgo en el modo de abordar la propia comprensión de la realidad a la que el estudiante accede. Si los objetivos no son tan altos, los contenidos repetitivos unido a la percepción de que así no va aprender nunca el inglés y que con los conocimientos que posee puede ir salvando la situación, entonces resulta evidente que no se necesita realizar un estudio profundo de la materia para obtener una buena nota que son los motivos que predominan en los estudiantes.

Por otra parte, si comparamos las percepciones que del proceso de evaluación de la lengua tienen los profesores y los alumnos podemos apreciar que ambos agentes perciben este proceso desde una perspectiva tradicionalista, donde predomina un formato de evaluación muchas veces dirigido a la comprobación de los conocimientos gramaticales y no a la práctica comunicativa de la lengua.

El estilo evaluativo del profesor al ser interpretado por los alumnos le permite tener éxito en la evaluación sin tener que realizar grandes esfuerzos, fundamentalmente a través de un aprendizaje memorístico ya que las exigencias de la propia enseñanza y del sistema de evaluación le permiten obtener buenos resultados (según ellos una buena

nota).

Ambos agentes perciben que los objetivos no son tan altos, los contenidos se repiten y por tanto los estudiantes no necesitan de un enfoque profundo en el estudio de la materia. Aunque ya muchos estudiantes reflexionan acerca de la introducción de un enfoque más comunicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la universidad donde la evaluación constituya un momento de aprendizaje que les permita “*aprender más hablando y comunicándonos*”.

Por su parte los profesores piensan ya en una evaluación más formativa y en función del aprendizaje, es decir en función de la comunicación.

2.1.2.2. La motivación como factor esencial en la calidad del aprendizaje desde la perspectiva de los alumnos

Por otro lado, desde la perspectiva del estudiante también se manifestaba que el problema fundamental que afectaba su aprendizaje era la motivación, la cual no estaba ligada al idioma inglés como tal sino al inglés que se le impartía como asignatura dentro de la universidad que es el que no cumplía sus expectativas respecto al uso de la lengua en la comunicación.

Acerca de esto Antich y otros. (1986: 57) muy acertadamente plantean que “se requiere que la lengua extranjera se presente de modo tal que el alumno la perciba como actividad de comunicación más que como asignatura, que sienta que el idioma es algo que trasciende el acto de aprendizaje como fin en sí mismo y que exige la adquisición de las cuatro habilidades fundamentales: comprender lo escuchado, hablar, leer y escribir”

Ante esta situación, se manejaban por los estudiantes alternativas fuera del contexto universitario tales como “*los cursos en la escuela de idiomas e incluso los cursos del programa Universidad para todos¹*”(FE. A.6.1) manifestando su inclinación a manejar el idioma desde un enfoque comunicativo y no desde el enfoque estructuralista que se le daba a la enseñanza del inglés en la universidad.

Entonces, si la motivación era un aspecto tan resaltado, decidimos que debía ser

¹ Universidad para Todos es un programa educativo por televisión que contempla la impartición de cursos de diferentes asignaturas, entre ellas Inglés, Francés, Geografía Universal, Historia, etc. Estos cursos son impartidos por afamados profesores universitarios y forma parte del programa de masificación de la cultura y el logro de una cultura general integral para todos los cubanos que lleva a cabo nuestro país

analizada tanto en profesores como en estudiantes pues aunque por lo general es tratada como una problemática relativa a los estudiantes consideramos que también la motivación de los profesores por la enseñanza del idioma se estaba viendo afectada.

Por experiencia conocemos que la motivación forma parte del por qué se aprende, “se asume frecuentemente que si la instrucción tiene calidad, la motivación se ocupará de sí misma”. (Keller, cit. por Reigeluth, 1983). Pero a la vez, conocemos que como consecuencias de la motivación sí se puede obtener un mejor aprendizaje. Por lo que para el análisis del comportamiento de la motivación de profesores y alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en la universidad decidimos usar el modelo ARCS de John M. Keller definido en el marco teórico de esta investigación.

2.1.2.2.1. La motivación como factor determinante del aprendizaje del idioma inglés en la universidad visto a través del modelo ARCS

La motivación es uno de los aspectos más considerados en las estrategias instruccionales y el más necesario para aprender. John M. Keller, Ph.D. en Instructional Systems Technology and Organizational Behavior de la Universidad de Indiana y Profesor de Psicología Educativa en la Universidad Estatal de Florida considera que un programa puede estar muy bien diseñado y fracasar si los estudiantes no están motivados a aprender. De acuerdo con el modelo ARCS (Attention, Relevance, Confidence and Satisfaction) propuesto por este autor en 1979 existen cuatro categorías fundamentales que inciden en la motivación: la atención, la relevancia, la confianza y la satisfacción.

La atención está relacionada con el interés y la curiosidad con respecto a la tarea de aprendizaje, la relevancia con las necesidades personales y las metas del estudiante para crear una actitud positiva ante el aprendizaje, la confianza con la expectativa de éxito y de ejercer control personal sobre este y por último, la satisfacción con respecto al proceso y/o los resultados del aprendizaje, relacionada con los refuerzos intrínsecos y extrínsecos.

2.1.2.2.2. La atención según el modelo ARCS

Tomando en cuenta la primera de las categorías, la atención, los estudiantes expresaron durante esta etapa del proceso de investigación que no le prestaban atención al inglés porque este no despertaba sus intereses.

Fue manifestado también, por los propios profesores que la clase no coincidía con la realidad y se descuidaba este aspecto. “*La enseñanza se aleja cada vez más de las*

situaciones reales”(FE. P 4.1). Los propios estudiantes plantearon que “*el idioma se aprende cuando está sujeto a una necesidad fuerte*”(FP.A.6.1), el idioma se aprende cuando está unido a una demanda real. Cuando se mantiene durante un largo período el mismo sistema de enseñanza y el mismo contenido se está matando el poder que ejerce la novedad, que despierta la curiosidad.

En este contexto aunque otros profesores ensayen nuevas alternativas la norma sigue siendo regirse por lo que está en el libro. Además se mantiene el mismo formato de evaluación y el mismo patrón de preguntas en las situaciones de evaluación y sencillamente el estudiante no necesita estudiar inglés.

2.1.2.2.3. La relevancia según el modelo ARCS

Con relación a la relevancia es necesario detenernos nuevamente en el tema de las necesidades y los beneficios que se obtienen con ese aprendizaje. Una de las fundamentales es la necesidad de logro, de hacer cosas, de emprender tareas complejas, de alcanzar metas. Los estudiantes plantearon en cuanto a esto dos problemáticas fundamentales: una ya tratada, relacionada con la necesidad de conocer algo nuevo del idioma y otra, relacionada con el hecho de que aún cuando todos conocen la importancia y el beneficio que aporta el dominio del idioma para la vida profesional no perciben la utilidad del conocimiento pues las exigencias prácticas de la cotidianidad del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua les permiten ir salvando la situación.

Los profesores por su parte ante los índices cada vez más elevados de desmotivación, la comprobación de que no se está promoviendo calidad del aprendizaje y de que el estatus de la asignatura decae, plantean por ejemplo: “*yo doy Inglés como asignatura de prestación de servicio, que por experiencia sabrás, que el estudiante le tira menos...*”, o incluso más ilustrativo aún “*...lo tiran a mondongo*”(FE. P. 5.7). Están vivenciando la frustración de su necesidad de logro como profesionales. En la medida en que una tarea satisfaga una necesidad particular se elevará la motivación.

También existe el valor instrumental que tampoco queda satisfecho en los estudiantes, pues al no tener conocimientos sólidos actuales tampoco pueden aspirar a una meta más elevada que sería la comunicación en el idioma.

Es decir que ni estudiantes ni profesores están experimentando sentimientos de logro con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma como resultado de sus esfuerzos, la retroalimentación los hace conscientes de ello.

O sea, los estudiantes (desde su propio punto de vista), no sienten la necesidad de

apropiarse del inglés. “¿Para qué me sirve...?”(FE. A.2.4), y en torno a esta reflexión además, la cuestión curricular: “...hay que aprender inglés para graduarse”(FE. A. 3.2). Alumnos y profesores comparten la idea de que lo fundamental es vivenciar la necesidad de aprender el inglés, determinada por el hecho de que “te va a servir para algo” (FE. A. 2.5). Los estudiantes manifestaban que durante la enseñanza del idioma “se sigue la cultura paternalista de aprende porque te va a hacer falta”.

También comentaban el hecho de que “...hay personas que son capaces de planificar su futuro desde el presente, pero en mi caso, por ejemplo, la necesidad de aprender inglés no me ha mordido”. (FE. A. 3.3)

Se manejó incluso la idea de que en otras universidades del mundo existen institutos o escuelas de idioma adjuntos en los que el estudiante debe cursar la lengua extranjera y graduarse como requisito para egresar de la universidad, pero lo hace en el momento en que él lo estima conveniente y que esta podría ser una alternativa.

En el intercambio dentro del grupo de discusión, un estudiante refirió, resaltando el papel de la necesidad, que amistades suyas, que no tienen nivel universitario y trabajan en contingentes en la construcción, en zonas hoteleras (en Varadero), han aprendido y “se comunican en inglés a las mil maravillas, admirablemente”, así como también citó a sus compañeros de aula de otra nacionalidad que han aprendido a manejar el español porque se les ha presentado como una exigencia de la práctica. Esto hace reflexionar acerca de la necesidad de detenernos en cuestiones ecológicas, de acercar la clase cada vez más a la realidad. Incluso los profesores hablan a favor de esta perspectiva: “...la clase es mi laboratorio, no es la “real life”, la clase es un laboratorio bastante falseado de la realidad y entonces el profesor tiene que tener mucha conciencia de qué está haciendo y para qué lo está haciendo”(FE.P. 2.1).

“Si yo sobre todo le hago énfasis en lo gramatical, en lo estructural, en lo sintáctico, en lo morfológico, en general estas cosas del idioma y no voy a que él con eso me resuelva una situación práctica, salve una situación, eh, no sé realmente para qué insistir ...

“el estudiante no tiene idea de que va a hacer con eso o con aquello, para mi la clase es muy ficticia, no es una realidad exacta...”(FE.P. 2.1).

“porque ellos tienen un texto y a veces es verdad que está lejísimo de las situaciones reales, que son una tontería y eso nos pasa mucho en lecturas que realmente no les interesan, que alguien escogió, los profesores no podemos con mucha facilidad cambiar los planes que nos llegan”

En las observaciones a clases se evidenció esta problemática donde las temáticas de las

situaciones que se daban en los ejercicios no eran acordes al gusto y el interés de los estudiantes de esta edad. Por ejemplo, en una clase observada el tema era el uso de la voz pasiva en el tiempo presente perfecto (tema que hace referencia a un contenido gramatical y no a un contenido comunicativo) aparece el siguiente diálogo modelo al inicio de la clase:

Es una conversación muy sencilla entre dos personas en la casa:

_ Do you want me to feed Rover? (¿Tú quieres que yo alimente a Rover? Rover según la ilustración que acompaña la situación es un perro)

_ No, don't worry about it. He's already been fed. (No te preocupes ya ha sido alimentado.)

Como se evidencia en este diálogo de solo dos réplicas el tema de conversación no resulta nada atrayente para el estudiante, es muy corto, lo que dice es muy poco y el propio estudiante se da cuenta que le están insistiendo en la fijación de una estructura gramatical que es el uso de la voz pasiva sin importar la situación que se escoja. El resto de los ejercicios siguen el mismo modelo, hay que resolver los ejercicios en todas las situaciones usando esta misma estructura de la voz pasiva, solo cambia la forma verbal y lo que interesa es fijar esta estructura, lo que trae como consecuencia que el estudiante siga mecánicamente el modelo sin saber muchas veces ni siquiera de que está hablando. Un profesor comentaba que este es un ejercicio tipo drill de transformación muy bueno para fijar determinada estructura gramatical pero que hay que tener mucho cuidado con el contenido que se escoja para la ejercitación porque se puede llegar a prestar tanta atención a la gramática que se puede perder el significado que es lo que debe predominar en la comunicación, veamos lo que dice este profesor: “*si el estudiante lo coge de carretilla te puede decir por ejemplo: Yo tengo un lápiz en el bolsillo, después lo que tiene que cambiar es el sustantivo y puede decir: Yo tengo un llavero en el bolsillo y continuar así con varios sustantivos pero te puede llegar a decir yo tengo un caballo en el bolsillo, imagínate! y gramaticalmente está correcta la oración pero no tiene sentido*”. (FE. P. 5.2)

Además, nos preguntamos ¿para que insistir tanto en este tipo de estructura que tiene poco uso en la comunicación?

2.1.2.2.4. La confianza según el modelo ARCS

Por otro lado, la confianza está relacionada con la perspectiva de éxito que requiere de un nivel de adecuación. Durante nuestra investigación obtuvimos una creencia repetida

de que los estudiantes han creado una barrera con respecto al idioma, según los profesores en algún momento en las enseñanzas anteriores “*alguien les hizo creer que ellos no pueden aprender inglés*” y es cierto que algunos estudiantes experimentan este sentimiento “*tantos años dando inglés, lo mismo y lo mismo y no sé decir casi nada, yo no se por qué*”. (FE. A 2.2)

Sin embargo, los profesores se cuestionaban a su vez la calidad del estudiante que ingresa cada año a la universidad:

1. “*La calidad del estudiante ha disminuido*”.
2. “*...los estudiantes de orden 18² tienen muy mala base.*”
3. “*Hay varias especialidades aquí en la Universidad Central de Las Villas en que los estudiantes tienen una preparación mucho mejor que otras, digamos, por ejemplo, los estudiantes que estudian Psicología y Ciencias de la Computación están mejor preparados, vienen con mayor promedio que los estudiantes que estudian Agronomía*”. (FE. P. 18.6) (Estas están entre las carreras más codiciadas por los estudiantes, están entre sus preferencias y a ellas acceden los estudiantes de los más altos índices académicos)

Pero debemos preguntarnos: ¿hasta qué punto hay razones para mantener estas imágenes del estudiante que ingresa en nuestras aulas y hasta que punto pueden llegar a influir en nuestra forma de enseñar?

Debe ser parte integral de la labor como profesores la enseñanza dirigida a tratar la diversidad de estudiantes que encontramos en nuestras aulas, teniendo en cuenta precisamente el nivel de conocimientos previos de la materia y en base a ellos planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la evaluación formativa destacando su función diagnóstica, y reguladora que nos provea de la información necesaria para poder atender esas diferencias individuales.

Consideramos que es mucho más importante la relación que se establece entre esto y las alternativas que nos podemos plantear ante dichas problemáticas. Combinando esto con la idea de que, efectivamente, la enseñanza del idioma tiene un carácter repetitivo, que al final no cumple las expectativas, el consenso general en el grupo de discusión de

² Estos son estudiantes que no obtienen carreras y una vez terminado el servicio militar, por su buen comportamiento y aprovechamiento escolar el Ministro de las Fuerzas Armadas le otorga a través de la Orden 18 el derecho a optar por carreras universitarias.

profesores y alumnos fue:

“Hay que variar el sistema de enseñanza (de la lengua) completo”.(FE.P. 19.1)

2.1.2.2.5. La satisfacción según el modelo ARCS

Por otro lado entre los profesores y los estudiantes existe una marcada tendencia a atribuir los factores que inciden negativamente en la calidad del aprendizaje del idioma a cuestiones externas, fuera del esfuerzo personal lo que determina que no se hagan responsables del cambio que la realidad está demandando. Con la ausencia de una motivación continua y la prevalencia de refuerzos extrínsecos también prevalece la insatisfacción con respecto al proceso.

Recordemos que como respuesta ante la búsqueda de los factores que influían en la calidad del aprendizaje estuvo en múltiples ocasiones el nivel de partida del estudiante. Según los profesores *“el profesor de inglés de la Enseñanza Superior enfrenta el reto de interactuar con un adulto que “tiene 7 años o 3 años o 4 niveles de Inglés que han sido traumáticos. Prácticamente no tienen vocabulario de uso práctico, lagunas enormes que nadie nunca ha llenado”.* (FE. P 3.2)

Al hablar de estas lagunas en la preparación previa ellos refieren que no son solo en el idioma inglés sino que también tiene que ver con errores propios de los hispanohablantes, en la lengua materna citados como más frecuentes el que no conozcan elementos de sintaxis, de gramática, habilidades tales como resumir, extraer ideas centrales y secundarias, realizar exposiciones orales, errores de caligrafía, errores ortográficos, entre otros.

Los profesores refiriéndose al aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera y sus particularidades señalaban como un factor fundamental el hecho de que el idioma no se interiorizaba como la lengua nativa por lo que se hace necesaria la transferencia de los conocimientos de la lengua materna al idioma inglés. Según los profesores, todo esto resulta engorroso si los alumnos no poseen una base sólida en el español, ni las habilidades antes mencionadas.

Planteaban además: *“... la Enseñanza Superior es una etapa de perfeccionamiento, pero que voy a perfeccionar yo en un estudiante que apenas abre la boca.” “, ...a la universidad no se viene a aprender inglés, se viene a usar el inglés”.* (FE. P. 1.13, 4.2) Ese “usar” se refiere a desarrollar las habilidades de la lengua, a perfeccionar los contenidos, a aplicar lo que ya que conocen y de ninguna manera volver a tocar los conocimientos que se han venido impartiendo con anterioridad y que se supone que deberían estar ya incorporados, pero que en la práctica no sucede así.

La alternativa ante estas lagunas no, mares, es *“... adoptar un trabajo remedial o comenzar la enseñanza a partir de cero”.*

Por su parte, los estudiantes tienen una comprensión diferente de esta realidad, ellos han

vivenciado la experiencia de años y años de repetirles lo mismo, cursos y cursos de expectativas no satisfechas con la “...comunicación perdida” lo que trae como consecuencia una gran desmotivación.

Los profesores, por su parte, conocen estos hechos, saben que el sistema de enseñanza (de la lengua, en este caso) tiene carácter repetitivo, “*como si estuviera menospreciando el intelecto*” (FE. P. 3.3) plantean que al menos las tres cuartas partes del programa deben contener contenidos nuevos y que los objetivos del programa deben estar en correspondencia con los intereses de los estudiantes.

Ambos agentes comparten así sus preocupaciones desde sus percepciones coincidentes en muchos puntos de vista.

2.1.2. Factores externos determinantes de la calidad del aprendizaje, no dependientes directamente del profesor y del alumno en la universidad

También los profesores y estudiantes reflexionaban acerca de otros factores que podían considerarse externos y que ejercían su influencia en la calidad del aprendizaje. Entre ellos mencionaban las particularidades del inglés como lengua extranjera.

Ambos percibían el inglés como un idioma fácil, pero que requiere del desarrollo de habilidades fundamentales (audición, expresión oral, lectura y escritura) que se adecuan a las exigencias y objetivos de la asignatura para lograr aprenderlo.

Respecto a los objetivos los profesores señalaban que en la Enseñanza Superior “*lo que se pretende es que el estudiante sea capaz de leer, de extraer información de su carrera, en cambio los estudiantes siguen esperando porque los enseñen a hablar,... por la comunicación que sigue perdida...*”.(FE.P. 4.4, 5.8) Así definen su ideal de calidad. Es decir que los objetivos del programa de inglés en la universidad dirigidos al desarrollo de la habilidad de lectura entran en contradicción con el ideal de calidad de los estudiantes cuya meta va más allá del desarrollo de esta habilidad: desarrollar la comunicación oral lo que implica comprender y expresarse oralmente.

Se hizo referencia también a las aptitudes y capacidades que el estudiante debe poseer y que son básicas para el desarrollo de las habilidades propias del idioma, como por ejemplo: “*tener un buen oído*”, *articular bien los sonidos*”(FE P 1.18), entre otros pero estos no siempre dificultan el aprendizaje de la lengua, se plantea que , “*...el alumno promedio puede lograr cumplir los objetivos del programa y asimilar los contenidos elementales si le dedica tiempo a la asignatura*”(FE P 1.18), *pues el inglés requiere de mucha práctica, de estudiar todos los días*” ”(FE P 7.8).

Entre los factores externos (no dependientes del profesor y del alumno), según las frases pronunciadas por los profesores quienes además los refieren como obstáculos para un proceso de aprendizaje de mayor calidad están las barreras que se le crean al estudiante en la enseñanza precedente con respecto al idioma “...usted no puede aprender inglés” lo que trae serias consecuencias para el autoconcepto del estudiante. Son barreras, a las que se hacía referencia anteriormente, que se han detectado por los profesores desde su experiencia práctica que además inciden en la motivación y hace que los alumnos adopten una posición pasiva y conformista de que “...con eso resuelven, pasan con una nota más”.

A este se suman otros factores de orden externo que están incidiendo negativamente en la calidad del aprendizaje del idioma y que según Antich R.(1987) son requisitos indispensables para el desarrollo de la comunicación en el aula como:

1. La cantidad de horas clase dedicadas a la asignatura.

El tiempo dedicado a la asignatura no solo es insuficiente para impartir el contenido sino que limita las posibilidades de un diagnóstico inicial del nivel de partida de los estudiantes, de un tratamiento diferenciado. “¿Qué puedo hacer yo con 96 horas clases en el semestre, esto es muy poco, pero además la misma asignatura de inglés en otras carreras tienen solo 64 horas, no entiendo la diferencia?” (FE. P. 18.2)

Esta cantidad de horas resulta insuficiente, sobre todo si se tiene en cuenta que el estudiante está en contacto con el idioma prácticamente en el aula y muy pocas veces fuera del ella, que al encontrarse fuera del medio lingüístico son escasas las posibilidades de interactuar con hablantes nativos de este idioma.

También, respecto a la cantidad de práctica que se necesita para lograr un aprendizaje eficaz, Ericson y Smith (1990) señalan que “muchos procesos de instrucción fracasan porque no aseguran al aprendiz la práctica necesaria, especialmente cuando está implicado algún conocimiento procedimental que suele requerir ingentes cantidades de práctica para alcanzar un nivel de pericia”. En el caso del aprendizaje de un idioma hay que tener muy en cuenta este planteamiento porque el aprendizaje de una lengua involucra fundamentalmente este tipo de conocimientos para comunicarse en ella.

2. El horario que se planifica para la asignatura en las facultades.

El horario muchas veces resulta desfavorable, lo que pudiera estar relacionado con el estatus que se le adjudica a la asignatura. “Es muy frecuente que se le dediquen turnos de clase a primera los lunes o última hora y en los días finales de la semana que afectan la asistencia, la puntualidad y el rendimiento” (FE. P. 18.2)

3. El número de estudiantes en el aula.

El número de estudiantes que sugiere el programa de la disciplina no debe exceder de 20 ó 22 por grupo. Esta regularidad no se cumple en la mayoría de los grupos donde el número generalmente muy elevado (30 estudiantes y más), lo que afecta la interacción alumno-profesor necesaria en el desarrollo de las habilidades comunicativas y el tratamiento diferenciado a los alumnos “...a más de 20 alumnos en el aula no los puedo escuchar o ellos no me escuchan a mí”.(FE. P 18.1.1.3)

4. Limitaciones materiales:

- Escasos equipos de audición y los actuales se encuentran en mal estado.

Aquí los profesores hacen referencia fundamentalmente a las grabadoras ya que este es el equipo más utilizado en el aula de idiomas tanto para reproducir los textos como para grabar los discursos de los estudiantes, “*las grabadoras que tenemos son muy viejas y ya se oyen mal y algunas ni graban.*”(FE.P. 18.4.1)

- Carencia de papel.

Este es un recurso de gran utilidad, por ejemplo, para complementar el libro de texto con otros materiales que resulten del interés del alumno.

- Carencia, déficit y actualización de la bibliografía. El libro de texto no cumple las expectativas del estudiante:

Así lo comentaban los estudiantes: “*el Side by Side es muy estructuralista*”.(FE.P. 18.5)

No satisface las expectativas del estudiante por cuanto los objetivos que se proponen van dirigidos a un aprendizaje mecánico de la lengua desde un enfoque puramente estructuralista donde se trabajan fundamentalmente diálogos modelos con la función de fijar las estructuras gramaticales sin tener en cuenta muchas veces una temática a desarrollar. Esta es una cuestión muy importante para la comunicación, que el material lingüístico esté contextualizado. Las lecturas que contienen no resultan del todo interesantes y muchas veces alejadas de la realidad de los estudiantes, lo que no estimula la comunicación.

- Ausencia de una comunidad lingüística de habla inglés cercana, lo que se traduce en pocas posibilidades de interactuar con nativos del idioma, “*...nosotros somos un país sin fronteras, no es por ejemplo África, Europa,*

plurilingües, es normal, nosotros con el español desde Pinar del Río hasta Oriente resolvemos todo”.(FE.P 5.9, 18)

Todo esto nos hace pensar en la cuestión ecológica de acercar la clase de lengua al medio lingüístico a través de la posibilidad de comunicación en la lengua extranjera con hablantes nativos lo que aumentaría el interés de los alumnos por el idioma al verse involucrados en situaciones naturales de comunicación. Esto le permitiría recibir retroalimentación acerca de su nivel de comprensión y acerca de su habilidad de expresarse por sí mismos en la lengua extranjera.

- Ausencia de trabajo cooperativo de los profesores de inglés y los de la especialidad.

Los profesores de inglés comentaban que: *“Muchos profesores de las asignaturas básicas de la carrera no le ponen énfasis al inglés a pesar de existir un programa director de idiomas³ que deben cumplir e incluso, muchos no saben manejar el inglés...”*.(FE. P. 18.3)

Los propios profesores de la especialidad en muchos casos no dominan el idioma inglés y además no muestran interés en conocerlo y este hecho no pasa inadvertido para el estudiante que puede percibir el idioma como algo que no les reporta utilidad alguna.

Además estos profesores deben darle continuidad y uso al idioma que los estudiantes poseen a través de tareas relevantes, de solución de problemas de la especialidad en sus asignaturas, donde deban hacer uso de la lengua extranjera no solo como instrumento de búsqueda de información sino como instrumento para comunicar esos resultados. Los profesores de inglés así lo expresaban *“no es que los alumnos no quieran utilizar el inglés, pero si los profesores no le indican al estudiante la bibliografía en el idioma,... o le indican algún trabajo, no sé... es como si el inglés fuera un apéndice”*(FE P. 18.3).

Pero la realidad es que los profesores de la especialidad, muchas veces, se

³ Hay determinados objetivos que se alcanzan en una disciplina que si no se retoman posteriormente en las subsiguientes de manera explícita no se forman Este hecho se manifiesta en las disciplinas de ciclo general básico como el Inglés y la Computación. En estas disciplinas se hace necesario elaborar un documento que le de continuidad a ese conocimiento: El Programa Director de Idiomas o Estrategia Curricular de Idioma Inglés como se le llama en estos momentos.

encuentran muy limitados al no poseer ellos tampoco un dominio del inglés que le permita llevar a cabo este trabajo.

- Rigidez del plan de estudio, curriculum cerrado

Así lo manifiestan los profesores: *“tenemos que hacer lo que está establecido”, “el currículo nos llega a veces como una camisa de fuerza”, “...tenemos que trabajar con textos que alguien inventó y que son aburridísimos”.*(FE.P 1.7)

A pesar de existir un currículo flexible el cual se introdujo con la puesta en práctica de los planes C' en el nivel superior se percibe una rigidez en el mismo. Esto pudiera estar relacionado con aspectos antes mencionados de falta de recursos o por considerar el cambio una carga de trabajo mayor o también pudiera relacionarse con la manera en que se lleva a cabo la evaluación de la práctica educativa de los profesores. Este aspecto pudiera ser objeto de investigaciones posteriores para conocer cuales son las verdaderas causas que pueden conllevar a esta percepción.

2.1.3. Calidad del aprendizaje a través de la evaluación del conocimiento

Como antes analizábamos resulta imposible pensar en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin la presencia de la evaluación. En efecto, es imprescindible para el fortalecimiento de la estructura curricular y del proyecto formativo que la universidad como institución desarrolla. Si la evaluación que se practica tiene unos efectos contundentes en el enfoque de aprendizaje de los alumnos y en la calidad del mismo decidimos que un tercer objetivo en esta etapa exploratoria estuviera dirigido a conocer la calidad del aprendizaje a través de la evaluación del conocimiento, el cual mostró los siguientes resultados:

Luego de un análisis de los objetivos del programa de disciplina y la asignatura Inglés I vigentes en ese momento (ver anexo # 1 Plan de Estudios C') y el sistema de evaluación de la misma se pudo constatar que las prácticas evaluativas de los profesores concuerdan más con los objetivos de la disciplina los cuales se dirigen fundamentalmente al desarrollo de la habilidad de comprensión lectora que con los objetivos y metodología que se propone en la asignatura los cuales están dirigidos al desarrollo de las habilidades orales (audición y expresión oral) fundamentalmente. El sistema de evaluación de la asignatura Inglés I, el cual se infiere a partir de lo reglamentado para la disciplina, está dirigido al control sistemático de las actividades más que a la realización de pruebas integradoras.

Por desarrollarse la disciplina a través de un sistema de clases prácticas en las cuales se desarrollan habilidades y hábitos no se recomienda la realización de exámenes finales en ninguna de las asignaturas. También se sugiere la realización de exámenes de suficiencia al inicio del curso para aquellos alumnos que se consideren tengan vencidos los objetivos que se proponen en la asignatura de manera tal que en caso aprobar este examen no tengan que cursar la asignatura.

Por lo general el sistema de evaluación de la asignatura combina la realización de una prueba de suficiencia al inicio de curso, la cual exige a aquel estudiante que la aprueba, un diagnóstico inicial, evaluaciones frecuentes, la realización de trabajos extraclase y de pruebas parciales (2, los cuales se aplican por lo general uno a mediados de semestre y otro al finalizar el mismo).

A partir del análisis realizado a la muestra presentada de varias pruebas parciales proporcionadas por varios profesores y tomando como indicadores el formato de presentación, y otros indicadores de la taxonomía SOLO propuesta por Biggs y Collis para evaluar la calidad del aprendizaje entre ellos la tipología de preguntas y la demanda de evaluación en contraste con las habilidades de la lengua que evaluaban, se pudieron constatar los siguientes resultados.

2.1.3.1. El formato de presentación de las pruebas

Las pruebas de inglés, según manifestaban anteriormente los profesores, generalmente tienen un formato tradicional. Un análisis de las pruebas parciales presentadas por los profesores nos permitió percatarnos que realmente la muestra presentada poseía una estructura similar. Las pruebas contaban en su diseño, por lo general, con la orientación de tres o cuatro tareas, estrechamente relacionadas con la comprobación de las habilidades de la lengua: una relacionada con la lectura de un texto dirigida a la comprensión de lo leído, otra donde se evalúa la gramática estudiada en el período, otra dirigida a la comprensión auditiva (solo en tres pruebas de 10), y a la escritura donde se requiere la redacción de un párrafo o composición sobre un tema determinado. (ver formato en anexo 2)

Recordemos que si siempre se evalúa de usando este mismo formato en los exámenes el estudiante va adelantando el estilo de evaluación del profesor y esta percepción influirá considerablemente en la forma de enfocar su aprendizaje. Respecto a la influencia de este formato de examen una estudiante comentó durante el proceso de investigación *“siempre tengo éxito en las evaluaciones porque como ya conozco el*

formato de la evaluación (prueba) lo que hago es que en la lectura veo las palabras que son semejantes a las preguntas que me hacen y de ahí saco la respuesta y en los ejercicios de gramática tiro un tin marín de dos pingüé” (FE. A. 5.2). En la escritura, por lo general, el estudiante no corre grandes riesgos de fracasar pues casi siempre los temas coinciden con los mismos que se han dado en clase como la familia, hablar de sí mismo describir a su ciudad natal, entre otros. Por lo que este tipo de evaluación puede correr el riesgo de autoengaño, ya que el objetivo del que es evaluado es aprobar, aun sin conocer el contenido y hasta es posible que si tiene éxito llegue a creer que lo conoce.

Para evaluar la habilidad de lectura se utilizan textos que se adaptan más al contenido gramatical estudiado en clases que a la presentación de un contenido temático interesante. Los temas que se presentan tanto para la lectura como para la escritura son poco relevantes, no acordes a la edad, al nivel e intereses del estudiante universitario y muy conocidos por ellos.

Luego, para un análisis más exhaustivo de las pruebas decidimos seguir el procedimiento descrito en el marco metodológico tomando como indicadores la tipología de preguntas, la demanda de evaluación, la habilidad de la lengua que evalúan y la relación que se establece entre ellos para conocer la calidad del aprendizaje que promueve la evaluación. Primeramente se analizó la relación que se establece entre la tipología de preguntas y la demanda de evaluación (ver tabla 12). Después se analizó la relación entre la tipología y la habilidad comunicativa que se evalúa (ver tabla 13). Posterior a esto se analizó la relación entre las habilidades de la lengua y las demandas evaluativas (ver tabla 14).

Para este análisis se clasificaron las preguntas según la tipología descrita en el marco teórico, después se analizaron las demandas de evaluación que cada una exigía para dar respuesta a la tarea y se fueron agrupando por habilidades de la lengua. Los números que aparecen en las tablas se refieren a la cantidad de preguntas presentes en cada uno de los indicadores que aparecen en la tabla.

2.1.3.2. Relación que se establece entre la tipología de pregunta y la demanda

La información acerca de la relación que se establece entre la tipología y la demanda nos aporta datos importantes:

Tabla 12. Distribución de las preguntas en función de la tipología y de la demanda.

Tipología ↓ Demanda	Ensayo amplio	Ensayo restringido	Respuesta breve	Opción múltiple
reconocer				7
comprender		3	39	
clasificar				
describir		1		
completar			7	
comentar	1			
elaborar	2	1		
argumentar				
Total	3	5	46	7

Existe una estrecha relación entre la tipología de pregunta y la demanda que exige la respuesta. Una misma demanda está asociada a una tipología (reconocer -opción múltiple) o varias de ellas (elaborar-ensayo amplio, ensayo restringido; comprender-ensayo restringido, respuesta breve y opción múltiple).

Una tipología de pregunta generalmente está asociada a una determinada demanda (opción múltiple-reconocer, ensayo amplio-elaborar). Es difícil concebir una demanda de elaborar o argumentar asociada a una pregunta de opción múltiple.

Las demandas de evaluación promueven la activación de habilidades cognitivas de diferente nivel de complejidad, las que a su vez pueden conducir a diferencias cualitativas en el aprendizaje.

Al respecto, Taylor (1994, citado en Pérez Cabaní, 2001) expone que “algunos formatos y demandas no permiten llegar a niveles complejos de respuesta sino simplemente a una asociación de datos”. Las demandas más utilizadas por los profesores en las pruebas analizadas son comprender, reconocer y completar, las cuales se corresponden con las tratadas por Taylor.

La tipología de preguntas más usada por los profesores es la de respuesta breve: Who is...? (¿Quién es...?); What did he decide to do?(¿Qué decidió hacer?) y las de opción

múltiple: Por ejemplo Diga si es verdadero o falso, complete las oraciones con la palabra correcta, etc. seguidas por la preguntas de ensayo restringido: Write a brief paragraph about yourself (Escribir un párrafo *breve* sobre usted mismo). Se señala aquí esta palabra para mostrar como el profesor con ella está limitando la expresión escrita del estudiante que ante esta demanda puede pensar que si escribe mucho puede incurrir en cometer más errores y ser penalizado por la cantidad.

Las preguntas de ensayo amplio, por ejemplo: What is your opinion about...? las cuales se utilizan para dar opiniones son las menos utilizadas y son precisamente el tipo de pregunta que le permite al estudiante expresarse libremente en el idioma extranjero y al profesor y al propio alumno evaluar el nivel de desarrollo alcanzado en el dominio de la expresión escrita y de las habilidades comunicativas en general.

Las preguntas de opción múltiple en muchas ocasiones son muy utilizadas por su grado de “objetividad” y por ser más fáciles de calificar, pero en la evaluación del aprendizaje en una lengua extranjera tiene sus limitaciones:

1. Se prestan a un alto grado de adivinación de la respuesta.
2. La demanda que exigen es la de reconocer o recordar y en algunos casos comprender la situación en la que se presentan por lo que solo requiere de un aprendizaje memorístico o reproductivo.
3. No permiten evaluar la riqueza en el vocabulario, secuencias de ideas, fluidez cohesión y el resto de los indicadores señalados en marco teórico como esenciales en la evaluación de la comunicación.
4. Cuando se utilizan para evaluar conocimientos gramaticales (como en la mayoría de las preguntas analizadas) el estudiante tiende por lo general a seleccionar la respuesta sin tener en cuenta, muchas veces, el contexto en que esta se presenta.

Por ejemplo en el siguiente ejercicio el estudiante debe completar la oración con la palabra correcta la cual depende del sustantivo que va detrás (si es contable o no):

Complete the sentences using the correct word: *many; much; a few or a little*.

1. How _____ children do you have? (*Cuántos hijos tú tienes?*)
2. I went to the shop and bought _____ pounds of beans. (Yo fui a la tienda y compré...libras de frijoles.)

Aquí se presenta la particularidad de evaluar estos cuantificadores los cuales serán seleccionados por el estudiante en dependencia del criterio de si el sustantivo que lo acompaña es contable o incontable. Por tanto el estudiante solo le presta atención al

sustantivo y de esta manera resolverá la tarea, no es necesario que preste atención al contexto.

Además, otro inconveniente que se manifiesta en varios de estos ejercicios es su presentación fuera de contexto, fuera de una situación comunicativa que le exija una comprensión total de cómo se usa esa palabra o frase en un contexto mucho más amplio. Es decir, que estas oraciones aisladas fuera de contexto limitan en gran medida la comunicación. Señalábamos antes, que una de las vías didácticas idónea para que los alumnos se sientan intrínsecamente motivados es precisamente que el material lingüístico se presente contextualizado, en situaciones y formas en que realmente se usan y que se refieran a un tema o situación que motive a los alumnos. Y a la vez también debe ejercitarse en forma comunicativa y en situaciones que demanden la comunicación.

En este caso específico la pregunta *How many ...? (Cuántos/as?)* y *how much...?* pudiera ser insertada en un diálogo en que la situación que se presente sea por ejemplo una entrevista a una persona con preguntas de información personal donde se pregunte acerca de la cantidad de hermanos, hermanas, amigos que tiene esa persona o en cualquier otra situación que tenga que preguntarse por una cantidad, que es en definitiva el uso real de esta pregunta en una situación comunicativa. Por ejemplo en el diálogo siguiente:

_ *How many brothers or sisters do you have? (¿Cuántos hermanos o hermanas tú tienes?)*

_ *I have one brother and two sisters. How about you? (Yo tengo un hermano y 2 hermanas. ¿Y tú?)*

_ *I am an only child. (Yo soy hijo único.)*

Aquí este contenido gramatical encuentra perfectamente una salida adecuada a la comunicación de una manera natural y no forzada (esta es una pregunta muy habitual en el tema de la familia) y puede tener salida en otras múltiples situaciones donde se haga referencia a la cantidad.

2.1.3.3. Relación existente entre la tipología de preguntas y las habilidades de la lengua

Otra relación que se analiza en este trabajo es la existente entre la tipología y las habilidades de la lengua. En la tabla siguiente queda ilustrado el análisis:

Tabla 13. Distribución de las preguntas en función de la tipología y la habilidad comunicativa

Tipología ↓ Habilidad	Ensayo amplio	Ensayo restringido	Repuesta breve	Opción múltiple	Total
Lectura	1	2	37	1	41
Escritura	2	3	7	5	17
Audición			1	2	3

En la comunicación las cuatro habilidades de la lengua nunca se presentan de manera aislada, sino integradas, cuestión esta muy importante al considerar el lenguaje como un todo. Esta integración en la evaluación debe ser coherente con el enfoque que se desarrolle en la clase. Por ejemplo, al tomar notas mientras escuchan un texto, se combinan la habilidad de audición con la escritura; el propio proceso de comunicación oral que se da en la clase combina la audición y la habilidad de expresión oral; o bien el estudiante lee un texto y realiza un comentario en forma oral (lectura y expresión oral). La evaluación de las habilidades comunicativas no puede ocurrir de otra manera.

Es decir, las habilidades receptivas se evalúan a través de las productivas porque las primeras solo pueden ser constatadas a partir de la producción oral o escrita, pero hay que ser cuidadoso en esto pues una actividad cuyo objetivo sea la comprensión de lectura no debe tener en cuenta los mismos criterios de evaluación que se establecen en la escritura como tal, de la misma manera sucede con la comprensión auditiva evaluada a través de ejercicios escritos de selección múltiple u otros, no se deberán tener en cuenta los errores ortográficos (aunque sí deben señalarse) ya que lo que se está evaluando es la comprensión auditiva.

En el análisis realizado la combinación más frecuente es la lectura con la escritura para evaluar comprensión de lectura: por ejemplo en ejercicios como:

-Read the text and answer the questions below. (Lea el texto y responda las preguntas que aparecen debajo)

Y en solo dos pruebas se combinan la audición con la escritura a través de ejercicios tales como:

-Listen to the text and write True or False. (Escuche el texto y escriba verdadero o falso.)

Por tanto se puede afirmar que la combinación más usual es la lectura con la escritura y

que el resto de las combinaciones son ignoradas en las evaluaciones de este tipo lo cual pudiera concederle un rol predominante a estas dos habilidades. Este hecho al ser percibido por el estudiante tiene una gran incidencia a la hora de enfocar su aprendizaje, recordemos el principio de directividad de la evaluación.

Entre las habilidades comunicativas más evaluadas se encuentra la lectura, lo que está en correspondencia con los objetivos propuestos en la disciplina: el desarrollo de la habilidad de la lectura que le permita al estudiante acceder a la bibliografía que se publica en idioma inglés.

En cuanto a la tipología de preguntas que más se utiliza para evaluar esta habilidad se encuentra la de respuesta breve:

- ✓ What places has Dr. Noland visited? ¿Qué lugares ha visitado...?
- ✓ Where did he go last week? ¿A dónde fue...?
- ✓ How did he travel? ¿Cómo viajó (medio de transporte)?

Por tanto, la comprensión de la lectura estará determinada por preguntas acerca de elementos aislados que solo requieren de respuestas breves sobre el contenido del texto y no de la comprensión global del mismo que sería lo más útil y se podría lograr a través de preguntas de ensayo amplio donde el estudiante deba hacer una comprensión de todo el texto para elaborar una respuesta.

Por otro lado la habilidad de escritura aquí se usa no con un fin en sí mismo sino como una mediación para la evaluación de la lectura.

Otra de las habilidades más evaluadas en las pruebas es la escritura con ejercicios tales como completar los espacios en blanco con la forma gramatical correcta ya que la forma de evaluar del examen escrito se presta mucho a este propósito. Este tipo de ejercicio se utiliza fundamentalmente para la comprobación de conocimientos gramaticales (uso correcto de los verbos en los diferentes tiempos, uso de pronombres, de estructuras gramaticales: cambio de voz activa a voz pasiva,, de habla directa a indirecta, etc.) Si tenemos en cuenta lo anterior este tipo de ejercicio no va encaminado a la evaluación de la escritura como habilidad sino a comprobar el conocimiento de formas correctas de la lengua.

La tipología de preguntas más usada para evaluar la escritura son las de respuesta breve y las de opción múltiple. La forma de presentar este tipo de ejercicio, por lo general en oraciones aisladas o en minisituaciones va en detrimento de la comunicación. Este no exige la presentación del material lingüístico en un contexto determinado, en situaciones comunicativas donde el estudiante necesite de ese conocimiento gramatical

para poder resolver la tarea.”Es solo a través de tareas comunicativas que el estudiante podrá lograr la competencia comunicativa, en situaciones lo más cercanas posible a la vida real” (Cantiello, 1986:39). Además de eso, el hecho de que el estudiante complete con la respuesta gramaticalmente correcta el ejercicio no quiere decir que pueda después hacer uso de esa gramática en una situación comunicativa que sería el propósito del aprendizaje de formas gramaticalmente correctas en el idioma extranjero, que estas se reviertan en la comunicación.

2.1.3.4. Relación entre las habilidades de la lengua y las demandas de evaluación

Finalmente, se realizó el análisis de la relación que se establece entre las habilidades de la lengua y las demandas que las preguntas exigen para cada una de ellas. En la tabla siguiente se ilustra esta relación:

Tabla 14. Distribución de las preguntas en función de las habilidades comunicativas y las demandas de evaluación.

Habilidad ↓ Demanda	Lectura	Audición	Escritura	Total
reconocer	1	2	5	8
comprender	39	3		42
clasificar				
describir	1			1
completar			7	7
comentar	1			1
elaborar	1		2	3
Total	43	5	14	

A partir de estos datos podemos concluir que hay una estrecha relación entre la habilidad y la demanda que proponen las preguntas. La habilidad de lectura es evaluada a través de varias demandas pero fundamentalmente la que se utiliza es la de comprender. Esto nos permite constatar el hecho de que la lectura de un texto determinado exige solo la comprensión del tema que se propone y que, además, como se analizaba anteriormente esta se hace a través de preguntas de respuesta breve. En cuanto a la audición las demandas utilizadas fueron las de reconocer y comprender que implican bajos niveles de complejidad cognitiva. En cuanto a la escritura las demandas

utilizadas son las de reconocer, completar y elaborar. Las dos primeras para evaluar la gramática y la última (la menos usada) para evaluar la construcción de significados, elaboración de ideas en la redacción de textos.

2.1.3.5. Conclusiones derivadas del análisis de la evaluación del conocimiento en la asignatura Inglés I

De todo el análisis realizado hasta el momento podemos concluir que:

- ✓ El sistema actual de evaluación de la asignatura Inglés I nos permitió percatarnos de que se sigue una perspectiva tradicionalista y cerrada que abarca desde los objetivos de la prueba hasta el patrón de preguntas.
- ✓ El formato de la evaluación contribuye a que el alumno estudie para aprobar, lo que a menudo consiguen sin una elaboración real de los conocimientos adquiridos.
- ✓ Las tareas evaluativas son percibidas por los alumnos como tareas poco relevantes, ya que requieren fundamentalmente procesos de reconocimiento, comprensión y memorización del contenido presentado y a su vez esto trae como consecuencia la poca motivación que muestran los estudiantes ante estas demandas de evaluación.
- ✓ Tanto la tipología de preguntas como las demandas promueven bajos niveles de aprendizaje.
- ✓ La evaluación está dirigida fundamentalmente a la evaluación de las estructuras gramaticales y no al desarrollo de las habilidades comunicativas de la lengua. Durante la investigación una estudiante señalaba que *“la universidad solo enseña gramática y no comunicación” (FE A.1.5)*. Es decir, que las prácticas evaluativas están en concordancia con esa manera de enseñar el idioma, la cual se realiza muchas veces a través de la fijación de determinados modelos o patrones gramaticales sin encontrar la salida a la comunicación.
- ✓ Las tareas evaluativas no son presentadas en contextos que exigen la comunicación.
- ✓ De esta manera la evaluación no constituye una situación de aprendizaje para el estudiante sino un juicio de valor del que pueden salir bien o mal, en fin la evaluación que le va a aportar una nota más.

También se evidenció el hecho de que se practica comúnmente una evaluación basada en procesos rutinarios y memorísticos lo que puede conducir a los alumnos a la práctica

de un enfoque superficial del idioma inglés.

Es entonces que ante la realidad tan compleja que se evidencia a través de los resultados aquí mostrados decidimos comenzar entonces, una nueva etapa de búsqueda de alternativas apoyándonos para ello en la bibliografía existente acerca de los procesos de transformación y mejora en la educación, de los procesos de intervención educativa, y más concretamente en los diferentes modelos de intervención psicopedagógica que se asumen en la mejora de los procesos educativos.

3. Resultados de la fase de intervención. La intervención psicopedagógica desde la evaluación en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglés en la UCLV

Varios autores, entre ellos Biggs (1995), Pérez Cabaní, Carretero, Rafel. (2000), Hernández Pina (1997) ; Coll (1999), Barberá (1999) plantean que si queremos cambiar el aprendizaje hay que comenzar por cambiar la evaluación por la gran incidencia, a la cual hicimos referencia en el marco teórico de esta investigación, que esta ejerce en el aprendizaje de los alumnos. Para Zabalza (1987) la evaluación repercute fundamentalmente en el estudiante, pero aporta poco a la mejora y es precisamente aquí donde se centra el potencial de la evaluación para el aprendizaje, lo que nos motiva a asumir la intervención desde esta óptica.

Este es un momento en el cual se habla más que nunca de innovación, de reforma, y de cambio en la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y que donde muchos de ellos asumen la evaluación como estrategia para el cambio y la mejora. Pongamos de ejemplo la Reforma Educativa en España impulsada por la LOGSE (1990), cuyo máximo precursor el Dr. César Coll reconoce en la evaluación uno de sus principales pilares en la transformación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En correspondencia con estos planteamientos, se hace evidente que si queremos mejorar nuestras prácticas y propiciar un aprendizaje de calidad en la lengua inglés debemos comenzar cambiando nuestras prácticas evaluativas dada la incidencia directa de esta en los enfoques de aprendizaje que adoptan los alumnos y como mecanismo regulador de nuestra propia actuación, como docentes interesados cada vez más en formar un profesional competente en la lengua extranjera.

En el marco de esta investigación nos propusimos utilizar la evaluación como estrategia o mecanismo regulador del aprendizaje, con una función formativa que nos permitiera

ir reconociendo los cambios que se debían ir introduciendo para propiciar en los estudiantes un aprendizaje significativo y los cambios a introducir en las prácticas instruccionales de los profesores para propiciar ese aprendizaje.

Valieron (2005) considera que los docentes deben dominar los instrumentos de evaluación que utilizan al mismo tiempo que deben conocer y aplicar formas innovadoras de valorar el aprendizaje de sus estudiantes.

Es decir, la evaluación se visualiza como un elemento clave para el mejoramiento de los procesos de enseñanza e indispensable a la hora de incidir significativamente en la calidad del aprendizaje. En este sentido reclamamos una revisión de las prácticas de evaluación de la lengua inglés en la universidad para poner de relieve una cuestión vital: “la evaluación debe apoyar el aprendizaje”.

3.1. Revisión bibliográfica acerca de los procesos de intervención educativa

Para ello fue consultada la bibliografía referente a la intervención psicopedagógica y sus tipos, como desarrollar procesos de intervención en la investigación en educación, sobre los diferentes modelos de asesoramiento, la formación permanente del profesorado, formas o modalidades de asumir la formación, consulta de documentos que rigen la enseñanza postgraduada en Cuba, revisión de experiencias investigativas en el marco de la intervención para conocer acerca de ellas, en fin todo lo referente a otras experiencias sobre el trabajo investigativo en esta área.

3.2. Decisión por el modelo de asesoramiento colaborativo y el campo de actuación en la formación permanente del profesorado

El asesoramiento colaborativo fue asumido como modelo de intervención para la formación del profesor del inglés en la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva de proceso integrado a la instrucción y el aprendizaje, como fuente de retroalimentación continua para asumir los cambios que se necesitaban introducir en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la universidad.

En el modelo de intervención adoptado decidimos centrarnos en la figura del profesor y en su formación permanente como agente capaz de propiciar el cambio hacia aprendizajes de mayor calidad en sus alumnos. Según García (2004) el profesorado y concretamente su formación durante el ejercicio de la profesión han sido objeto de investigaciones diversas por el papel relevante que este desempeña en el sistema educativo, especialmente en los procesos de cambio y mejora escolar. “Cambiar no es

tarea fácil; ni se puede lograr en poco tiempo. Para emprender este tipo de intervención consideramos que deben existir razones sólidas y fundadas para que los educadores vean las ventajas de lo que se les plantea.”

Entre esas razones se ubicó la necesidad de la formación de los profesores de inglés en la universidad sobre como propiciar una mayor calidad en el aprendizaje de la lengua extranjera a través de la evaluación vista como proceso continuo y sistemático, integrado al propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados a que hacíamos referencia en la fase anterior constataban la existencia de una concepción de la evaluación por parte de los profesores de inglés y sus alumnos desde una perspectiva tradicionalista basada más en el resultado que en el proceso la cual se caracterizaba además por el diseño de formatos y demandas que constituían barreras para la comunicación por su naturaleza descontextualizada, fuera de situaciones comunicativas.

Por tanto, en este proceso de formación decidimos generar procesos de reflexión acerca de las prácticas evaluativas de los profesores, los procedimientos mediante los que evalúan la lengua, y las nuevas formas de abordar esta tarea.

Consideramos importante contribuir a la mejora en las prácticas evaluativas de los profesores ya que las decisiones que este toma respecto a la evaluación inciden directamente en las decisiones que toman los estudiantes en su proceso de estudio de la materia, así como en la motivación por el aprendizaje de esta lengua extranjera en la universidad. Por lo que la intervención estuvo dirigida fundamentalmente a estimular el uso de procedimientos de evaluación más efectivos que propiciaran un mejor aprendizaje de la lengua extranjera.

3.3. Consensuar con los profesores en la sesión científica el diseño de la intervención psicopedagógica

El diseño de la intervención se adecuó al contexto en relación a las posibilidades, recursos, intereses y expectativas de las personas a quien estuvo dirigido. Se basó en un enfoque de trabajo colaborativo entre los profesores, con actividades encaminadas a la consecución de los objetivos propuestos y desarrolló un sistema de evaluación continua con la finalidad de obtener información sobre la efectividad del mismo, así como la posibilidad de introducir cambios.

La propuesta de intervención de acuerdo con las dos primeras fases que describe Carretero (2001) en el marco teórico contempló una fase previa al diseño del programa

de intervención, llamada fase de sensibilización cuyo objetivo estuvo dirigido a la comprensión de la necesidad de la implementación del programa para ser aceptado en líneas generales. En esta fase fue analizada la demanda para iniciar la relación de colaboración y fueron negociados los términos del proceso y establecido el compromiso en el proceso de formación.

La acción fundamental para dar cumplimiento a esta fase contempló la realización de una sesión científica departamental donde se dieron a conocer los resultados obtenidos en la fase exploratoria recogidos en un informe de investigación, lo que demostraba la necesidad del cambio.(ver acta de la Sesión Científica Departamental en anexo 9)

Cuando fue presentada la propuesta de formación a los profesores de inglés para profundizar en el tema de la evaluación fue bien acogida por los profesores y la dirección del departamento. Varios profesores que impartían otras idiomas: español como lengua extranjera y alemán como lengua extranjera, también se interesaron en unirse al grupo de profesores de inglés y participar en el seminario por considerar que la propuesta resultaba válida y útil para ellos también ya que se identificaban con esta problemática que se presentaba en la evaluación del inglés y por tanto, reconocían la necesidad de un cambio en sus prácticas. Estos profesores manifestaban que los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del inglés como lengua extranjera eran muy afines para todas las lenguas extranjeras aunque vistos desde perspectivas algo diferentes teniendo en cuenta las especificidades y contextos de aprendizaje de cada lengua, como era el caso del español como lengua extranjera que se aprende en Cuba (en el medio lingüístico). (ver anexo10)

3.3.1. Necesidad expresada por los profesores acerca del cambio en las prácticas evaluativas

Una profesora de inglés planteaba: *“estamos necesitando una verdadera renovación sobre todo en los procedimientos de evaluación”(FI. P. 1.1)* , según expresaba la información que recogía con el uso de estos procedimientos tradicionales muchas veces no le aportaba una información relevante sobre el progreso real del alumno en su aprendizaje ni tampoco aportaban a la mejora de su propia práctica.

Otra profesora de alemán como lengua extranjera planteaba entre las dificultades percibidas en el proceso de evaluación de la lengua el diseño de procedimientos evaluativos efectivos.(FI. P. 1.2) *“... la evaluación es algo difícil de concebir, de diseñar, hay que tener en cuenta muchas cosas para que te quede bien, reconocemos que muchas de nuestras evaluaciones no constituyen una verdadera situación de aprendizaje, que no tienen*

mucho valor para el alumno”(FI.P. 2.1.1)

También se reconocía el uso de prácticas tradicionales en la evaluación del aprendizaje de la lengua “ ... *desgraciadamente estamos muy apegados a evaluar la lengua de la misma manera ,año tras año, quizás por facilismo o porque nos guiamos por el tipo de ejercitación que se ha usado tradicionalmente en la evaluación de la lengua...*,” .(FI.P. 2.2)

Varios profesores también manifestaron que “(...) *las pruebas parciales y preguntas escritas (quizes)*” ”(FI.P. 2.3)son los instrumentos más usados y se hace necesario emplear otras formas de evaluación diferentes a estas que “*se vienen practicando desde tiempos remotos*” dada la importancia que reviste la evaluación como instrumento de mejora, manifestando que hay que diseñar instrumentos de evaluación con “*tareas que los hagan pensar*”, “*se necesita un verdadero cambio, porque la sociedad va cambiando y el estudiante nuestro también* ” (FI. P. 1.1)

Tabla 15. Resultados del análisis de contenido en la Fase de intervención donde se exploran los significados que asumen los profesores ante la necesidad del cambio en el proceso de evaluación del inglés en la universidad

Categorías	Ejemplos(segmentos representativos extraídos del acta de la sesión científica)
FI. P. 1. necesidad planteada por los profesores de renovación en la evaluación del aprendizaje de la lengua	“ <i>estamos necesitando una verdadera renovación sobre todo en los procedimientos de evaluación</i> ”
1.1. necesidad de renovación de los procedimientos de evaluación	<p>“<i>Se necesitan diseñar tareas que los hagan pensar</i>”,</p> <p>“<i>... un verdadero cambio, porque la sociedad va cambiando y el estudiante nuestro también</i> ”</p> <p>“<i>no podemos seguir arrastrando viejos métodos en la sociedad de la información, donde hasta el propio estudiante es capaz de averiguar como aprender mejor, como gestionar la información, no nos podemos quedar atrás.</i></p> <p>“<i>pienso que ante este informe de investigación donde se muestran tantas dificultades el cambio resulta imperioso.</i></p> <p>“<i>Ya en estos momentos se aplican otras modalidades de enseñanza que exigen en el plan de estudios de una evaluación formativa pero nadie sabe como llevarla a la practica, cada uno lo hace a su manera.</i>”</p>

3.3.2. Alternativas propuestas por los profesores para la mejora

Por otro lado se le brindó a los profesores la oportunidad de sugerir alternativas sobre

como asumir el proceso hacia la mejora, acerca de la metodología para implementar la intervención (ver tabla 6) y se enunciaron los objetivos de la investigación para la próxima etapa es decir la fase de intervención.

Tabla 16. Resultados del análisis de contenido en la Fase de Intervención donde los profesores del Departamento de Lenguas extranjeras sugieren alternativas ante la necesidad del cambio en el proceso de evaluación del inglés en la universidad

Categorías	Ejemplos(segmentos representativos extraídos del acta de la sesión científica)
FI. P. 3. alternativas sobre como asumir el proceso hacia la mejora	3.1. 1. <i>“...un curso sobre cómo aplicar métodos más efectivos de evaluación , cómo diseñar la evaluación de manera coherente, cuyo objetivo sea conocer si el estudiante domina o no la lengua.</i>
3.1. superación profesoral en el tema de la evaluación	<i>“... un curso de evaluación del aprendizaje con tareas que requieran el uso de las tics... ”</i>
3.1.1. modalidad de cursos (3)	<i>“...curso que nos muestre como evaluar la lengua de forma efectiva”</i>
3.1.2. modalidad de talleres(7)	3.1.2. <i>“Los cursos a veces son un poco teóricos y eso no es lo que necesitamos, lo que se necesita es de una cosa practica, una modalidad que contemple lo teórico y lo practico.”</i>
3.1.2.1 metodología participativa (9)	<i>“...una modalidad que combine además la reflexión y el dialogo, y eso se puede conseguir con talleres, he participado en algunos y han sido muy interesantes.</i> <i>3.1.2.1 “ que se nos deje participar libremente y emitir opiniones, plantear problemas, discutir, reflexionar entre todos ..”</i> <i>“que aprendamos de los demás...”</i> <i>“que cada cual aporte su experiencia practica”.</i> <i>“Hay personas aquí que sabemos que diseñan buenas evaluaciones, ...pienso que podemos compartir eso...”</i>

Como se puede apreciar en la tabla anterior en esta sesión los profesores expresaron la necesidad de *realizar un tipo de acción de superación profesoral relacionada con la evaluación de la lengua extranjera desde una metodología que contemplara un diálogo abierto a la reflexión cuyos contenidos combinaran lo teórico con lo práctico, donde cada cual tuviera un espacio para plantear sus inquietudes, dudas, preocupaciones y se compartieran experiencias acerca de las prácticas evaluativas.*

Entre las ventajas que podía ofrecer esta metodología estarían no solo las alternativas que ofreciera para el cambio que se necesitaba en esos momentos sino en las

sugerencias que ofreciera para el trabajo futuro.

Esta fase resultó necesaria para lograr una mayor aceptación y para que las acciones que se iban a realizar no se vieran como impuestas. Todo esto planteamientos contribuyeron a que se fuera creando un compromiso de todos en aras de una verdadera formación, el cual constituyó un aspecto clave para el comienzo de la intervención. Lázaro y Asensi, (1989, citados en Castillo Arredondo S. y otros, 2003) consideran que esta es una fase que requiere reflexión, intercambio de ideas y maduración de actitudes.

3.4. Fase del Diseño de la intervención

Para el diseño de la intervención se tuvo en cuenta la guía que propone Pere Marquès G. (2000) para el diseño de intervención educativa que consideramos adecuada a nuestros propósitos después de decidir sobre el modelo de intervención. Esta guía considera aspectos relacionados con los objetivos, metodología, actividades de aprendizaje, recursos, que se adaptan al contexto propio de la intervención en proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés que contempla el asesoramiento teniendo en cuenta una planificación previa de la actuación docente a llevar a cabo. (ver anexo 8)

La intervención se propuso como *objetivo general*:

Asesorar a los profesores en la adquisición de conocimientos y habilidades pedagógicas necesarias que les permitan proponer y llevar a cabo una evaluación más efectiva en correspondencia con las necesidades del contexto de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la UCLV.

Para dar cumplimiento a este objetivo se decidió por el modelo de asesoramiento colaborativo en su vertiente más pedagógica configurada en el campo de actuación de la formación permanente del profesorado.

3.4.1. El modelo de asesoramiento colaborativo en el diseño de la intervención

Esta intervención se fundamentó en el asesoramiento colaborativo porque consideramos que la labor de asesoría tenía que ser compartida con el profesorado, en la búsqueda conjunta de soluciones y alternativas a las situaciones problemáticas que se planteaban tanto a nivel individual, como de colectivo departamental en torno a la evaluación del idioma inglés en la universidad ya que como habíamos mencionado anteriormente son diversas las posturas que adoptan los profesores frente a ella.

El modelo de asesoramiento colaborativo propuesto por Escudero y Moreno, 1992; Rué, 1994; Coll, 1996; Monereo y Solé, 1996, Nieto, 2001) fue considerado como el que más

se adaptaba a nuestras necesidades y objetivos ya que esta intervención sería asumida por la autora de la investigación y un grupo de profesores colegas que enseñaban una misma materia, en un mismo centro de estudios, y que pertenecían a un mismo departamento, por lo cual podían compartir intereses y objetivos comunes que les permitiera trabajar de forma conjunta, en un ambiente de colaboración en la búsqueda de alternativas para propiciar la mejora en el proceso de evaluación y consecuentemente incidir en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje

3.4.2. Principios que contempló el asesoramiento como acto de colaboración

El asesoramiento como acto de colaboración tuvo en cuenta los principios descritos por García y Sánchez (2004) para la labor de asesoramiento descritos en el marco teórico donde en primer lugar y siguiendo los fundamentos vigotskianos, la colaboración implicó capacitación, es decir, sentó las bases para que el asesorado pudiera llegar a hacer sólo en sus prácticas lo que con la ayuda de los demás practicó acerca de las formas más efectivas de evaluar la lengua.

Un segundo principio, pero que complementa al anterior, consistió en propiciar la máxima participación del profesorado en cada uno de los componentes del proceso y un tercer principio fue el asesoramiento como acto comunicativo en el que, junto a la información que los profesores aportaron, afloraron significados emocionales, donde al mismo tiempo que se avanzaba en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas, se prestaba atención a las personas con la que se estaba trabajando, a sus formas de pensar y sentir.

Este comentario acerca de la evaluación por portafolios ilustra este planteamiento:

“Yo no sé como se hace este trabajo pero sí tengo mucho interés en aprender a evaluar usando el portafolio, me parece que resultaría un instrumento muy útil en la evaluación de la lengua, en él el estudiante va viendo lo que va logrando en su evaluación, en su aprendizaje...”

3.4.3. Atención a los conceptos críticos para la colaboración en el diseño de intervención

En el cumplimiento de estos principios se consideraron los conceptos críticos para la colaboración descritos en el marco teórico por Gutkin y Curtis (1990) así como Graden y Bauer (1992), entre ellos intervención en un ambiente natural, el logro de una colaboración sincera y positiva entre colaboradores, trabajar como iguales en oposición al mantenimiento de un status de superioridad o subordinación, la colaboración voluntaria, participación activa de los implicados, y la toma de decisiones por la

asesora-investigadora teniendo en cuenta las ideas que aportaban los participantes.

3.4.4. Complementación del diseño de asesoramiento con otras tipologías de asesoramiento

Según Bizquera y Álvarez (1996) la práctica más actual en el área de investigación psicopedagógica implica el empleo sistematización de diferentes modelos diferentes. Es por ello que este modelo como marco de intervención se complementó con la tipología de asesoramiento propuesta por Zabalza (1996 citado por Murillo, 2000) descrita en el marco teórico lo que permite profundizar más en la caracterización de este proceso. Según esta tipología el asesoramiento se clasifica teniendo en cuenta cuestiones claves como son:

- a) los destinatarios
- b) la naturaleza de la demanda de asesoramiento
- c) a quien se solicita
- d) por el contenido de la demanda
- e) por el tipo de relación que se establece
 - a. Teniendo en cuenta a los destinatarios el asesoramiento se dirigió a un grupo de profesores de inglés que imparten la asignatura Inglés I en la Universidad Central de Las Villas con el objetivo de estimular un cambio en sus prácticas evaluativas.
 - b. De acuerdo con la naturaleza de la demanda de asesoramiento se considera un asesoramiento interno por cuanto la demanda surge dentro del propio colectivo de profesores de inglés y el asesoramiento no se realiza por agentes externos sino por la investigadora en su rol de asesora.
 - c. Para definir el asesoramiento según a quien se solicita analizamos que en este caso no se solicitaba a profesionales con funciones de asesores en equipos psicopedagógicos y de apoyo como ocurre frecuentemente en este ámbito, sino que este se solicitó a colegas dentro del propio contexto, entonces consideramos que este adquiere un carácter más colaborativo y contextualizado.
 - d. Según el contenido de la demanda se trató de un modelo de asesoramiento *en el desarrollo de procesos*, centrado en la formación del profesorado en aspectos relacionados con sus prácticas evaluativas,

es decir, se concretó en un tipo de actuación que tuvo en cuenta una cierta duración y que se estableció a través de un proceso de fases secuenciadas. Consideramos, por tanto, que se trató de un asesoramiento más significativo y con mayor capacidad de cambio.

e. Según el tipo de relación que se establece dentro de él

Se trató de un asesoramiento como acción basado más en las relaciones de colaboración como gestión para el cambio.

3.4.5. El perfil del asesor

Una de las cuestiones fundamentales en el diseño del asesoramiento se trata del perfil del asesor. Para caracterizarlo adoptamos la clasificación ofrecida por Havelock (1969, citado por Murillo, 2000) en el marco teórico:

Este autor señala que la necesidad de asesoramiento o demanda debe ser realizada por el profesor, profesores o centro a asesorar. En este caso la demanda proviene de los profesores de inglés del Departamento de Lenguas Extranjeras de la UCLV al percibir la necesidad de asumir alternativas en la forma de abordar el proceso de evaluación del idioma inglés en la universidad a partir de los resultados evidenciados en la fase exploratoria de esta investigación en la cual ellos se consideraban informantes claves.

El punto de partida fue el compromiso compartido de los participantes a partir de esa necesidad. En este caso como plantea Zabalza cuando la demanda es sentida y surge por el deseo de afrontar un problema o de mejorarlo el potencial de cambio es mayor y la necesidad de asesoramiento suele estar acompañada por el deseo de asumir un verdadero compromiso, así sus efectos calan más en la institución y en todos aquellos que se ven envueltos en el proceso.

Por otra parte, la relación entre asesor y asesorado fue temporal y específica para la necesidad o demanda que se planteaba. En nuestra investigación se diseñó el asesoramiento para ser desarrollado en un período de tiempo de 2 meses con una frecuencia semanal y sus contenidos se adecuaron a las necesidades formativas planteadas por el grupo de profesores.

Como antes señalábamos, la demanda de asesoramiento fue solicitada a la autora de esta investigación, una colega que procede del mismo centro, el mismo departamento y la misma área del conocimiento de los profesores a quienes iba dirigida la formación. Se desempeña como profesora de inglés, posee formación en lengua rusa y lengua inglés y una experiencia pedagógica de más de 20 años. También ocupó el cargo de jefa del

Departamento de Lenguas Extranjeras durante varios años y dirige el colectivo de disciplina de Idioma Inglés para las Ciencias Sociales. Posee el grado académico de Master en Ciencias de la Educación Superior con formación en el área de intervención psicopedagógica en contextos educativos, y ha desarrollado fundamentalmente su labor científica en el tema de evaluación con visibilidad en varios eventos nacionales e internacionales y publicaciones sobre el tema.

Todas estas características unidas le otorgaron en este colectivo un cierto prestigio dentro del grupo que le permitió desempeñarse como investigadora-asesora.

3.4.5.1. La función de asesoría

La función de asesoría se centró en la ayuda y el apoyo para encontrar en conjunto posibles respuestas a los problemas que se presentaban en las prácticas evaluativas de los profesores de inglés. El hecho de que la investigadora-asesora desarrollara su accionar investigativo y de asesoramiento en el propio centro le permitió establecer relaciones de igualdad.

Debemos señalar que durante el proceso no se observaron manifestaciones de temor, ni actitudes competitivas que pudieran entorpecer el proceso de asesoramiento. Al contrario se propició un clima de confianza que favoreció la colaboración y la actitud de generar conocimiento compartido. Todo esto favoreció la reflexión crítica sobre la práctica del profesorado para conseguir mejoras en el proceso de evaluación del aprendizaje de la lengua extranjera.

Es decir, la asesora en esta investigación participó como guía y facilitadora del proceso, otorgándoles un protagonismo a los actores (profesores) en la construcción del conocimiento en un proceso de reflexión acerca de sus experiencias en la evaluación del proceso aprendizaje de la lengua extranjera y como agente capaz de participar en el diálogo junto a su propio colectivo docente en una indagación compartida.

Rodríguez Moreno (citado en Murillo, 2000) señala que la competencia del asesor se debe separar cada vez más de la imagen tradicional de dominio del conocimiento teórico y vincularse más al conocimiento generado en la práctica y que, desde este punto de vista, los mejores profesionales que pueden desarrollar tareas de asesoramiento son precisamente los profesores, pues son los únicos que pueden cumplir con la condición esencial de asesoramiento de conseguir una interacción “de igual a igual”. Todo esto viene a corroborar lo anteriormente planteado acerca de la figura de la asesora en esta investigación la cual ejerce su práctica educativa en la misma área del

conocimiento que los profesores asesorados y dentro de la misma institución lo que favoreció la **credibilidad** del asesoramiento a que hacíamos referencia en el marco teórico de esta investigación lo que constituye una de las dificultades más frecuentes en el trato con colegas durante los procesos de asesoramiento.

De modo que un verdadero reto de la asesora estuvo, como señala Rodríguez Moreno (1996 citado en Murillo, 2000) en “situar el apoyo en el contexto de las relaciones entre colegas sin distinción de status” y el rol fue examinado desde la perspectiva de *asesora como colega con conocimientos y destrezas sobre el tema de la formación que le otorgan prestigio y credibilidad a su desempeño.*

3.4.6. Diseño del plan de acción del asesoramiento (ver anexo)

El plan de acción del asesoramiento se fundamentó en la perspectiva constructivista por lo cual incluyó los siguientes momentos:

Exploración de los conocimientos previos acerca del proceso de evaluación

Exploración de las de necesidades formativas relacionadas con las dificultades que presentaban los profesores en sus prácticas evaluativas.(fase de diagnóstico de necesidades formativas)

Diseño del seminario de superación de evaluación para profesores de lengua inglés basado en los resultados de la fase exploratoria, en los conocimientos previos acerca de la evaluación y las necesidades formativas detectadas en el diagnóstico.

- Destinatarios
- Contexto en que se desarrolla el asesoramiento
- objetivos
- contenidos
- Metodología
- Roles que se asumen
- Recursos
- temporalización

Implementación del seminario de superación de evaluación para profesores de lengua inglés basada en la metodología participativa en forma de talleres.

Evaluación de la superación por los propios profesores participantes en el seminario y el impacto en sus prácticas educativas desde la perspectiva de los estudiantes.

3.4.6.1. Diseño del seminario de evaluación para profesores de inglés en la UCLV

El asesoramiento, como antes señalábamos se configuró en la formación permanente del profesorado. Para cumplimentar esta formación nos basamos en el seminario a través de talleres (workshops) como la modalidad de formación a adoptar en esta intervención teniendo en cuenta la propuesta realizada por los propios profesores. También en su elección se consideraron los objetivos de la intervención y la necesidad de profundizar en la evaluación como una de las competencias pedagógicas del profesorado para ejercer su práctica educativa con calidad.

El seminario quedó estructurado en tres direcciones fundamentales:

- la superación profesoral y los rasgos fundamentales que la distinguen como proceso de carácter continuo y su finalidad,
- la selección de una metodología que tuviera en cuenta las ideas expresadas por los profesores en la sesión científica y
- el tipo de relación a establecer entre el asesor y los profesores participantes en el logro de un clima de confianza y seguridad en el proceso.

El seminario para profesores de inglés estuvo dirigido fundamentalmente a dotar a los profesores de los instrumentos teóricos metodológicos para la puesta en práctica de una evaluación formativa como fundamento teórico para la mejora de sus prácticas. También debía contribuir a la actualización de sus conocimientos sobre la evaluación del aprendizaje de la lengua inglés en la universidad y las nuevas tendencias que se siguen en este ámbito

Es por ello que el diseño del seminario contó con las siguientes fases:

- una de determinación de necesidades formativas,
- otra de diseño e implementación y
- una fase de evaluación.

3.4.6.2. Implementación del seminario de evaluación para profesores de inglés en la UCLV

El diseño e implementación del seminario contempló una metodología que incluyó un conjunto de actividades sistemáticas, planificadas y orientadas a unas metas como respuesta a las necesidades planteadas por los profesores en forma de talleres que combinaban la teoría y la práctica, observaciones a clases, diseño y análisis de procedimientos de evaluación, exposiciones orales sobre lecturas realizadas sobre el

tema para facilitar el análisis, intercambio de experiencias y reflexión colectiva sobre alternativas a prácticas evaluativas desde un discurso común construido en el grupo.

En el diseño de las sesiones en forma de taller se tuvo en cuenta la estructura interna de los mismos en las diferentes fases descritas en el marco teórico.

Estas fases a su vez se correspondieron con los lineamientos descritos en el marco teórico sobre esta metodología de trabajo colectivo, en la que primó un alto nivel de participación de los profesores en la reflexión y revisión de sus prácticas educativas y un ajuste del rol del profesor-asesor-investigador desde la posición de coordinador, facilitador, de guía de las relaciones entre lo dinámico y lo temático.

3.4.6.2.1. Rol del asesor y los asesorados

El asesor y el grupo de asesorados se mantuvieron receptivos a toda idea creativa, a toda interrogante en posición de igualdad de jerarquía, de manera que el taller se erigió como un espacio para compartir.

El asesor (en el seminario) actuó señalando contradicciones, efectuando síntesis, destacando, algún punto de vista o dato importante que haya pasado inadvertido por el grupo, rescatando temas abandonados, conduciendo el análisis, interpretando el acontecer del grupo. Se trató de problematizar en todo momento con preguntas que abrieran y ampliaran la discusión, y aportó materiales e indicó fuentes de consulta de la información.

Desde un enfoque humanista y teniendo en cuenta el asesoramiento colaborativo como acto comunicativo la figura del profesor asesorado fue vista en el plano cognitivo y afectivo como un profesional que se supera a través de las experiencias cotidianas del proceso educacional y que expresa sus ideas sentimientos y creencias sobre la temática abordada.

3.4.6.2.2. La evaluación en el seminario

La evaluación se realizó en varios momentos: al inicio como evaluación diagnóstica cuando se exploraron las necesidades de los profesores para planificar las acciones del seminario y se exploraron los conocimientos previos para planificar la acción. Durante todo el proceso para introducir los cambios y ajustes necesarios a través de la observación de la participación de los profesores durante las sesiones del seminario, la dinámica que se propiciaba, el nivel de satisfacción expresado así como de las opiniones y comentarios expresados en situaciones informales y al final del mismo a través de entrevistas y observaciones a clases donde se comparaba las formas de evaluar al inicio

del proceso de investigación y al concluir este para verificar avances.

3.4.6.2.3. Descripción de las sesiones desarrolladas en el seminario

El seminario se desarrolló con un grupo abierto de 10 profesores del Departamento de Lenguas Extranjeras con el objetivo de dotarlos de los instrumentos teóricos metodológicos para la puesta en práctica de una evaluación formativa como fundamento teórico para la mejora de sus prácticas educativas. Este seminario se desarrolló a través de un proceso de reflexión y de enriquecimiento mutuo acerca de las experiencias en las prácticas de evaluación de los profesores y la asesora para propiciar a la vez la mejora de la calidad del aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas, así como alcanzar una mayor motivación por el estudio de esta lengua en esta institución universitaria.

3.4.6.2.3.1. Primera sesión del seminario (26 de enero de 2005)

Este comenzó a implementarse en enero del 2005 En la 1ra sesión del seminario (ver anexo descripción seminario) los objetivos se dirigieron a estimular que afloraran los significados, el pensamiento y las ideas claves acerca de la evaluación del aprendizaje de la lengua de los profesores para partir de los conocimientos previos del tema.

Para cumplir estos objetivos se aplicó un instrumento de diagnóstico ¿Cómo enseño y cómo evalúo?

Primera parte del instrumento de diagnóstico ¿Cómo enseño y cómo evalúo?

Este instrumento en una primera parte contempló una dramatización de los comentarios que hacían dos profesores sobre sus prácticas educativas (ver anexo 12), cuyo objetivo era estimular el dialogo sobre el tema de la evaluación y la proliferación de significados acerca de esta. Los profesores participantes del seminario debían reconocer los errores pedagógicos que se presentaban en ellas (profesores A y B) y debatir ideas y opiniones acerca de estas, además de realizar sugerencias para mejorarlas. Del debate se obtuvieron los siguientes resultados:

Dramatización de las prácticas de ambos profesores. Significados que afloraron respecto a ellas

La gran mayoría de los profesores reconocían que las prácticas de estos profesores eran muy comunes en nuestro medio, e incluso consideraban que “*tal vez a todos nos ha pasado esto en un comienzo*”(FI. P. 4), pero manifestaban estar en desacuerdo con ellas “*no nos identificamos para nada con este profesor*” y fundamentaban sus razones apoyados en cuestiones claves acerca de la evaluación. A continuación nos referiremos a estas

las cuales quedan ilustradas con los comentarios de los profesores:

- tener en cuenta la diversidad de alumnos que tenemos y otras múltiples variables para diseñar la evaluación.

Refiriéndose a la dramatización donde el profesor A planteaba “gran parte de mis alumnos no saben pensar, sus respuestas son escuetas y rutinarias...algunos no llegan a resolver los ejercicios; no quieren hablar, solo se limitan a resolver los ejercicios escritos que aparecen en el libro de texto y ya; realmente tengo que sacarles las palabras de la boca” los profesores debatían en el grupo que “...todas esas características son normales en el proceso de aprendizaje ... por lo tanto el profesor debe saber que todas esas variables del proceso de aprendizaje deben considerarse al confeccionar su evaluación”(FI. P. 4.4)

Esta idea coexistía con reflexiones mucho más profundas relacionadas con el nivel de desarrollo de las habilidades comunicativas que el estudiante debe desarrollar en el primer año de la carrera.

“¿Tiene acaso el estudiante nuestro de primer año desarrolladas las habilidades de expresión oral, que por cierto, son las más difíciles de conseguir o necesita en este nivel un trabajo intensivo para desarrollarlas?, es decir que hay que ubicarse en el nivel del estudiante primeramente para poder diseñar las tareas” ”(FI. P. 4.4)

“hay que preguntarse ¿por qué (el estudiante) actúa de esa manera, por qué no quiere hablar?” ”(FI. P. 4.4)

... ubicarse en el nivel del estudiante primeramente para poder diseñar tareas

- La evaluación debe tener un carácter continuo y se resalta la necesidad del trabajo sistemático.

“ el examen solo da una idea de cómo el estudiante se encuentra en ese momento

“...solo un trabajo sistemático por parte del estudiante es capaz de eliminar esas dificultades que tiene en el idioma y que son producto de una serie de factores, ... que son salvables en todo el semestre, y no así al final de este.” ”(FI. P. 4.2)

Los profesores una vez más reconocen que la evaluación muchas veces está dirigida a un aprendizaje memorístico y en este caso el diseño de las tareas muy complejas es la causa de esta alternativa. ”(FI. P. 4.2)

Respecto a la dramatización del profesor A en que este manifestaba “...cuando no hablan los evalúo de 2 y para la próxima vez cambian su actitud, e intentan decir algo aunque sea de memoria”, los profesores en el debate reflexionaban estar en desacuerdo con este conformismo, se referían a las consecuencias que trae aparejado este

aprendizaje mecánico y la dificultad que representa para el estudiante la solución de las tareas. Así se reflejan estas ideas en estos comentarios:

“...(este profesor)se conforma con que(el estudiante)hable aunque sea de memoria”

“... puede que este profesor está proponiendo al estudiante tareas demasiado difíciles y el estudiante tiene que acudir a la memoria para poder salir de esa situación lo que muchas veces te da una falsa impresión de dominio de la lengua que en realidad el estudiante no posee” ”(FI. P. 4.2)

El profesor A reflejado en la dramatización manifestaba: “tengo que exigirles disciplina en la clase práctica, son muchos alumnos y a veces todos hablan a la vez.”

Al respecto los profesores expresaban su desacuerdo con comentarios tales como “la clase de inglés no puede ocurrir en paz y tranquilidad ya que en la lengua todo es interacción: trabajo en parejas en grupos, trae como consecuencia que todos hablen a la vez y pueda ser interpretado como “indisciplina”. ”(FI. P. 5)

“la interacción que se produce en la clase de lengua extranjera en la resolución de tareas de aprendizaje no debe interpretarse como indisciplina.”

“La comunicación en el aula no puede ocurrir en silencio”

A la vez reflexionaban sobre las posibles causas de este planteamiento:

“... puede ser que se trate de un profesor novel, ..., la falta de disciplina se debe a la poca autoridad por conocimientos no sólidos o pedagogía pobre, pocos recursos expresivos y escasez de motivación.”

Argumentando estas ideas hacemos referencia a lo expresado por Larsen-Freeman(1986), quien señala que el aula durante una actividad comunicativa está muy lejos de ser una clase tranquila, al contrario es muy activa y los estudiantes hablan la mayor parte del tiempo.

“A classroom during a communicative activity is far from quiet. The students do most of the speaking, and frequently the scene of a classroom during a communicative exercise is active, with students leaving their seats to complete a task.” (Larsen-Freeman,1986, citado en Galloway, 1996:5)

- Los profesores de inglés reconocen en estas prácticas del profesor A y B una enseñanza centrada en el profesor y una evaluación como instrumento de poder y de castigo y no como instrumento de mejora.

Para ilustrar este planteamiento tenemos entre sus comentarios:

“La evaluación de desaprobado es como un castigo, no contribuye a que mejore la situación, por el contrario, se habitúan a ella, y si no hay crisis, el profesor no se enterará de los aspectos que debe mejorar.”

“fijense que los va a castigar poniéndosela bien difícil (la prueba).” ”(FI. P. 4.1)

- Se plantea la necesidad de un proceso de reflexión y autoevaluación del profesor acerca de la efectividad de su enseñanza ante errores pedagógicos como estos .

“... debemos averiguar qué está sucediendo, ¿por qué (el estudiante) actúa de esa manera, por qué no quiere hablar? y a su vez preguntarse: ¿estoy realmente utilizando los métodos adecuados para enseñar y evaluar?

“...hay que ver como está preparando las clases (profesor B), ya que los estudiantes no se interesan por el contenido”

“...este profesor (A)se considera el centro de todo el proceso y el gran experto, el que sí sabe pensar, lo que no debe ser así, se debe poner en su lugar (del estudiante)y averiguar qué está sucediendo, ...”

“...este profesor(A) menosprecia el intelecto de los alumnos cuando plantea que no saben pensar, además nos podemos preguntar: ¿ es esta una práctica habitual en el aula que el profesor diseñe tareas para pensar o la realidad es que los ejercicios habituales son ejercicios mecánicos que implican respuestas cortas sobre elementos aislados? ¿Tiene acaso el estudiante nuestro de primer año desarrolladas las habilidades de expresión oral que por cierto son las más difíciles de conseguir o necesita en este nivel un trabajo intensivo para desarrollarlas? ”(FI. P. 6)

- desarrollar una empatía con el estudiante y averiguar qué está sucediendo con su aprendizaje para propiciar el apoyo necesario.

“... hay que ubicarse en el nivel del estudiante primeramente para poder diseñar las tareas. ”(FI. P. 6)

- La evaluación no debe ser confundida con examen y este no es el único instrumento válido para evaluar el aprendizaje de los alumnos.

“para él (profesor B) la evaluación es un evento muy puntual, confunde evaluación con examen al cual le confiere mucha importancia”

“...(el examen) es como una fotografía del momento en que se encuentra el estudiante, no te da la idea de cuanto ha avanzado” ”(FI. P. 4.6)

“... nos volveríamos locos tratando de diseñar un examen que trate de medir los objetivos y contenidos de todo un período”

- Los profesores reconocen como un aspecto importante la estrecha relación que debe existir entre evaluación y enseñanza.

“la evaluación del profesor B no es coherente con la manera de enseñar lo que viola uno de los principios que debe regir en la evaluación”

“este profesor evalúa en situaciones de examen de manera diferente a como lo hace habitualmente en clases... esto no es lo más correcto pero sé que suele hacerse frecuentemente”

"da clases de a medio y te pide una peseta"

“...todos sabemos que la interpretación es una demanda de alto nivel cognitivo que si no la practicas en el aula como la vas a evaluar en un examen.” (FI. P. 7)

- La evaluación es considerada una práctica compleja y agobiante pero si se le propicia la participación del estudiante puede llegar a ser muy útil.

“...hay que ser exigente pero se le debe dar participación al estudiante en su proceso de aprendizaje y evaluación”

“...esta es una de las prácticas que más nos agobia pero si se les pide ayuda al estudiante para diseñar las tareas traería como resultado diferentes formas de asumir la evaluación y por demás significativas para él”.(FI. P. 8)

“...el profesor solo no puede sentir disfrute en ese hacer tan complejo.”

- Necesidad de una evaluación formativa, integrada al proceso que permita ir regulando el proceso de enseñanza aprendizaje

“Creo que la evaluación debe ir a la par con la instrucción.” (FI. P. 7,9)

“un trabajo sistemático por parte del estudiante...” (FI. P. 9)

“ las dificultades ...son salvables en todo el semestre, y no así al final de este” (FI. P. 9)

“la evaluación no debe estar orientada hacia la emisión de una nota sino a lograr un crecimiento en el aprendizaje” (FI. P. 9)

Hubo un profesor que manifestó estar de acuerdo con las prácticas del profesor B considerando que esta actitud ante la evaluación (la evaluación como castigo, como un resultado, una nota) es producto de las exigencias del sistema educativo en el cumplimiento de su función social, función que muchas veces condiciona las prácticas en la evaluación por parte del profesor: *“Desgraciadamente, estoy de acuerdo con este profesor(B) porque esta no es solo su realidad sino el propio sistema educativo quien se resiste a la idea de eliminar la evaluación como componente esencial del proceso: eliminar no en el sentido estricto, sino en la concepción tradicional de evaluación sumativa, acreditativa de los aprendizajes.”* (FI. P.10)

En este caso, concordamos en que la función principal de la evaluación no debe ser la función social sino que su potencial radica precisamente en su función pedagógica, reguladora del aprendizaje, pero discrepamos con él respecto a que se debe eliminar. La acreditación de los aprendizajes siempre va a ser exigida por las instituciones educativas

y los demás agentes sociales como padres, empleadores como una constancia o verificación del aprendizaje logrado, solo que la tarea de evaluar no debe limitarse a la emisión de una nota.

Coincidimos con Moreno (1999:3) en que “imaginar el proceso de enseñanza-aprendizaje sin evaluación, sería como salir a un camino deseando llegar a determinado lugar, pero sin preocuparnos en ningún momento por analizar las señales que nos indican si vamos por el camino adecuado; correríamos el riesgo de descubrir tardíamente que hemos llegado a donde no deseábamos, o que llegamos, pero habiendo utilizado el camino más complicado porque no nos detuvimos a observar que había otro más corto y en mejores condiciones”.

Evaluar, en otras palabras, es reunir todas las evidencias posibles que podamos encontrar a favor o en contra para encontrar el camino hacia la mejora. En esta función radica su fortaleza.

En síntesis estas fueron las ideas que se generaron en el diálogo sobre las prácticas evaluativas, las cuales nos dieron una imagen muy clara sobre cuestiones claves que preocupan a los profesores en torno a la evaluación y a la vez nos dieron la pauta para realizar la segunda parte del diagnóstico y seguir profundizando en el tema. (ver transcripción completa de las opiniones de los profesores)

3.4.6.2.3.2. Segunda sesión del seminario (4 de febrero de 2005)

Análisis derivado de la aplicación de la segunda parte del instrumento de diagnóstico ¿Cómo enseño y cómo evalúo?.

En la segunda parte del instrumento y respondiendo a la fase de diagnóstico que sugiere la metodología del asesoramiento y el taller tenía como primera tarea que los profesores se pronunciaran acerca de la metodología para enseñar y evaluar una determinada unidad didáctica en la lengua inglés.(ver anexo 13) El objetivo era conocer si se correspondía la forma de enseñar el contenido con la forma de evaluarlo. Para ello el instrumento solicitaba que a modo de guía indicara uno de los contenidos de la materia y señalara la forma en que lo enseñaba y lo evaluaba. Por lo que los indicadores eran:

4. Tema:
5. Forma de enseñarlo (Metodología) ¿Cómo lo enseñas?
6. Forma de evaluarlo ¿Cómo lo evalúas?

Posteriormente, una segunda tarea iba dirigida a la detección de las dificultades que

más afrontaban en las prácticas evaluativas los profesores y necesitaban abordarlas en el seminario (necesidades formativas).

3.4.6.2.3.2.1. Análisis del tema de la unidad didáctica

Aunque no nos proponíamos analizar el primer indicador (referente al tema de una unidad que se trabaja en clases) como un aspecto separado, una vez obtenida la información a través de este instrumento surgieron datos interesantes para el análisis.

Recordemos que la selección del tema a tratar en una determinada unidad didáctica en la clase de lengua extranjera constituye el primer paso en la secuencia de planificación de la clase bajo el enfoque comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje basado en tareas. Analizando más detenidamente este aspecto podemos decir que el tema de la unidad de cierta forma sintetiza el objetivo de la clase y refleja las intenciones de lo que el profesor considera fundamental en la clase. Alrededor de ese eje temático es que gira la enseñanza de lenguas en la búsqueda de significados en la comunicación.

Por otra parte, en el programa de la asignatura el profesor tiene cierta libertad en cuanto a la selección y organización de los contenidos en dependencia de los objetivos a lograr en la asignatura y en cada una de las unidades didácticas. Los contenidos se planifican generalmente por las unidades temáticas que aparecen en el libro de texto el cual constituye uno de los materiales fundamentales en la clase de idioma.

Pero, ¿qué nos llama la atención aquí?

En la selección que hacen algunos profesores del tema de la clase (ver anexo) se refieren a un contenido gramatical (entre ellos, un tiempo verbal: simple present, una estructura gramatical : el posesivo de los sustantivos, la estructura there is /there are para denotar existencia) en vez de un contenido comunicativo que pudiera tener implícito estos contenidos como son: el tema de Las rutinas para abordar el uso del presente simple, Las descripciones de ciudades, casas, lugares donde se emplea la estructura there is /there are (hay).

Todo esto nos hace pensar que en la enseñanza del inglés se sigue manteniendo un enfoque tradicional dirigido a la fijación de un contenido gramatical y no comunicativo y que es muy posible que estos profesores que aluden a temas gramaticales centren su clase fundamentalmente en estos aspectos formales de la lengua.

Además, analizando el segundo indicador (la metodología que ellos practican) en relación con el tema, según refieren en este apartado, está en función de la práctica de estas estructuras hasta llegar a la “producción”. Pero cabe preguntarse: ¿la producción

de formas correctas del idioma o la producción de significados en la comunicación? ¿Podrá lograrse un desarrollo de las habilidades comunicativas de la lengua si el estudiante trabaja y practica el idioma en función de una estructura gramatical durante la clase? Por supuesto que no.

Todo esto nos recuerda el método estructuralista practicado con el libro Side by Side, texto básico que se usaba al inicio de esta investigación, donde los estudiantes debían practicar una estructura gramatical durante toda la clase sin una salida a la comunicación.

Por otro lado, las tareas de aprendizaje según la metodología que refieren estos profesores están enfocadas desde una tipología de preguntas de opción múltiple: “*completar espacios en blanco*”, las cuales aportan muy poco a la comunicación en general.

Sin embargo esta no es la generalidad, otros profesores sí aluden a temas que apelan a un contenido comunicativo el cual puede servir de pauta para motivar la comunicación desde el comienzo de la presentación del tema y trabajar durante el desarrollo de la clase en la búsqueda de significados en diferentes situaciones comunicativas. Entre ellos estuvo el tema de La familia, My hometown, Food habits in different countries, y otros.

3.4.6.2.3.2.2. Metodología empleada en relación con el tema

Refiriéndose a la metodología empleada se señalan cuestiones importantes relacionadas con la interacción que se debe producir en la clase de lengua extranjera: “*el trabajo en parejas y en grupos, la práctica en diálogos y monólogos*”. Algunos profesores hacen referencia al desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua y aunque no de manera explícita a su integración en la clase lo que constituye uno de los objetivos de la enseñanza comunicativa de la lengua.

En el desarrollo de las habilidades de la lengua los profesores hacían referencia a que en la expresión oral, por ejemplo, se usan “*preguntas y respuestas en una conversación guiada*”, la cual constituye una técnica (question and answer technique) muy usada en la clase de lenguas para motivar al estudiante y conocer los conocimientos previos de los estudiantes acerca de un tema. También se utilizan otras tareas que estimulan la comunicación como: “*... cuenten lo que aprendieron de la ciudad*”, “*contar las ideas esenciales contenidas en el texto*”, “*realizar comparaciones*”, “*descripciones*”, “*se plantea la situación donde se necesita hacer una reclamación*”, entre otras.

En el caso de la lectura , todos coinciden en la realización de un trabajo sistemático en el desarrollo de esa habilidad: “ *Se anticipan conocimientos sobre el tema, se motiva su estudio, se abordan técnicas de lectura, se realizan ejercicios de antes de la lectura (before reading tasks, aquí se tiene en cuenta la lectura con propósito) durante la lectura(while reading) para comprobar la comprensión del vocabulario y las estructuras gramaticales, y sistematizar ese vocabulario y al final ejercicios después de la lectura(after reading tasks), entre ellos responder a las preguntas de comprensión general y detallada del texto, extraer ideas centrales, establecer comparaciones, elaboración de resúmenes, contar las ideas esenciales contenidas en el texto, etc.*” (FI: P. 20.8.3)

Consideramos que los profesores tienen una idea muy clara de cómo desarrollar una metodología encaminada al desarrollo de esta habilidad por ser esta a la que el anterior plan de estudios (C') dirigía sus objetivos y por tanto se le prestaba mayor atención.

En el caso de la escritura, sin embargo, se hace referencia a determinadas tareas como son “*realizar un resumen, la redacción de cartas, completar espacios en blanco, entre otros.*”(FI. P. 20.8.4) Es decir, no se hace referencia a un trabajo sistemático respecto al proceso de escritura el cual parta de la selección de un tema, un plan, borrador, texto final para el logro de la expresión escrita.

La audición se utiliza fundamentalmente como apoyo a la expresión oral, considerando que “*el primer contacto del estudiante con contenido debe ser oral (auditivo) .*”(FI. P. 20.8.3) opinión con la cual coincidimos.

3.4.6.2.3.2.3. Análisis de la evaluación respecto a la forma de enseñar

Por otra parte, y teniendo en cuenta el tercer indicador (la evaluación) la forma de evaluar el contenido debe estar en concordancia con la forma de enseñarlo para lograr una evaluación integrada. Las respuestas a la pregunta ¿cómo lo evalúas? muestran diferentes percepciones en la manera de concebir la evaluación del aprendizaje en la lengua extranjera.

Algunos hacen referencia *a la forma* en que esta se lleva a cabo: oral o escrita, otros al tipo de presentación en que la lengua se practica: en diálogos o monólogos, etc.

Sin embargo, otros hacen referencia a cuestiones referidas al proceso de evaluación de la lengua en sí y a su función reguladora. Estos plantean “*en base a las dificultades que se van presentando voy realizando el trabajo para la mejora*”.

Por otra parte, perciben el aprendizaje de la lengua como “*la capacidad de orientarse en una nueva situación comunicativa y si el alumno no tiene éxito busca las causas en la metodología utilizada o en la manera en que la demanda de la tarea fue formulada*”.

Esto nos hace pensar que este profesor a la vez que evalúa el aprendizaje de los alumnos ya comienza a reflexionar acerca de la efectividad de sus métodos de enseñanza y evaluación, se está autoevaluando.

Es decir, ya la evaluación del aprendizaje es asumida desde una perspectiva amplia: como el proceso que te va aportar la información necesaria para tomar decisiones adecuadas para regular no solo el aprendizaje de los alumnos sino el propio proceso de enseñanza ya que ambos son inseparables.

Pero, no es solo el profesor, quien debe reflexionar acerca del por qué el alumno no logró resolver una situación comunicativa. Consideramos que se debe propiciar que sea el alumno quien a través de la autoevaluación reflexione sobre su propio aprendizaje, sus estrategias, o incluso que sean ambos agentes quienes lleven a cabo la evaluación en un proceso de reflexión compartido.

Concluyendo esta parte podemos señalar que aún predominan dos formas fundamentales de asumir los procesos de enseñanza y evaluación de la lengua una forma más tradicional dirigida a la práctica y evaluación de contenidos gramaticales y otra en correspondencia con un enfoque más comunicativo de la lengua dirigida al desarrollo de las habilidades de la lengua con una evaluación que conduce a la reflexión, a la mejora de los procesos que reconoce como criterio de aprendizaje “*la capacidad de orientarse en una nueva situación comunicativa*”. También, entre los profesores se manejan importantes planteamientos tales como la atención a la diversidad en la evaluación de la lengua, la necesidad de una evaluación continua, formativa, “un trabajo sistemático” que tenga en cuenta al estudiante y su autoevaluación.

3.4.6.2.3.2.2. Selección de los contenidos a tratar en el seminario a partir de las interrogantes formuladas por los profesores respecto a la evaluación

Todos los datos obtenidos en estas primeras sesiones nos resultaron de mucha utilidad para planificar la selección de los contenidos que iban a ser tratados en las sesiones siguientes del seminario, unida a la información obtenida acerca de las interrogantes que con mayor frecuencia se hacían los profesores acerca de la evaluación del aprendizaje. (ver el anexo 16). Estas interrogantes se convirtieron en necesidades para el proceso de formación que se iniciaba.

Según Sánchez Núñez (2006) la formación tendrá interés siempre que se adapte a las necesidades de los propios profesores. Es por ello que se decidió diseñar el seminario a partir del análisis de las necesidades sentidas por los profesores para lograr una mayor implicación. El hecho de tener en cuenta esta información hizo que se lograra una mayor motivación y se estableciera un mayor compromiso por parte de los profesores hacia el proceso formativo que se iba a llevar a cabo donde ellos esperaban recibir respuesta a sus inquietudes.

En el caso concreto del análisis de necesidades por el profesorado, destacamos que hay profesores que solo detectaban muy pocas necesidades en su formación sobre todo los profesores de mayor experiencia, sin embargo, otros profesores con menos experiencia, detectaban en su formación, carencias diversas respecto al proceso de evaluación. Es decir, que el factor experiencia pudo haber estado vinculado al nivel conocimiento del proceso de evaluación expresado.

Una vez analizadas las interrogantes, estas se clasificaron según los contenidos que abordaban en tres grandes categorías:

- Evaluación de la lengua en forma comunicativa
- La evaluación formativa del aprendizaje de la lengua extranjera
- Justeza y equidad en la evaluación

Entre las interrogantes que con mayor frecuencia se hacían los profesores estuvieron:

- cómo llevar a cabo una evaluación formativa
- “¿Cómo asumir una evaluación formativa en la lengua extranjera?”
- “¿Cómo implementar o lograr una evaluación de las cuatro habilidades de la lengua y que a la vez sea formativa?”
- “¿Podemos ser partícipes de la aplicación de una evaluación formativa instituida, sin tener como punto final una nota reflejada en un número?”
- qué instrumentos pudieran aplicarse para evaluar la lengua,
- “¿Qué instrumentos que no sea el examen, porque es el que más usamos, podemos utilizar al evaluar las habilidades de la lengua?”
- “Podemos diseñar un instrumento de evaluación que integre las cuatro habilidades?”
- “Yo he oído mucho hablar últimamente sobre la evaluación por portafolios pero no acabo de ver su esencia como instrumento de evaluación ¿En qué consiste este realmente? ¿Cómo podemos aplicarlo en la evaluación de la lengua extranjera?”
- “¿Cómo fortalecer los instrumentos evaluativos?”
- “¿Variar la evaluación o variedad de instrumentos?”

- cómo evaluar de forma comunicativa
 - “¿Cómo evaluar de forma comunicativa en grupos numerosos?”
 - “¿Qué tipo de tareas son realmente efectivas para medir el conocimiento de la lengua, los ejercicios más eficaces a la hora de evaluar, los que realmente prueban que el alumno sabe, conoce el contenido de la lengua, en fin la domina?”
- cómo lograr ser justo en la evaluación del estudiante,
 - “¿Cómo se logra ser totalmente justos a la hora de evaluar? En ocasiones no somos totalmente justos a la hora de emitir un criterio respecto al estudiante”
 - “¿Se debe ser tolerante en la evaluación de los estudiantes?”
 - “¿Debemos tener en cuenta el criterio “esfuerzo” y la constancia en el estudio para dar la nota final del alumno?”
- cuándo evaluar
 - “¿Cuándo debemos evaluar? ¿En evaluaciones parciales de los contenidos de una unidad o finales de un período? ¿Qué justifica uno u otro tipo de evaluación?”
- Quién evalúa, entre otras
 - “¿Quién debe evaluar el aprendizaje de los alumnos: el profesor solamente?”
 - “¿Cómo orientar la autoevaluación y cómo implementarla?”

En fin, que las interrogantes formuladas por los profesores estuvieron dirigidas fundamentalmente hacia un *contenido procedimental* de la evaluación, es decir, al *cómo proceder* en la aplicación de una evaluación formativa de la lengua.

También se mostraba una seria preocupación en la justeza y equidad del juicio de valor en la evaluación de la lengua, por la validez de los instrumentos de evaluación: “*si realmente miden lo que el estudiante sabe*”. Es decir, que los profesores mostraban la necesidad de otros instrumentos de evaluación más efectivos que dieran cuenta de los aprendizajes reales. Se señaló que la evaluación continua y formativa en su aplicación cuenta con una variedad de instrumentos que permiten la validación de los datos obtenidos a través de la triangulación en sus diferentes modalidades.

3.4.6.3. Contenidos seleccionados para la implementación del seminario

Entre los contenidos seleccionados se tuvieron en cuenta tres vertientes: una relacionada con el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua extranjera y otra con la evaluación del aprendizaje en general y otra con la evaluación del aprendizaje de la lengua la cual posee sus particularidades en cuanto a la instrumentación y criterios de desempeño. Por tanto, se tuvieron en cuenta:

- Concepto de evaluación. Tipología
 - Funciones y principios que rigen la evaluación
 - La evaluación formativa
 - La calificación. Justeza y equidad en la emisión de un juicio de valor.
 - Los referentes en la evaluación
 - El enfoque comunicativo en la enseñanza y evaluación de la lengua. La competencia comunicativa y sus componentes
 - El enfoque por tareas comunicativas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera
 - Tendencias actuales en el proceso de evaluación de la lengua entre ellas: el uso de formas alternativas de evaluación de la lengua extranjera: la evaluación auténtica, la evaluación del desempeño, la evaluación por portafolios.
 - Los procedimientos para evaluar la lengua. Tipología de preguntas y demandas en el diseño de los exámenes.
 - Instrumentos de registro de la información.
 - Los agentes en la evaluación. Las estrategias de autoevaluación y coevaluación
- Se puede observar en las interrogantes que formulan los profesores la preocupación por la mejora de sus prácticas evaluativas, la necesidad de evaluar la lengua de forma comunicativa, de diseñar tareas complejas que integren las cuatro habilidades de la lengua lo que constituye un aspecto relevante para el logro de la comunicación en la lengua.

3.4.6.2.3.1. Aspectos a considerar en la evaluación de la lengua inglés

Durante el seminario en las sesiones expositivas y los talleres se reflexionó mucho acerca de estos temas. Se destacó el uso de diferentes formas alternativas de evaluación, entre ellas: la evaluación por portafolios, la evaluación por desempeño y la evaluación auténtica. Se reconoció el potencial de las tareas auténticas en el desarrollo de la comunicación en situaciones reales que apelan a una validez ecológica en la evaluación de la lengua.

Cuando se le preguntaba a los profesores sobre qué consideraban importante a la hora de evaluar la lengua, pudimos constatar que a pesar de que muchos abogan por la necesidad de que la evaluación se convierta en un proceso más amplio que abarque no solo los aprendizajes de los alumnos, ante una respuesta concreta a esta interrogante los

profesores tendían a reducir la evaluación solo a la constatación del aprendizaje de los alumnos, al conocimiento que el estudiante posee de la lengua y no consideraban la evaluación de sus propias prácticas por lo que coexiste un enfoque reduccionista de la evaluación con un enfoque más amplio de este proceso:

“cuando evaluó tengo en cuenta si el estudiante ha desarrollado o no las habilidades correspondientes a ese nivel” ,

“durante la evaluación el estudiante debe mostrar lo que ha aprendido”,

“... la planificación de la evaluación se realiza de acuerdo a los objetivos que el estudiante debe cumplir en la etapa”,

“...si el estudiante sale mal en la evaluación debe ser porque no estudió lo suficiente, debe estudiar más, ...”.

Estos profesores no se percatan que el proceso de evaluación no debe limitarse al estudiante y su aprendizaje. En la evaluación del aprendizaje con carácter formativo más que evaluar el cumplimiento de los objetivos en términos de aprendizaje, interesa comprender las razones por las cuales estos son o no alcanzados y entender qué representa esta situación en términos didácticos.

En otras palabras, que la evaluación nos debe servir de retroalimentación para conocer también acerca de la metodología de enseñanza, cómo se ajustan los componentes que integran el currículo: contenidos, medios, materiales, si motivamos o no al estudiante, el clima de la clase y su dinámica, la interacción que se produce en el aula y el análisis de la evaluación que empleamos a través de la metaevaluación. Según Bertoni y otros (1977) un proceso riguroso de metaevaluación no solo permitirá valorar de manera rigurosa los resultados, sino que permitirá tomar decisiones eficaces para mejorar el planteamiento, la dinámica y los procedimientos de evaluación.

3.4.6.2.3.2. Interrogantes que les surgieron a los profesores durante el seminario

Aunque las interrogantes que les surgieron a los profesores en el inicio del seminario se enmarcaron fundamentalmente en el contenido procedimental del proceso de evaluación de la lengua extranjera, podemos señalar que durante el proceso de formación en la reflexión conjunta en la realización de los talleres surgieron nuevas interrogantes relacionadas con el *qué hacer después que evaluamos y corregimos* cuestión clave en la concepción de una evaluación formativa.

Todos conocemos que muchas veces el proceso de evaluación concluye con la emisión de la calificación y la toma de decisiones está dirigida a la acreditación y no a la mejora.

Ya el hecho del profesor preguntarse que hacer después, sienta las bases para el cambio hacia este tipo de evaluación.

Más tarde, durante el desarrollo del seminario reflexionaban al finalizar una de las sesiones acerca de cómo planificar la evaluación, las fases que conlleva y cómo conducir la toma de decisiones, lo que condujo a un reajuste de los contenidos previamente planificados.

3.4.6.2.3.3. Reajuste de los contenidos de acuerdo con las interrogantes surgidas en el seminario

Para reajustar estos contenidos que no quedaban claros para los profesores fue necesario acudir nuevamente al concepto de evaluación y la finalidad de la evaluación para retomar el proceso de toma de decisiones, el cual constituye la razón de ser de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, que consideramos que este debe ser uno de los momentos más importantes el cual a su vez está estrechamente relacionado con las funciones de la evaluación.

¿Evaluamos para acreditar el aprendizaje de los alumnos o para reflexionar acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, para regular o sentar pautas para la mejora de los procesos o debemos simultanear ambas funciones?

Esto debía quedar claro en el planteamiento evaluativo.

También se abordaron las fases de la evaluación y la importancia de la fase de planificación en cuanto a una buena selección de criterios que rijan la evaluación para saber hacia donde se dirigen las metas, también la metaevaluación en este proceso la cual reconocen que no se realiza.

3.4.6.2.3.4. Decisiones educativas que se desprenden del proceso de evaluación de los profesores

Barberá (1999) plantea que si queremos propiciar una evaluación formativa “después de valorar los trabajos de los alumnos se han de desprender decisiones educativas que les indiquen caminos de superación de las deficiencias detectadas”

En este sentido varios profesores manifestaban realizar en esta fase un “*chequeo de los errores más frecuentes detectados en la evaluación, (por lo general, referidos a errores gramaticales) de manera conjunta*” para llamar la atención de los estudiantes sobre estos aspectos. Otros señalaban que se debe hacer “*personalmente con cada alumno*” por lo que se le debían “*dedicar sesiones de consulta al análisis de los errores*”.

Muchos señalaban que este tipo de trabajo, por lo general, se realizaba después de las

pruebas parciales pero no de manera sistemática.

Si este trabajo se realiza solo después de una situación de examen el estudiante se preparará más para estas pruebas por considerar que esta es la evaluación que el profesor le adjudica mayor importancia. Esta importancia es conferida por el profesor al realizar solo el análisis de errores en estas situaciones de examen y no sistemáticamente.

3.4.6.2.3.5. Sugerencias para abordar el tema de las decisiones educativas

A los profesores se les recomendó consultar la bibliografía acerca de la toma de decisiones respecto al proceso de evaluación en el libro “Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje” de la Dra. Elena Barberá (1999) para conocer las pautas referentes a esto. Entre ellas se encontraban:

- ayudas personales: ayudas individualizadas a los alumnos
- decisiones conjuntas: las sesiones de evaluación de los profesores

Una vez consultado este material los profesores identificaron que el tipo de ayuda individualizada que debía proponerse para la mejora estaría en dependencia de las características de cada alumno y su interés en la mejora, lo que se fundamenta en un enfoque a la diversidad:

“no basta con que yo quiera proporcionar el apoyo que considere necesario para corregir los errores que presenta el estudiante en el aprendizaje del inglés sino que el alumno lo perciba como una ayuda para su aprendizaje”

“muchos alumnos los citas a consultas y no asisten, otros te caen atrás constantemente para que los ayudes...”

“nosotros estamos en la disposición de ayudarlos pero si ellos no te prestan atención...”(F.I.P. 24)

3.4.6.2.3.5.1. Pautas para proporcionar ayuda a los alumnos para propiciar la mejora

Entre las pautas que pudieran proveer para la ayuda a sus alumnos los profesores coincidían en señalar las siguientes:

- Proporcionar otras tareas donde se apliquen estos conocimientos. Este tipo de ayuda pudiera proporcionarse durante todo el proceso.

“si se equivocó en la estructura de la voz pasiva, ponerle ejercicios donde tenga que emplearla”

“si no supo como presentar a un amigo en determinada situación, para poner un ejemplo, le

doy otras donde deba aplicar esta función comunicativa enfocadas desde otras situaciones”
(FI.P. 23.1)

- Intentar resolver nuevamente la tarea.

“... sería bueno ponerlos a trabajar en parejas o en equipos para resolver la tarea nuevamente, las tareas comunicativas no siempre tienen una sola solución, fíjense que cuando dramatizan los diálogos los estudiantes no lo hacen de igual manera, por tanto al hacerla de nuevo con la ayuda de otros y encontrar otra forma de resolverla estaría percatándose de la variedad de formas de resolver la tarea y de la riqueza de la comunicación.” (FI.P. 23.3)

Ya aquí se hace mención al fomento del aprendizaje colaborativo en el trabajo con los errores, pero también se señalaba su necesidad en la solución de tareas que resultan complejas para el estudiante y en el hecho de que las tareas comunicativas como forma de aplicación de la evaluación auténtica por lo general no tienen una sola respuesta:

“Muchas veces en las exposiciones orales los estudiantes salen mal por tener que desarrollar esta actividad solo delante del grupo, si lo hicieran en grupo donde cada cual tuviera una tarea...me parece que ganarían en seguridad”

“ ... a veces los estudiantes se sienten inhibidos ante los famosos open talk que tanto practicamos, se ponen nerviosísimos, si les orientáramos estos como una labor investigativa en grupos ...y después cada cual expusiera eso en el aula, me parece que se sentirían mejor, yo lo he hecho así y me ha dado resultado, incluso con los más débiles” .

“(...) yo también lo he practicado en mis clases y se sienten más seguros al compartir la responsabilidad de la solución de la tarea con otros ya que de él y de su actuación depende todo.”(FI. P. 24.1)

Consideramos que entre las ventajas del trabajo colaborativo está precisamente la responsabilidad que cada cual asume ante la tarea, ante el grupo, la confianza que genera en este y la posibilidad que brinda a la construcción del conocimiento con la ayuda de otros.

También este tipo de tareas debe ser negociada con los estudiantes desde un inicio para conocer las alternativas que los estudiantes puedan ofrecer y resulten más motivantes y por tanto significativas. Un profesor relataba una experiencia al respecto:

“...mis estudiantes debían exponer acerca de los hábitos alimentarios en diferentes países (tema tratado en la unidad 5 del libro de texto del estudiante y para ello debían investigar acerca de estos en las diferentes regiones del planeta, unos debían hablar sobre los países caribeños, otros sobre los países de Europa, asiáticos etc. Dentro del grupo cada estudiante seleccionaba un país de esa región para hablar de sus hábitos.

Otro grupo de estudiantes decidió hablar de temas relacionados con este como la obesidad en

el mundo de hoy como consecuencia de los malos hábitos alimentarios, sobre la comida chatarra, sobre la necesidad de llevar a cabo una dieta balanceada.

Estos temas fueron sugeridos por el profesor y los propios alumnos y cada grupo escogió el que quería, y el día de la exposición los estudiantes se desempeñaron muy bien incluso trajeron láminas, revistas y manifestaron su interés por practicar con más frecuencia este tipo de actividad”(FI: P 24.2)

A partir de la experiencia de estos profesores se pudieron constatar las alternativas que pueden surgir en el aula y cómo los demás pueden sacar provecho de esas experiencias lo que constituía un objetivo del seminario.

3.4.6.3. Justeza y equidad en el juicio valorativo

Muy debatido resultó el tema de la justeza y equidad en la evaluación. Consideramos que esta es una preocupación de todos a la hora de informar la evaluación. Los profesores planteaban que a veces no sabían si eran justos o no en la evaluación, se manifestaban preocupaciones relativas a que los alumnos en algunos casos pensaban que no se era justo en la calificación final que se le daba en la asignatura.

¿Cómo mostrar que sí se ha sido justo en el juicio emitido?

Según Moreno (1999) en los diferentes momentos en que se aplica la evaluación (al inicio, durante y al final) se emiten juicios de valor sobre las conductas del estudiante, después de una medición e interpretación previas. Dicho juicio de valor según este autor irá desempeñando diferentes papeles: será un antecedente del alumno en la evaluación diagnóstica, un indicador de sus adelantos o deficiencias en la evaluación formativa y una certificación del grado en que alcanzó los objetivos en la evaluación sumativa.

De aquí la importancia de ser justos en la emisión del juicio de valor porque guiará la percepción que se tenga del estudiante en todo el proceso con sus respectivas consecuencias.

El sistema de evaluación de acuerdo a lo reglamentado en el programa de la asignatura Inglés I no contempla la realización de un examen final sino evaluaciones frecuentes, trabajos extraclases y pruebas parciales. Por tanto, para emitir una calificación se debe hacer una valoración global del trabajo cotidiano desarrollado por el alumno en sus evaluaciones frecuentes y los resultados obtenidos en las evaluaciones parciales, trabajos extraclases, etc. donde se tenga en cuenta el progreso del estudiante y el cumplimiento de los objetivos establecidos para la etapa. Esto no resulta fácil a la hora de emitir el criterio final expresado en una nota que repercute en el estudiante.

Recordemos que esta calificación es muy importante para el estudiante, por lo general

es comprometedor y clasificatoria, ya que la acreditación de la asignatura define cuestiones que tienen una implicación personal en el estudiante, puede favorecerlo o no en el sentido de: aprobar o no la asignatura, de obtener mayor o menor índice de rendimiento académico, ocupar un lugar en el escalafón, obtener en un futuro un mejor empleo, etc.

Por tanto, la asesora junto a los asesorados reflexionaba que el proceso de evaluación debe ser un proceso compartido desde sus inicios a partir de una previa negociación de criterios que definan el desempeño del estudiante y dejen claro las metas a conseguir en el curso para que haya cierto consenso en la percepción de la nota entre profesores y alumnos. También una práctica sistemática de la autoevaluación por parte del estudiante le haría tomar conciencia de sus verdaderos aciertos y desaciertos y reduciría esta dificultad.

Santos Guerra (1998), plantea que lo fundamental de la evaluación es conocer la función que ésta cumple, saber quién se beneficia de ella y, en definitiva, al servicio de quién se pone. Con esta postura lo que busca es situar su ejercicio en el terreno de la ética. Este autor también señala que la evaluación tiene una gran significación social la cual se deriva de los resultados de la evaluación y sus implicaciones en la vida de los educandos, “la evaluación es un instrumento potente para ejercer el poder y la autoridad de unos sobre otros, del evaluador sobre los evaluados.”

Es por ello que debemos pensar en la cuestión ética de la evaluación. Según Álvarez Méndez (2001) “ la evaluación educativa* es una actividad práctica que mira a la formación integral de las personas que participan en los procesos educativos, por consiguiente considera esta una cuestión ética.”

Este autor considera que en los aspectos técnicos referentes a la evaluación (la comprobación del conocimiento) preocupa la objetividad, en los éticos la acción justa, ecuánime, equitativa y por tanto de aquí se derivan dos categorías: el de ser objetivos y el de ser justos.

Ambas cosas son motivo de preocupación de los profesores de inglés: como lograr evaluar las competencias reales y como ser justo en el juicio de valor que se emite. Consideramos que ya el hecho de que los profesores se cuestionaran la justeza y equidad en la evaluación durante el seminario es considerado como un aspecto ético.

3.4.6.3.1. El referente de evaluación en relación con la emisión del juicio de valor en la evaluación del aprendizaje

Por otro lado, se analizaron otros aspectos que según los profesores influyen en la emisión de un juicio de valor. Entre ellos el referente en la evaluación.

Bertoni y otros (1977) señalan que “evaluar supone efectuar una lectura orientada sobre el objeto que se evalúa. El evaluador construye el referente, es decir, aquello con relación a lo cual se va a efectuar la evaluación, aquello que le permitirá "pronunciarse sobre la realidad que evalúa.”

Estos autores además señalan que “en la construcción del referente intervienen distintos factores: las expectativas que conciernen al propio objeto evaluado como, por ejemplo, el nivel de rendimiento esperado en los alumnos, la concepción de evaluación que se sustenta, los propósitos que se derivan de esta y el contexto decisional en que se inserta el proceso evaluativo.

Se puede partir de un referente constituido por aquello que debería enseñarse, y aprenderse y los resultados que arroje la evaluación de lo realmente enseñado y aprendido. En esta metodología de evaluación, el referente tiene un carácter provisorio y se traslada progresivamente en un campo de comparación "del ser" al "deber ser"

Pero se puede partir de un *referente criterial o normativo*. En el proceso de evaluación al referente se añade un conjunto de criterios que guían tanto la construcción de los instrumentos de evaluación como los procesos de valoración posteriores. Los criterios también operan en los procesos de selección de lo que se quiere evaluar e intervienen, asimismo, en la construcción de los indicadores y de los datos resultantes de la evaluación.

En la evaluación del inglés según los profesores frecuentemente *predomina un referente externo basado en la evaluación normativa donde se valora al alumno según su nivel en relación con el nivel del grupo-clase y la especialidad que cursan*. Así lo manifestaban los profesores durante el seminario.

“A veces, inconscientemente, damos las notas a los alumnos según el nivel del grupo, por ejemplo, un alumno en Psicología para coger 5 (excelente) tiene que pulirla ,porque la generalidad es que todos son buenos pero hay que establecer diferencias entre ellos...”

“no es el mismo 5 el que le das a un estudiante de Psicología, Periodismo que el que se le da a un estudiante de Agronomía, que por lo general los grupos tienen muy bajo nivel.

“Nosotros entramos en un grupo y trabajamos con él y te podemos decir desde la primera clase quien tiene 5, 4, 3 y quien tiene 2”

“Los grupos de Psicología por lo general tienen estudiantes muy buenos, en esos casos la

evaluación tiene que ser más exigente.” (FI.P. 21.1.1)

Estas percepciones influyen mucho en la emisión de la evaluación y la convierten en un juicio muy subjetivo. Coincidimos con Barberá (1999:38) quien plantea refiriéndose al referente normativo que “a la hora de evaluar es muy difícil mantenerse al margen de este tipo de evaluación porque no es sencillo ignorar el nivel general de una clase y el clima de trabajo que tiene.”

Se reconoce por los profesores la prevalencia en el proceso de evaluación de esta subjetividad que caracteriza muchas veces la emisión del juicio de valor por parte del agente evaluador el cual está en dependencia muchas veces de factores psicológicos como son el nivel de conocimiento del grupo, la calidad de la labor instruccional desarrollada, las características individuales del profesor y de los estudiantes, la percepción que se tenga del estudiante, entre ellas las positivas: “*es estudioso, es esforzado, es un magnífico estudiante*” o negativas: “*es muy mal estudiante*”, “*se esfuerza muy poco*”, “*no tiene interés por aprender el inglés*”. (FI. P. 21.1.6) También se señaló la influencia de los estados de ánimo del evaluador y su estilo evaluativo en relación con los referentes que utiliza.

“ (...) no calificas igual cuando empiezas a revisar los trabajos, que cuando vas terminando que estás cansado o viciado por la repetición del mismo error y tiendes a ser más tolerante, creo que aquí se deben tener en cuenta muchos factores porque además es el estudiante quien está en el medio...”

Sin embargo, otros profesores consideran que lo que le da la nota, la evaluación que tiene el estudiante es:

“el dominio real alcanzado en la lengua” (FI.P. 21.1.2)

“...el desempeño académico durante el curso”... (FI.P. 21.1.3)

“...la asistencia y participación en las clases,... un estudiante que se ha pasado el curso barqueando no puede tener buena nota” (FI.P. 21.1.4)

“... el interés y esfuerzo demostrado durante el curso por dominar la lengua” (FI.P. 21.1.5)

Estos criterios resultan muy ambiguos y se necesita criterios más específicos relacionados

con el desempeño comunicativo en las diferentes tareas según los objetivos comunicativos y criterios para emitir la nota final respecto a los objetivos del curso que permitan ser observables y mensurables de algún modo.

En realidad la emisión de un juicio de valor es muchas veces subjetiva, pero esa subjetividad se debe reducir con una evaluación criterial centrada en el progreso del

alumno. Entonces, en la evaluación del inglés como lengua extranjera en la asignatura Inglés I se planteó que para ser más justos debemos tener en cuenta el referente criterial: partir de unos criterios de evaluación predefinidos para delimitar el ámbito de actuaciones deseables de los alumnos a partir de los objetivos de la clase, la etapa, la asignatura, etc. los cuales nos indican la meta a la que se pretende llegar en relación con la competencia comunicativa y un referente interno (evaluación centrada en el alumno) donde se evalúe el proceso seguido por ellos, sus actitudes, comportamientos y sus resultados en el proceso de aprendizaje de la lengua.

3.4.6.3.2. Dificultades referentes a la elaboración de criterios de evaluación del aprendizaje la lengua

Pero entonces sucede, lo que plantean los profesores que

“muchas veces el estudiante desconoce los criterios de evaluación,...”

“... no se le informa regularmente de su progreso en la lengua, de cómo va asumiendo su proceso de aprendizaje, las dificultades que debe ir venciendo para lograr los objetivos trazados” . (FI. P. 20.10)

Entonces, el estudiante al no conocer los criterios por los que se evalúa su desempeño en la lengua no puede autoevaluarse y al no recibir un feedback sistemático se puede ir creando una percepción del progreso en su aprendizaje que puede diferir en ocasiones de la del profesor.

Un profesor planteaba que *“si conveniamos los criterios de evaluación desde un inicio el estudiante se lleva una idea más clara de lo que se quiere de él, de cual es la manera que debe actuar y si no cumple con eso él sabe que su evaluación no puede ser buena.” (FI. P 20. 11)*

Después de todo ese debate se concluyó que para aplicar este referente la evaluación en su fase de planificación tiene que contemplar la negociación entre profesores y estudiantes de los criterios de evaluación, criterios de corrección y calificación en una evaluación compartida desde sus inicios como un principio ético a cumplir en el proceso de evaluación.

Aludiendo nuevamente a la ética en la evaluación coincidimos con Álvarez Méndez (2001) en que “ la ética obliga al diálogo” y consecuentemente a la evaluación compartida.

Tal parece que uno de los problemas fundamentales en la aplicación de una evaluación formativa* de la lengua radica en el establecimiento de los criterios de evaluación y su

negociación con el estudiante, el cual no constituye una práctica muy frecuente en el contexto de enseñanza-aprendizaje del inglés.

“la verdad es que para que el estudiante pueda conocer como va su aprendizaje en la lengua tiene que dominar los criterios por los cuales se rige el profesor”

“los criterios son los que le van a decir esto está bien o esto está mal”

“Por lo que veo siempre que el estudiante vaya a hacer una tarea para que él y el profesor puedan evaluarla deben referirse primero a los objetivos que se cumplen con la realización de esa tarea, que se considera adecuado o no”(FI. P. 20.11.1)

“esto es algo que en la evaluación de la lengua no siempre se tiene en cuenta”

“... pienso que deben existir criterios para evaluar cada una de las habilidades y cada tipo de tarea que el estudiante realice”

“Si nos trazamos diferentes objetivos tenemos que trazarnos diferentes criterios, parámetros”
”(FI. P. 20.11.)

Pero ante estos planteamientos los profesores reflexionaban *¿si es tan importante establecer criterios a priori por qué no siempre se hace?*

Como respuesta a esta interrogante surgieron varias ideas:

“...los criterios de evaluación no son fáciles de elaborar”

“a veces declaramos como criterios lo que para nosotros resulta importante en la lengua”

“Resulta difícil derivar criterios de los objetivos, primero de la asignatura, de la clase de una tarea, de una habilidad, porque lo que constituye un criterio de la habilidad de expresión oral no lo es de la escritura...””(FI. P. 20.11.2)

Ante estas respuestas los profesores se preguntaban que criterios se establecen, por ejemplo, para evaluar la expresión oral que es una de las habilidades que más se presta atención Aquí las respuestas eran varias:

“la fluidez”

“que sea capaz de comunicarse”

“que se exprese bien en la lengua”,

“que se comuniquen con los demás, que lo entiendan y el comprenda el mensaje

“que muestre dominio de la lengua que use un vocabulario amplio, buena pronunciación, en fin esas cosas de lengua, etc.

En estas expresiones no se hizo referencia al contenido de la comunicación, a la meta a lograr en determinadas situaciones comunicativas ni a la interacción que se debe lograr en la comunicación oral, entre otros aspectos que deben ser criterios básicos para este tipo de habilidad.

Esto nos hace pensar que muchas veces no hay un acuerdo general entre los profesores

sobre los criterios a establecer para evaluar las tareas y las competencias que se ponen de manifiesto en ellas.

Se recomienda, además, por los profesores, *“informar continuamente al estudiante de su desempeño, de su rendimiento en las evaluaciones durante el proceso para que al final el estudiante tenga una percepción más clara sobre su calificación final”. ...*” (FI. P. 20.11)

Aunque insistimos que toda esta subjetividad puede ser disminuida con un proceso de negociación previo sobre los criterios de evaluación a que hacíamos referencia anteriormente y la participación activa del estudiante en su propio proceso de evaluación del aprendizaje.

Los profesores además reconocen que *“la evaluación es identificada con la realización de una pregunta escrita, una exposición oral, una prueba pero se hace necesario abogar por un enfoque más integrado, una práctica más sistemática.”* (F.I.P 20.1)

3.4.6.4. Propuesta de integración de la evaluación al proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua a través de las tareas de aprendizaje

La propuesta de integración de la evaluación al propio proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua fue analizada en el seminario y se consideraba que *“si la evaluación va aparejada al propio proceso instruccional entonces, debemos considerar su inclusión en cada una de las tareas que se realicen en el aula”* Estas son algunas de las reflexiones de los profesores:

“¿Si en la lengua actualmente abogamos por la aplicación del enfoque por tareas comunicativas por qué no evaluar al estudiante durante la realización de ellas?”

“Se debe evaluar de una forma sistemática en las mismos ejercicios que realiza en el aula y así el estudiante ni se da cuenta que lo están evaluando porque es una tarea habitual en el aula.”

“... pienso que esa evaluación sin etiqueta, es decir, la que se realiza durante la clase sin que el estudiante la perciba como tal, está libre de toda tensión y temor por lo que el desempeño del estudiante se daría de una forma más natural y la evaluación reflejaría de una manera más real la información que queremos recoger”

“...el estudiante durante la clase en la interacción habitual con sus compañeros y el profesor no actúa de igual manera que en una situación de examen..., ahí si va muy nervioso y hasta se puede inhibir de hablar...”

En estas reflexiones vemos como estos profesores sugieren alternativas sobre como realizar una evaluación de carácter formativo la cual se desarrolle en un ambiente natural dentro de la propia clase la cual proporcionaría incluso una visión más real del aprendizaje alcanzado.

Alvarez Méndez (2001) plantea que evaluar formativa y continuamente es también un modo de entender la enseñanza y el aprendizaje, no solo una forma de evaluar ni tan siquiera de desempeñar "otras" funciones meramente calificadoras o relacionadas con la evaluación.

La comunicación en la lengua extranjera debe desarrollarse dentro de un paradigma cualitativo con un carácter formativo y continuo que conduzca a la reflexión de todos acerca de las debilidades y fortalezas para poner en acción la mejora.

3.4.6.4.1. Dificultades que se presentan en la aplicación de tareas comunicativas que implican un reto para el estudiante

Pero a todo esto se señalan otras dificultades que muchas veces afrontamos en la evaluación de la lengua utilizando tareas comunicativas que implican investigación. Por ejemplo este profesor plantea:

“Les orienté realizar una exposición oral sobre monumentos famosos en el mundo pero los estudiantes se aprendieron de memoria el tema y tal parecía que estaban recitando páginas web completas, ¿qué puedo hacer?, yo les pedí que me lo expresen con sus palabras y muchos no podían hacerlo, por otro lado no podía evaluarlos mal porque ellos se prepararon, buscaron la información, hicieron un gran esfuerzo.”

Aquí habría que entrar a analizar nuevamente los criterios de evaluación establecidos para la realización de esta tarea, si se considera un criterio fundamental la búsqueda de la información, el esfuerzo realizado u otros criterios como por ejemplo: si el contenido se adapta al tema, si el estudiante expresa sus ideas de manera fluida y coherente, si relaciona las ideas durante la exposición del tema, si argumenta sus puntos de vista, si utiliza algún apoyo visual, si mantiene contacto visual con el auditorio, si los errores lingüísticos de pronunciación, gramática, uso del léxico no obstaculizan la comunicación. Estos criterios unidos a los que señala el profesor se deben tener en cuenta en la exposición oral.

3.4.6.4.2. Consideraciones de los profesores respecto al diseño de las tareas

Pero además, en este caso se deben tener en cuenta otras consideraciones respecto al diseño de las tareas, entre ellas, el nivel de conocimiento de la lengua del estudiante, y el desarrollo alcanzado en habilidades tales como la exposición oral porque podemos estar diseñando tareas que están mucho más allá de las posibilidades reales del estudiante y pudieran representar algo imposible de realizar.

Entonces, lo que resultó motivante en un principio (una tarea que representa un reto en

la lengua, que implica búsqueda de información) pudiera traer consecuencias desagradables: insatisfacciones o frustraciones ante la imposibilidad de éxito en la tarea o mecanismos tales como “aprenderse de memoria” todo un material para exponerlo oralmente.

Por tanto, se le sugirió a estos profesores tener en cuenta los aspectos relacionados con el establecimiento y negociación de los criterios de evaluación y en el diseño de tareas comunicativas la dificultad de la tarea y el nivel de conocimientos previos referentes no solo a conocimientos declarativos acerca del tema sino también los procedimentales, estratégicos y actitudinales, puede ser que en el caso anterior el alumno esté acostumbrado incluso en la lengua materna a realizar las exposiciones orales de esta manera.

También se recomienda proveer al estudiante del apoyo lingüístico necesario para la realización de la tarea que pudiera incluir el tratamiento y discusión de temas parecidos en el aula o consultar otras fuentes de información sobre estos temas que le vayan aportando el vocabulario necesario y de esta manera adquieran, activen y se apropien del vocabulario necesario para expresar las ideas con sus propias palabras. Además la exposición oral implica una serie de dificultades para quienes no tienen la práctica de hablar frecuentemente frente a un público o para quienes carecen de habilidad en la organización y presentación de un tema de forma oral.

Además, la frase *“no podía evaluarlos mal porque ellos se prepararon ,buscaron la información, hicieron un gran esfuerzo”* nos permitió dar respuesta a una de las interrogantes formulada por los profesores en cuanto a si considerar el esfuerzo y la constancia en el estudio como criterios en la emisión de un juicio evaluativo*. La evaluación debe contemplar como antes señalábamos todos los tipos de conocimientos y entre ellos el esfuerzo y la constancia son parte de los conocimientos actitudinales a valorar. En la emisión de un juicio de valor la actitud asumida por el estudiante ante el estudio tiene un gran valor. En este juicio se tiene en cuenta el referente interno (centrado en el alumno, sus valores, actitudes) unido al referente criterial que te va a decir hasta que punto el estudiante alcanzó los objetivos propuestos.

3.4.6.4.3. ¿Cómo evaluar comunicativamente a los estudiantes en grupos numerosos?

Otra de las interrogantes que preocupaban a los profesores era como evaluar de forma comunicativa y como evaluar la comunicación en grupos numerosos. Para ello se les

orientó leer un artículo relacionado con el uso de *las técnicas participativas* que se pueden usar en las clases de inglés y que según Bustillo (1995 citado en de la Cruz et. al., 1997:2) “son herramientas educativas que se usan para que la gente participe, o para animar, desinhibir o integrar a los participantes, o para hacer más sencillos los contenidos.” (ver lecturas complementarias).

Según los profesores los *juegos de roles, juegos lúdicos y simulaciones* son los más usados, pero se debían propiciar además tareas que impliquen la solución de problemas.

“Los guessing games resultan muy interesantes ,y estos se pueden hacer en grupos numerosos a través del trabajo colaborativo donde todos aporten datos para descubrir algo, son situaciones comunicativas verdaderas que estimulan la curiosidad y muy útiles para el aprendizaje de idioma”

Un profesor proponía *“la técnica de preguntas y respuestas permite evaluar a muchos si las preguntas se dirigen al grupo.” , el diseño de tareas a realizar en trabajo colaborativo en grupos para resolver situaciones problema y el debate pudieran dar una visión de la mayoría si se organiza adecuadamente” .”(FI.P 28.1)*

Otro manifestaba que *“la evaluación por portafolio pudiera también permitir evaluar a todos a la vez.” .”(FI.P 28.3)*

Entre los procedimientos de evaluación alternativa analizados en el seminario también estuvieron el portafolio y *la webquest*. Los profesores tenían cierto conocimiento del portafolio pero muchos no conocían de la webquest. Una vez analizada la información acerca de ellos se proporcionó un modelo de webquest diseñado y validado por los estudiantes para la enseñanza del inglés con fines académicos acerca del tema de la contaminación del medio ambiente el cual motivó a muchos profesores a considerarla en sus prácticas. Pero los profesores alegaron que la labor de diseño de la webquest requiere tiempo y habilidades en el uso de las tecnologías por parte del profesor.

Otro planteaba que *“este pudiera ser un instrumento muy útil por cuanto promueve un aprendizaje significativo a través del trabajo colaborativo y el desarrollo de las habilidades de investigación y del uso de las TICs pero los estudiantes no cuentan siempre con los recursos materiales suficientes, me refiero a computadoras, acceso a internet para desarrollar esta actividad.” .”(FI.P 28.5)*

Otros consideraban que la webquest debe aplicarse en niveles avanzados pues *“requiere de un buen dominio del idioma, fíjense que el estudiante no debe copiar y pegar la información de internet sino transformarla de acuerdo a la tarea.” .”(FI.P 28.5)*

“... las tareas exigen comprensión, razonamiento, elaboración, argumentación por tanto, requieren de un buen dominio de la lengua.” .”(FI.P 28.5)

Otros consideraban que puede utilizarse en el primer año de las carreras pero cuando los estudiantes hayan adquirido ciertas habilidades en el manejo de la computadora argumentando que “... *no solo lleva implícito el dominio de la lengua extranjera sino también el conocimiento y manejo de las tecnologías de la información y las comunicaciones.*”(FI.P 28.5)

Al final del debate llegamos a la conclusión que la webquest como cualquier otro instrumento debe adaptarse al nivel de conocimientos del alumno y a los temas tratados en el aula y pueden ser muy sencillas al principio: con una sola tarea donde a los estudiantes se les presente un problema y los resuelvan desde diferentes roles.

Además se reconoce que en la bibliografía consultada se recomienda que los recursos que utilice sean principalmente de la web pero estos no son los únicos, se pueden utilizar videos, grabaciones de audio, consultas a expertos a través de e-mail, entrevistas, búsqueda de información en libros, mapas, etc. Se mostró un modelo de webquest diseñada para el Inglés con fines académicos para que sirviera de muestra para hacer otras similares. (ver anexo 40)

Por otra parte se comentaba el uso del portafolio como un instrumento valioso sobre todo en la evaluación de la escritura, al cual haremos referencia más adelante. También el uso de imágenes, audio, del video para el desarrollo de la expresión oral, de organizadores gráficos como los mapas conceptuales, mapas mentales (mind map), story maps, para desarrollar las habilidades de síntesis (selección de ideas claves) y el resumen de la información para ser transmitida por escrito. Se mencionaba como un instrumento inusual pero que pudiera aportar mucha información la libreta de clases del estudiante como un instrumento de evaluación.

“La libreta del estudiante te dice como este organiza su estudio, sus notas, que estrategias utiliza para aprender, como resuelve las tareas... los errores que comete..”

“..., yo recuerdo que en la escuela primaria la maestra frecuentemente recogía las libreta para evaluar la asignatura de Lengua Española, en el caso de la lengua extranjera también se puede hacer, es evidente lo útil que puede resultar” (FI.P. 28.5)

En realidad, la libreta de apuntes del estudiante resulta prácticamente un diario del estudiante si en ellas podemos valorar las estrategias que sigue el estudiante en su aprendizaje, lo que considera y percibe como importante del contenido, si realiza esquemas cuadros, imágenes, resúmenes, si organiza el vocabulario adecuadamente, si la toma de nota se refiere solo a aspectos aislados si organiza adecuadamente la información, etc. si realiza un trabajo con los errores más frecuentes, si copia con

errores del libro o de la pizarra por falta de atención.

También se señala su factibilidad: *“tan fácil que sería recoger las libretas y dárselas a revisar a los propios estudiantes, y así nos ahorraríamos tiempo en el diseño de un instrumento, pero la verdad es que no se nos había ocurrido”*.

En los trabajos finales donde los profesores debían proponer el diseño de un instrumento de evaluación los instrumentos antes señalados estuvieron entre los seleccionados. También se hizo referencia al uso de instrumentos apoyados en las nuevas tecnologías de la información como son el uso del correo electrónico, del chat, de foros de discusión, los e-portfolios que permiten una mayor visibilidad de los trabajos realizados por los estudiantes al ser expuestos y consultados por los usuarios de la red para que les aporten sugerencias para la mejora, el diseño de páginas web, entre otros.

3.4.6.4.4. Agentes que intervienen en la evaluación. Estrategias de autoevaluación y coevaluación

Pero las opiniones no solo se limitan a la aplicación de los instrumentos de evaluación sino también a los agentes que intervienen en la evaluación por lo que se apela al uso de estrategias de autoevaluación y coevaluación. Los profesores reconocen que la evaluación *“debe promover una participación amplia de todos”* y así es vista en el marco de los principios del constructivismo. Pero ante este planteamiento surgía la duda en otros y un profesor nos preguntaba *“¿Cómo vamos a confiar parte de nuestras responsabilidades en los alumnos y sobre todo en la evaluación; sería ésta fiable?”*

Es decir que ya el profesor reconoce la necesidad de compartir el proceso de evaluación con el estudiante pero tiene sus incertidumbres acerca de la validez de los resultados de la evaluación en este tipo de práctica.

El construir el aprendizaje implica el desarrollo de habilidades metacognitivas, por tanto, el alumnado deberá ser partícipe activo en su proceso de evaluación aunque esta muchas veces no constituya una práctica totalmente aceptada por muchos profesores y estudiantes, pero en la mayoría de los casos es percibida como muy provechosa y gradualmente puede ser incorporada a nuestras prácticas evaluativas.

“...la coevaluación me ha dado mucho resultado en mis clases, me doy cuenta que muchos estudiantes se entusiasman con esta práctica al sentirse capaces de detectar los errores de los demás, pero que a otros, sobre todo los menos aventajados en la lengua no les gusta ser evaluados por sus compañeros, piensan que se van a reír de sus errores. El otro día apliqué una pregunta escrita sobre el contenido estudiado en la unidad 3... y les puse la clave (criterios

de corrección) en la pizarra para que se evaluaran en base a los errores cometidos...() él que tenía hasta 2 errores podía tener 5 el que tuviera de 2 a 3 tenía 4 y así sucesivamente, la mayoría disfrutaba el hecho de ser capaz de detectar los errores en la lengua extranjera y por otra parte conocer los errores que le señalaran sus compañeros les divertía. Había estudiantes que solicitaban ayuda de sus compañeros para detectar los errores y algunos acudían a mí cuando no entendían algo”.

Consideramos que este profesor les está ofreciendo a sus estudiantes el protagonismo por el que tanto se aboga en el aprendizaje constructivista, dándoles participación y responsabilidad a sus estudiantes en la evaluación de su aprendizaje lo que le sirve a su vez de retroalimentación la percepción de satisfacción y hasta disfrute que muestran muchos estudiantes en el desarrollo de estas prácticas. Pero, además, este profesor reconoce las diferencias individuales de sus estudiantes y sus preferencias en la práctica de la evaluación por lo que se le sugirió en el seminario tener en cuenta este aspecto, sobre todo en aquellos casos en que este tipo de estrategia pueda conducir al temor a la burla, inhibición o a la insatisfacción.

También se destacaba el hecho de realizar la coevaluación dirigida no solamente a detectar errores sino de manera planificada a partir de unos criterios de evaluación acordes con determinados niveles de desempeño comunicativo a partir de rúbricas*, instrumento de registro muy utilizado en la evaluación auténtica.

3.4.6.4.4.1. El uso de estrategias de autoevaluación y coevaluación por los profesores

Sin embargo, otros profesores reconocen también el gran valor de la coevaluación y la autoevaluación para el aprendizaje de los alumnos pero las consideran prácticas poco usadas en sus clases, expresando cierta resistencia al cambio hacia estas nuevas formas de evaluación.

El hecho es que no renuncian a su papel de único* como tradicionalmente ha funcionado aludiendo dificultades referentes al desconocimiento de los estudiantes para la realización de la autoevaluación, o a la carga de trabajo que esta pudiera representar o a la falta de tiempo durante la clase para su implementación.

“los estudiantes nuestros no saben autoevaluarse, porque además es algo que no se practica, siempre ha sido el profesor el que evalúa y da la nota, yo sí he intentado hacerla en mis clases pero he tenido que ayudarlos a hacerla, muchas veces elaborarles un cuestionario de autoevaluación, o una pruebita donde ellos puedan valorar lo aprendido, en fin que todo ello implica mayor engorro para nosotros”

“la autoevaluación es una forma importante de la evaluación ya que le permite al alumno remediar sus deficiencias de una forma consciente. Pero para ser sincero no la aplico mucho ,...es que la rutina diaria del aula y la influencia de lo viejos planes de estudio donde esto no se aplicaba nos llevan a esto, pero si sé que ayuda mucho...”

“ ...no la practico mucho en realidad (la autoevaluación) , ...el hecho es que tengo que enseñar al estudiante a autoevaluarse, elaborar una serie de criterios que no resultan fáciles de elaborar y después revisarla porque tienes que saber como la está llevando a cabo y finalmente saber si está aprovechando la información que obtiene de esta autoevaluación, porque si no ¿para qué la hace? ...”

Todo este proceso de reflexión conjunta acerca de estos temas cruciales les permitió a los profesores sugerir posibles soluciones a lo que ellos consideraban engorroso, impracticable, etc . Citas como estas muestran lo anterior:

“...les voy a decir algo: cuando un estudiante sale del aula después de un examen o una exposición oral, en fin una evaluación y sigue comentando sobre lo que hizo bien y lo que hizo mal ya se está autoevaluando,... pero , te digo más cuando tú al final de la clase, en las conclusiones le preguntas al estudiante qué aprendió en la clase de hoy, inmediatamente comienza un proceso de reflexión en sus mentes acerca de lo estudiado y lo aprendido, y ya hay un proceso de evaluación por parte del profesor y de autoevaluación por parte del estudiante , que te informa como salió todo.”

Es decir, que de manera inconsciente se están produciendo procesos de autoevaluación ya sea en situaciones cotidianas de evaluación durante la clase, como en situaciones después de un examen.

Otros profesores plantean además como obstáculos en la realización de la auto y coevaluación la cantidad de estudiantes por grupo *“ en grupos numerosos es difícil escuchar las reflexiones de todos acerca del qué aprendieron y qué no y cómo pueden hacerlo mejor pero pudiera indicársele escribir en su libreta estas reflexiones”*.

“...si le pones una situación comunicativa donde deba aplicar lo aprendido en clase y le haces ver o tomar conciencia de sus aciertos o dificultades y reflexionar en voz alta sobre como logró resolver la tarea el estudiante tiene la oportunidad de autoevaluarse y comprobar hasta donde es capaz de llegar y puede ayudar a sus compañeros a utilizar estas mismas estrategias si fueron efectivas.”

Pero otros opinan lo contrario, que en los grupos numerosos el uso de estas estrategias de evaluación sería aún más provechosas precisamente porque le otorga participación al estudiante en su evaluación y le aligera la carga al profesor de evaluar a tantos alumnos.

Otro aspecto a destacar en estas reflexiones acerca de la autoevaluación es el hecho de que es identificada muchas veces como la aplicación de cuestionarios de autoevaluación de conocimientos en pruebas tipo quiz donde se le dan una serie de preguntas de opción múltiple y el estudiante a medida que va resolviéndolas se va autoevaluando de acuerdo con una determinada clave para medir los resultados *“yo les pongo al final de la clase o al principio de la otra una evaluación donde deben llenar los espacios en blanco con la forma correcta del verbo, o deben responder verdadero o falso a un ejercicio de comprensión auditiva y los que se equivoquen en uno o dos items tiene 5 , el que tiene más de 3 hasta 5 tiene 4 y así en dependencia de la cantidad de items que incluya la pregunta, ... pienso que es una buena forma de probarse a sí mismos los conocimientos adquiridos en la clase”*

Otro profesor plantea por su parte que *“los estudiantes piensan que la autoevaluación es darse una nota a sí mismos,.. esto no les emociona mucho,.. en el manual de inglés que usábamos aparecían cuestionarios de autoevaluación al final de las unidades, pero muchas veces no nos daba tiempo resolverlos y entonces lo orientábamos para el trabajo independiente, pero nos manifestaban que necesitaban de la ayuda de otros para completarlos pues estaban en inglés y debían responderlos en inglés y ya no resultaba una tarea fácil”*

La autoevaluación puede ir acompañada de una nota si así es concebida pero debemos señalar que su valor está en el proceso de reflexión que esta genera en el estudiante acerca del aprendizaje que se ha producido y el progreso alcanzado en el aprendizaje de la lengua en un determinado período así como las estrategias a adoptar para mejorar las dificultades, es decir en su carácter metacognitivo y autoregulatorio.

3.4.6.4.4.1.1. Diseño de cuestionarios de autoevaluación por los profesores durante el seminario en la modelación de esta estrategia

Durante el desarrollo de los talleres se elaboraron varios modelos de cuestionarios de autoevaluación que bien pudieran aplicarse en nuestras aulas (ver anexo 32) pero teniendo en cuenta que pueden adaptarse a las particularidades de cada clase y grupo clase. Para su diseño nos apoyamos en indicadores tales como:

- el progreso obtenido en el aprendizaje de la lengua,
- dificultades detectadas hasta el momento
- nivel de dificultad de la tareas,
- interés por las tareas o actividades que la conforman, si fueron interesantes, útiles, si las disfrutó etc.
- propuestas para la mejora

Para diseñar el formato que debían tener los cuestionarios de autoevaluación

consultamos varios manuales de enseñanza del inglés como lengua extranjera entre ellos el *Activate Your English* que incluyen al final de las unidades una sección dedicada a la autoevaluación (self-assessment) donde se presentan varios modelos que a nuestro modo de ver podían adaptarse a los objetivos que nos proponíamos en el proceso de autoevaluación de la lengua: reflexionar sobre el proceso de aprendizaje alcanzado hasta ese momento de acuerdo con los objetivos y metas propuestas y las posibles estrategias a adoptar por el estudiante en forma de plan para lograr alcanzarlos o trazarse nuevas metas.

3.4.6.4.4.1.2. Procedimiento a seguir en la autoevaluación de la lengua en el nivel elemental

Fue de consenso general comenzar a orientar el proceso de autoevaluación en la lengua materna en el nivel elemental a partir de una reflexión conjunta acerca del aprendizaje logrado y las dificultades afrontadas en una clase o unidad didáctica y después ir introduciendo paulatinamente preguntas de autoevaluación muy sencillas en idioma inglés sobre la dificultad de las tareas o su desempeño en la solución de ellas en clase por ejemplo: *What activities (tasks) did I do well /not so well/bad? Which ones were easy/ difficult? What activities were interesting/ useful/ enjoyable/ boring?*

Entre los criterios que se usaron para diseñar los cuestionarios de autoevaluación estuvieron(ver anexos cuestionarios):

- Dificultades en la tarea
- Resultados de la realización de la tarea,
- Interés por la tarea: interesante útil, aburrida
- Plan de acción respecto a las dificultades (I've got some new ideas for improving my English: **Yes** **No** If **Yes** write them down)
- Reflexiones en cuanto al aprendizaje de la lengua inglés
- Reflexiones en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje de la lengua inglés

La información obtenida a través de estos cuestionarios pudiera resultar muy útil para el profesor en el diseño de tareas que realmente motiven al estudiante y que permitan graduar el nivel de dificultad de las mismas) Ya después que los estudiantes se familiarizan con estas se puede seguir profundizando incluso en idioma inglés: *What were the difficulties? (¿Cuáles fueron las dificultades?) What ideas do you have for improving your reading skills, oral skills, etc? (¿Qué ideas tienen para mejorar sus habilidades orales, de lectura, etc?).* En fin empezar con cuestionarios muy sencillos en

la lengua materna, para ir implementando otros que lleven un mayor análisis e ir introduciendo paulatinamente su realización en la lengua extranjera, los cuales pudieran completarse con la ayuda del profesor.

El programa At Your Pace por el cual se rige actualmente el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en las universidades cubanas contempla en solo algunas unidades la autoevaluación en forma de quiz como las que mencionábamos anteriormente por lo que consideramos que este pudiera complementarse con estos cuestionarios de autoevaluación ya que según el nuevo plan de estudios la autoevaluación se impone como una necesidad en la modalidad semipresencial.

3.4.6.5. La modalidad semipresencial y la necesidad de una evaluación sistemática y formativa. Dificultades que se avizoran

Esta modalidad se apoya fundamentalmente en el estudio independiente que el alumno hace de lo que el profesor le orienta para ese trabajo el cual debe ir proporcionando gradualmente al estudiante una independencia cognoscitiva. El camino hacia el logro de esa independencia cognoscitiva en opinión de los profesores lleva implícito el conocimiento de una serie de estrategias de aprendizaje para el estudio de la lengua y el tratamiento de las habilidades de la lengua en específico y que muchas veces el estudiante no conoce, por lo que se sugirió trabajar en este sentido también.

“ Pero, fíjate hay también otra cosa, nuestros estudiantes muchas veces no saben incluso como estudiar la lengua , necesitan una guía directa del profesor en este aspecto para sacarle el máximo de provecho a la actividad de autoestudio. ¡Imagínate un estudiante estudiando solo para realizar una exposición oral!..., él necesita ser escuchado al menos por otro que le corrija sus errores en un ensayo previo.”

En el marco del seminario y en el colectivo de asignatura se comenzó a trabajar en este sentido con el objetivo de elaborar una guía de autoestudio sobre como proceder en el estudio de cada habilidad de la lengua. El libro del estudiante sugiere también muchas estrategias que pudieran ayudar al estudiante a estudiar la lengua de manera independiente.

Se sugirió, además por la asesora la práctica de la autoevaluación no solo por el estudiante sobre su aprendizaje sino también por el profesor acerca de su práctica educativa que incluyera una autovaloración de su labor y desempeño como docente durante la clase (unidad o ciclo) a través del diario del profesor o algún otro instrumento donde se llevara un registro acerca de las incidencias y los aspectos que llamen su

atención acerca de la clase que necesiten mejorar desde el punto de vista pedagógico.

Los profesores comentaban *“a veces salimos de una clase insatisfechos de como nos salió la clase, tanto que me preparé y las cosas no resultaron como esperaba”* o también expresiones tales como *“muchas veces durante la dinámica de la clase surge una eventualidad con la que no contábamos, ya sea una respuesta que dé un estudiante o un comentario u opinión acerca de algo sucedido a los cuales logramos sacarle provecho y los estudiantes se comunican con naturalidad, a veces con errores pero se da una clase buenísima”* Es decir que el profesor hace sus reflexiones pero si no lleva un registro de lo que le salió mal o bien en esta clase o en esa unidad puede que llegue a repetir la misma experiencia porque tiende a quedar en el olvido y vuelva a pasar por experiencias similares en un próximo ciclo de enseñanza si no lo registra de manera consciente.

Otro comentario que así lo demuestra es el de este profesor quien es capaz de adoptar una alternativa adecuada a la comunicación ante la enseñanza de un tema por experiencias no satisfactorias obtenidas anteriormente.

“a mi me pasó en la clase de Describing people: la impartí de una forma en un primer grupo que no me gustó como me quedó, esta clase tiene un vocabulario muy denso por tanto consideré insistir mucho en su adquisición pero noté que resultó un poco aburrida. Sin embargo, en el otro grupo planifiqué hacerlo de manera diferente: comencé preguntando acerca de la descripción física de las personas del grupo, traje láminas de personas para ser descritas físicamente y les pregunté en que situaciones se debe usar este vocabulario, los estudiantes mencionaron varias situaciones como por ejemplo reportar una persona perdida, cuando se va a una cita a ciegas, etc. y los estimulé a poner en practica el contenido de la clase en estas situaciones...pues con este comienzo todo se me dio mucho mejor, si la tuviera que repetir la impartiría como en el segundo grupo.”

Si los profesores llevaran un registro de este tipo de reflexiones que realizan, de las incidencias de la clase, de las estrategias utilizadas y las comentaran con otros profesores en espacios formales como los colectivos de asignatura sería una buena forma de evaluar su labor docente y el diario del profesor resultaría un instrumento de gran valor en la mejora de la enseñanza, mucho más formativo que un control a clases por un agente externo que siempre constituye un evento estresante para el profesor.

Es decir, que estos profesores están utilizando una evaluación formativa al reflexionar sobre sus prácticas y utilizar la información que le brinda la autoevaluación para regular el propio proceso de enseñanza, solo se necesita de un registro sistemático para poder tomar las decisiones más adecuadas en cada caso.

Una enseñanza de calidad es una de las claves para garantizar un aprendizaje de calidad

en nuestros estudiantes.

Más adelante, también se señaló el importante rol que desempeña la evaluación en la aplicación del nuevo programa para el estudio del inglés en las universidades cubanas At Your Pace con la modalidad semipresencial donde la evaluación es considerada por los profesores el momento más importante dentro de la clase encuentro. Esta evaluación te permite obtener la retroalimentación necesaria para conocer como el estudiante llevó a cabo su tarea de autoestudio y que dificultades presentó para propiciarle el apoyo necesario y después orientarles el nuevo trabajo independiente.

Se reflexionó mucho acerca de esta nueva modalidad de enseñanza de la lengua (semipresencial) en la cual el estudiante tiene una sola clase encuentro semanal con el profesor y resulta un cambio muy radical el asumir esta modalidad cuando se estaba acostumbrado a la presencialidad y a dos o tres frecuencias de clases en la semana. Recordemos que en los resultados de la primera de esta investigación era cuestionado por el profesor la escasa cantidad de horas que tenía para *“sistematizar el conocimiento de la lengua”* No todos los profesores comparten la idea de que esta sea la mejor manera de asumir la enseñanza de la lengua y muchos lo ven como mayor carga de trabajo. En situaciones informales fuera del seminario escuchamos expresiones como estas:

-*“Si antes aprendían con dificultad y tenían mucho más horas de exposición a la lengua que pasará ahora con 2 horas a la semana”*

-*“la evaluación es el único instrumento que te va a dar la última palabra de la efectividad o no de esta modalidad, por tanto tienes que tenerla presente en cada encuentro”*

- *“No nos da tiempo evaluarlos a todos en la clase encuentro en forma oral que sería lo ideal, por lo que tenemos que orientarle trabajos escritos que debemos luego evaluar,... pienso que el trabajo se vuelve más complejo con esta modalidad”*

- *“El idioma se aprende en constante interacción con él, al estudiante solo le es muy difícil aprender la lengua”*

- *“nuestros estudiantes no están acostumbrados a estudiar solos el inglés y no saben como estudiar por lo que aumenta nuestra carga de trabajo al tener que dedicarle tiempo a enseñarle al estudiante como hacerlo...”*

Y así se van planteando incertidumbres con esta nueva forma de asumir el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en las universidades cubanas.

Para la evaluación de la asignatura además del sistema de tareas dentro de cada unidad o secuencia didáctica que propone el libro de texto en el que se puede llevar a cabo una evaluación continua de la lengua se sugirieron además otras tareas comunicativas

consideradas por varios autores como tareas auténticas que pudieran realizarse en cada unidad. (ver anexo 21).

También se propuso el diseño de un portafolio (ver anexo 29) a partir de los materiales proporcionados por la asesora sobre la conceptualización del portafolio y sus ventajas. Se sugiere que en el diseño del portafolio se tenga en cuenta dos de los elementos que estructuran el portafolio europeo de lengua: la biografía del estudiante y el dossier con los trabajos seleccionados por el estudiante.

3.4.6.6. El portafolio como una alternativa a la evaluación de la lengua para aplicar una evaluación formativa.

En el diseño del portafolio se señalaba la estructura del portafolio propuesto por Delmastro (2005) descritos en el marco teórico donde se sugiere la inclusión de trabajos obligatorios y trabajos opcionales en el dossier.

3.4.6.6.1. Estructura del portafolio de idioma inglés. Elementos que pueden ser incluidos en el portafolio

Los elementos a incluir en el portafolio los decide el estudiante pero en este caso se les sugiere la estructura siguiente por ser una experiencia poco practicada en clases.

En los trabajos obligatorios del dossier se diseñaron varias hojas de trabajo (ver Worksheets en el anexo 29) que recogen la información temática por unidades didácticas para que le sirvan de pauta al estudiante para confeccionar su perfil personal. Las hojas de trabajo que deberán completar tratarán sobre temas tales como los datos personales del estudiante, la información sobre su familia, las rutinas, gustos y preferencias, descripción personal, entre otros temas que conformarán progresivamente su perfil personal (My Personal Profile) y que son tratados en las unidades didácticas del programa de la asignatura.(ver programa analítico de la asignatura en anexo 38) Luego con la información que va obteniendo a través de ellas el estudiante en su estudio independiente fuera del aula va a ir redactando en otra página el perfil personal usando oraciones completas y elementos que le den coherencia al texto. (ver diseño del portafolio My English Language Portfolio en anexo 29)

Los mejores trabajos del estudiante durante el curso pueden ser incluidos en forma escrita o grabados en cassetes de audio.

También se recomendó incluir el peor trabajo pero todos deben ir acompañados de una reflexión sobre el criterio usado en la selección para ser incluidos. En los opcionales se sugiere la inclusión de trabajos extraclase que constituyan iniciativas del propio

estudiante y los descritos en el marco teórico: ejercicios y actividades opcionales, presentaciones orales opcionales, actividades adicionales de lectura o escritura (composiciones, e-mails, cartas, poemas, entre otras), canciones, grabaciones, videos, entrevistas, comentarios sobre artículos leídos, reportes de libros o películas, productos de participación en actividades extracurriculares, trabajo remedial, etc. Cada trabajo que se incluya debe ser fechado para ser organizado posteriormente.

En cuanto al modo de presentación del producto definitivo depende de la creatividad del estudiante. El formato de presentación debe ser ordenado, claro, atractivo. Puede incluir fotos, imágenes que sirvan de apoyo a los trabajos presentados.

En la presentación del producto final se sugiere incluir los siguientes elementos:

1. La portada con el nombre de la persona y del portafolio (ver modelo que se sugiere en los anexos My English Language Portfolio)
2. Un índice de contenidos que identifique los trabajos y las páginas donde aparecen
3. Dossier que incluye:
 - trabajos obligatorios: A letter to my English teacher, worksheets to complete My Personal Profile.
 - trabajos opcionales (pueden ser variados y reflejar el progreso en las habilidades orales, de comprensión de lectura, entre otros)
 - Reflexiones para cada uno de los elementos del portafolio relacionadas con la actuación y la percepción del propio progreso.
 - Informe final acerca del trabajo realizado, puede incluir una reflexión acerca de la totalidad del portafolio indicando cuáles son los elementos preferidos y la razón., lo que le aportó este trabajo a su aprendizaje, las dificultades afrontadas.

3.4.6.6.2. Orientaciones metodológicas para implementar el portafolio

En cuanto a las orientaciones metodológicas para la implementación del portafolio nos guiamos por las tres fases que se proponen en el marco teórico que incluyen fase de presentación, de desarrollo y seguimiento así como fase de presentación final, cierre y evaluación.

El portafolio será chequeado en sesiones de tutoría regularmente, a consideración de los profesores y alumnos, pero se aconseja hacerlo cada 15 días aproximadamente que los estudiantes deben haber estudiado al menos dos unidades temáticas.

Se llevará a cabo una evaluación de proceso y una evaluación sumativa. A partir de la información que el estudiante va recogiendo en las hojas de trabajo este irá redactando el perfil personal (Personal Profile) e irá recopilando información relevante sobre otras evaluaciones realizadas y deberá referirse paralelamente a la realización de este trabajo, a las dificultades que va presentando en un proceso de reflexión.

El profesor juega un papel importante en este tipo de trabajo como guía y facilitador, aclarando dudas, puede sugerir ideas de tareas a realizar por el estudiante que pueden constituir elementos opcionales a incluir en el portafolio.

Además se aplicará un proceso de autoevaluación para conocer la opinión de los estudiantes acerca de los objetivos que va venciendo a medida que va realizando este trabajo durante cierto período de tiempo y los avances observados a través de los criterios previamente negociados sobre lo que debe ser capaz de hacer en cada momento. Este trabajo de autoevaluación del desempeño comunicativo lo podrá hacer a través de sus reflexiones en los cuestionarios diseñados para ello. Para ello puede usar *los can do statements y los need statements* .

Por ejemplo, si uno de los objetivos es que el estudiante sea capaz de identificarse a sí mismo utilizando sus datos personales estudiados en la unidad 1, cuando él se vaya a autoevaluar deberá reflejar lo que es capaz de hacer relacionado con ese objetivo: *I can give information about my name address, phone number, etc.*

Después relacionado con lo que el estudiante considere que necesita aún profundizar, o mejorar en la lengua para referirse al tema lo hará a través de oraciones que comienzan con la frase *I need...* . Debemos tener en cuenta que esta autoevaluación a su vez deberá estar respaldada por los trabajos presentados en el dossier que serán un reflejo de las dificultades presentadas por los estudiantes que le permitirán reconocer lo que realmente necesita mejorar.

También se combinará la autoevaluación con la coevaluación y heteroevaluación en la revisión de los portafolios. Se le señalarán los aspectos positivos y las dificultades mediante comentarios cualitativos al estudiante acerca de cómo va realizando la tarea y progresando en su aprendizaje.

3.4.6.6.3. Criterios para la evaluación del portafolio

Al final se podrá emitir una valoración acerca del trabajo realizado por el estudiante en donde se tendrá en cuenta como criterios de evaluación

- el contenido de la información recogida se adapta a la solución de las tareas

- la redacción del portafolio a partir de la información obtenida en las hojas de trabajo, la cohesión y coherencia entre las ideas expresadas, la creatividad en cuanto a la organización de las ideas y la aportación de datos,
- el uso adecuado del vocabulario y el uso de formas gramaticalmente correctas
- el formato de presentación del portafolio,
- la autoevaluación que el estudiante hace de su propio trabajo,
- los comentarios de sus compañeros y profesor y la evaluación de proceso seguida, la corrección de los trabajos, si tuvo en cuenta los aspectos señalados en los trabajos sucesivos, en fin el progreso hacia la mejora, entre otros aspectos.
- La inclusión de al menos 1 elemento opcional en cada mes

La evaluación de proceso se sugiere sea realizada de forma escrita donde se podrán evaluar las habilidades en la ejecución de la tarea(s) de escritura al recoger y chequear con frecuencia el trabajo de conformación del portafolio. Al final se debe emitir un informe donde el estudiante haga una valoración acerca de su desempeño en la realización del portafolio, las dificultades afrontadas, la importancia que le conceden a este tipo de tareas, si les resultó interesante, o no, si consideran que se deben introducir cambios, que tipo de ayudas necesitan para su realización, si contaron con los materiales necesarios para la realización de las tareas entre otros aspectos que el estudiante considere de su interés. También puede sugerir una calificación al final del trabajo realizado en relación al progreso observado.

Algunos aspectos que pueden ser tomados en cuenta para la evaluación final del portafolio:

- Asistencia a las entrevistas individuales o grupales que se recomiendan hacer en forma de tutorías en la fase de seguimiento.
- Autoevaluación del estudiante
- Entrega en tiempo de las tareas que se indican para construir *el dossier*: la carta inicial al profesor como tarea para realizar un diagnóstico, el Personal Profile (completamiento de las hojas de trabajo de cada unidad didáctica y la redacción en forma de párrafo usando los datos recogidos en las hojas).
- Muestra de elementos opcionales.
- Evidencia de reflexión para cada uno de los trabajos (se sugiere al estudiante que esta puede hacerse en la lengua materna ya que en este nivel la reflexión resulta difícil)

en la lengua inglés, pero se estimula a los que lo deseen lo hagan en la lengua extranjera lo que para ellos sería un reto)

- Tipo y profundidad de la reflexión
- Aspectos organizativos y de presentación (índice, paginación, identificación y fechas). Creatividad en este aspecto.
- Dominio de características formales de la escritura (cohesión, coherencia, estructura interna, normas gramaticales y ortográficas....).
- Evidencia de cambio de estrategias como resultado de la reflexión. Evidencias de progreso en las habilidades de la lengua extranjera (según los objetivos, las habilidades y conocimientos logrados en la asignatura).
- Registro de autoevaluaciones, comentarios.
- Informe final del trabajo realizado en el portafolio

Se debe resaltar que se le debe prestar mayor atención a los aspectos referentes al desempeño del estudiante en el progreso en las habilidades de la lengua y el desempeño mostrado en la realización de las tareas en la evaluación total del portafolio.

Finalmente, el portafolio resulta un instrumento muy válido para llevar a cabo una evaluación auténtica de la lengua pero recordemos que debe ser complementado con otros instrumentos que evalúen habilidades que resultan muy difíciles de evaluar en este tipo de instrumento, como son las de comunicación oral, a menos que se incluyan intencionalmente en los elementos opcionales.

3.4.6.7. Diseño de instrumentos de evaluación presentados por los profesores al finalizar el seminario

Durante el seminario se les ofreció la oportunidad a los participantes de mostrar el diseño de un instrumento de evaluación que haya sido aplicado o que se quisiera aplicar en clases para ser expuesto y discutido en una sesión del seminario a manera de evaluación. (ver anexo 27)

Aquí se expusieron varios tipos de instrumentos entre ellos una experiencia con la evaluación por portafolios, una con una carpeta de tareas, otra relacionada con juegos de roles y simulaciones, otra referente a un mind map, entre otras. Varias de las experiencias mostradas en el diseño de los instrumentos para lograr una evaluación más formativa en el aprendizaje del inglés en la universidad fueron presentadas en eventos científicos celebrados en el centro a sugerencia de la observadora externa que fue invitada a esta sesión. Entre los trabajos presentados se encuentran “*La carpeta de*

tareas: una alternativa para la evaluación del aprendizaje en las clases de inglés ” y “La simulación y los juegos de roles como prácticas de evaluación formativa en las clases de inglés en las carreras de Economía y Contabilidad” los que le aportan una mayor relevancia al tema de la evaluación del aprendizaje del inglés en la comunidad científica universitaria.

Durante la investigación surgió la idea de confeccionar un glosario con los términos más usados en la evaluación de la lengua los cuales muchas veces están en documentos en idioma inglés y pudieran traer confusiones a la hora de comprenderlos por lo que la investigadora decidió confeccionarlo con la ayuda de los profesores en la medida que fueran avanzando en su proceso de formación en el tema de evaluación.

Después se tomó la decisión de incluirlo en los anexos del informe para facilitar la comprensión de términos relacionados con la evaluación de la lengua. Este glosario pudiera servir como una obra de consulta para aquellos interesados en el tema de la evaluación y más concretamente en la evaluación del aprendizaje de una lengua extranjera, que, además de ayudar a la comprensión de dudas concretas respecto a los términos usados en esta investigación, tiene otros dos objetivos: divulgar los estudios que han tenido mayor repercusión en esta temática y ayudar a la progresiva sistematización de la terminología usada en este proceso.

Permite distintos niveles de lectura, desde la mera consulta de la definición de un término hasta una profundización teórica en algunos de los casos y la referencia de la fuente bibliográfica de donde proviene.

El glosario de términos de evaluación quedó constituido por 42 entradas (ver glosario en anexos) Cada término que aparece por primera vez en el cuerpo de la tesis se distingue en el glosario con el símbolo de asterisco (*).

3.4.7. Evaluación de la experiencia de formación en el seminario por los profesores

Los profesores una vez concluido el seminario tuvieron la oportunidad de evaluar esta experiencia de formación y entre sus sugerencias estuvieron las siguientes:

1. Realizar sesiones de evaluación en los colectivos de asignatura y disciplina donde los profesores puedan dialogar abiertamente sobre los instrumentos de evaluación y todo lo referente a ella: objetivos, contenidos, criterios de corrección, como proceder en el proceso de toma de decisiones, pautas a seguir en el análisis de los errores, de la forma en que se realizó en el seminario. *“consideramos que espacios como estos se deben*

proporcionar en los colectivos para intercambiar experiencias de todo tipo referente a la evaluación tal y como si fuera una continuación de este taller”

2. Tener en cuenta los objetivos de la disciplina la asignatura, pero más concretamente los objetivos de la clase, de cada unidad temática, del período o del curso con el propósito de elaborar criterios de evaluación que puedan ser negociados con los estudiantes para realmente lograr esa evaluación continua y formativa y además garantizar justicia y equidad en la emisión de nuestros juicios de valor. Un profesor planteaba al respecto: *“a veces no tenemos mucha claridad en lo que vamos a evaluar: si evaluar la gramática, si evaluar contenidos temáticos, si evaluar funciones comunicativas, si la pronunciación, si la comprensión auditiva, si la comprensión de lectura, si la escritura en la redacción de una carta, de un párrafo, si la fluidez en la expresión oral, etc., ... o todo junto creo que cada uno de estos aspectos tiene sus particularidades y objetivos específicos a tener en cuenta a la hora de evaluar ..., todas esas cosas tiene que conocerla el estudiante, por que si no a la hora de la corrección y la nota piensa que lo llevaste recio.”*

3. Trabajar de forma cooperada en grupos de trabajo para elaborar instrumentos de evaluación que sean “más efectivos” e implementar nuevas estrategias de evaluación donde el profesor no sea el único agente evaluador. Un profesor planteaba: *“En este espacio... (refiriéndose al seminario) nos dimos cuenta que hay muchas ideas que compartir y me parecen geniales, ... a mi no se me hubiera ocurrido, por ejemplo, que el estudiante pudiera autoevaluarse en la clase y yo pudiera contribuir a ello, yo si los había puesto a evaluarse unos a otros pero nunca a evaluarse a sí mismo porque pensé que si cometían errores era porque estaban conscientes de que era así y no iban a ser capaz de reconocerlos”.*

4. Pilotear con otros profesores los instrumentos de evaluación que se vayan a aplicar (ver en el glosario el término prueba piloto) *“algo así como crear una empatía en la evaluación donde ese profesor que vaya a dar respuesta a determinados instrumentos de evaluación sea capaz de ponerse en el lugar del estudiante, en el nivel de la lengua que se encuentra, en sus conocimientos previos del tema, en el contexto en que se encuentra, en la carrera que estudia, etc.”* *“muchas veces en situaciones de exámenes por ejemplo diseñamos preguntas que no miden lo que queremos medir pero no nos damos cuenta hasta tanto no analizamos las posibles respuestas, a veces una pregunta aparentemente de ensayo amplio se te convierte en una de ensayo restringido, muy corta y está correcta por ejemplo una pregunta de opinión “What do you think about X’s attitude in this situation?, la respuesta puede ser amplia si el estudiante hace una valoración real que es lo que se quiere pero te puede decir I think his attitude was right ...*

Pensamos que aquí se evidencian los criterios de Carnero (2006) con el cual concordamos que la evaluación es “un proceso de construcción y reconstrucción (no

solo de registro u observación) por parte del sujeto que aprende de conocimientos, formas de comportamiento, actitudes, valores, afectos y sus formas de expresión.” Este autor además refiere que estos “se producen en condiciones de interacción social en un medio socio-histórico concreto, en dependencia del nivel de conocimientos que posea el sujeto, de sus intereses, estado de ánimo, actitudes y valores hacia las diferentes esferas de la realidad social y personal, que lo conducen a su desarrollo personal y al intercambio y en ocasiones al desarrollo personal también de los sujetos con los cuales interactúa.”

5. Mostrar a los estudiantes a través del modelado en clase cómo proceder a dar respuesta a determinadas situaciones comunicativas que son objeto de evaluación* y que muchas veces resultan complicadas para los alumnos, así como enunciar de manera clara las demandas de evaluación que exige cada tarea. *“yo les digo a mis alumnos que cuando ellos van a participar en una situación comunicativa muchas cosas inesperadas pueden suceder y deben estar preparados ... pienso que el estudiante debe familiarizarse con la forma de preguntar del profesor, y el profesor diseñar bien el enunciado del ejercicio para que el estudiante comprenda lo que se le pide, en el caso de la evaluación por portafolios pienso que se le debe incluso llevar una muestra de otros que hayan hecho los estudiantes en cursos anteriores”*

6. Esta sugerencia tiene que ver con el aspecto ecológico en el aprendizaje de la lengua: si la clase no se da en el medio lingüístico, si “no es la real life” como decía un profesor debemos acercarla lo más posible a este contexto a través de tareas que vayan dirigidas a la comunicación, a la expresión de significados en la lengua, a usar la lengua para expresar lo que queremos y no a decir algo para usar la lengua extranjera. Este tipo de tarea representa un reto para el estudiante y se tornan muy complejas por lo que se sugiere la ayuda del profesor o los alumnos más aventajados en la construcción de un apoyo lingüístico necesario previo como plantea el enfoque basado en tareas para aligerar la dificultad de la misma y el estudiante logre comunicar lo que piensa en la lengua extranjera. Este apoyo bien pudiera estar encaminado a recordar el vocabulario referente al tema y enunciar el nuevo, las funciones comunicativas. Pero además se debe propiciar el conocimiento estratégico a través de la enseñanza de estrategias en la comunicación oral. Los profesores dialogaban al respecto y mencionaban las dificultades que afrontaban cuando usaban este tipo de tareas: *“yo he tenido sesiones de debate en el aula y los estudiantes se acaloran porque no están de acuerdo con algo y se desesperan ante la imposibilidad de exponer sus puntos de vista en la lengua*

extranjera, entonces te dicen: teacher no sé decir eso en inglés déjeme decirlo en español ,imagínense mi objetivo no es ese”

Esto nos muestra como el profesor hace uso de estas tareas comunicativas en el aula pero que encuentra obstáculos en su realización exitosa por parte del estudiante. Este al percibir la carencia lingüística del estudiante para expresar las ideas en la lengua extranjera sugiere alternativas para cuando esto suceda o para evitar que esto suceda: *“a veces entonces los dejo que digan esas ideas en español pero después les digo a todos los estudiantes ¿cómo podemos ayudar al compañero a expresar sus ideas en inglés?(How can we say that in English? Let’s help your classmate) y entre todos le ayudamos, pero entiendo que se debe hacer algún trabajo previo para que el estudiante no se quede mudo cuando lo hacemos pensar o que acuda a su lengua materna, insisto ese no es nuestro objetivo.”*

Ante este planteamiento los profesores manifiestan que es precisamente la evaluación durante todo el proceso y la evaluación de todos los componentes de la tarea los que nos permiten detectar estos problemas y tomar decisiones para adecuarlos a las condiciones de realización del grupo.

Así, se considera empezar por evaluar la propuesta de producto de la tarea tanto por el profesor como por los alumnos, para aceptarlo tal cual o modificarlo parcialmente; evaluar las fuentes para ver si son suficientes en número y calidad; las actividades previas para comprobar si todas las previstas son suficientes y necesarias, en relación con la obtención del producto y con las necesidades subjetivas de los alumnos que las realizan, etc. tal y como lo plantean las fases que integran el marco para el enfoque por tareas propuesto en el marco teórico y el propio ciclo de la tarea.

Esta evaluación debe ser una responsabilidad compartida entre el profesor y los alumnos. Se podrá también aplicar una evaluación (en forma de autoevaluación y de coevaluación entre compañeros) al finalizar la tarea en la fase de post-tarea, mediante la cual se comprobarán los logros alcanzados en el aprendizaje, así como las dificultades experimentadas en diversos momentos de capacitación y de elaboración del producto. Añadamos que dicha evaluación no afectará únicamente a dificultades, problemas o carencias en el desarrollo de la tarea: también es posible evaluar el interés que por determinados contenidos de aprendizaje haya despertado la experiencia de realizar la tarea.

También reconocen que las tareas comunicativas contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico y que el trabajo cooperado entre todos los alumnos y el profesor puede ayudar a eliminar esos obstáculos *“a salir airoso de una situación comunicativa”*

Pero para que la ejecución de las tareas sea exitosa, el estudiante debe comprender los conceptos en los que se basan las mismas.

Autores tales como Long, (1994), Estaire, Zanón, (1999) plantean que si el énfasis de la tarea recae sobre la manipulación de información, es decir, si los alumnos están más pendientes del significado que de los aspectos formales, hablamos de tarea comunicativa.

7. *“Propiciar un espacio en la clase en que los alumnos sugieran tareas de aprendizaje en las cuales les gustaría ser evaluados y diseñarlas entre ellos y el profesor. Esto los motivaría mucho”*

Consideramos que entre las condiciones para que las tareas sean realizadas con éxito está la significatividad de la misma para el alumno, dada entre otros factores porque el estudiante sea capaz de reconocer y comprender su objetivo como algo cercano a sus intereses, motivaciones, ritmos de aprendizaje, preferencias, etc. para ser asumidas con deseo y responsabilidad. El estudiante trabajará conscientemente si comprende cual es el objetivo de las tareas que debe cumplir, si colabora en su planificación por lo que no le será difícil su ejecución.

Primeramente hay que tener en cuenta que el aprendizaje tiene un carácter individual y esto implica que cada estudiante manifieste inquietudes distintas por lo que el análisis de las necesidades propias de los mismos sería imprescindible para lograr una ejecución eficaz de la tarea. Además debe tenerse presente el tipo de necesidad que tiene el alumno que puede ser académica o lingüística, o ambas inclusive. Por otra parte este análisis también se relaciona con la recogida de información sobre las necesidades comunicativas de los aprendices en la lengua que estudian y abarca cuestiones tales como:

¿En qué esferas los aprendices utilizarán la lengua extranjera?

¿Qué tipo de relaciones se implican en la realización de la tarea?

¿Qué habilidades lingüísticas encierran: de comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión oral y escrita?

Recordemos que estas habilidades nunca se pueden desarrollar de manera aislada, ya que unas dependen de las otras, unas son receptoras y otras son productivas, las receptoras necesitan evaluarse a través de las productivas. De aquí que nuestro enfoque evaluativo debe centrarse en la evaluación de las habilidades productivas la escritura y la expresión oral ya que a su vez sirven de mediación en el proceso de evaluación de las habilidades receptoras.

¿Qué tipos de conocimientos previos necesitan para su realización?

¿Qué nivel de dominio de la lengua se requiere?

Una vez determinadas cuales son las necesidades del estudiante y elaboradas las tareas en base a estas necesidades ellos se sentirían con una mayor motivación para ejecutar las mismas, pues sus inquietudes se verían reflejadas en estas actividades que al ser resueltas por ellos mismos satisfarían sus expectativas en el aprendizaje de la lengua extranjera. De no tenerse esto presente las tareas estarían encaminadas a cumplir el objetivo del profesor y no del estudiante que es realmente el más interesado.

Una vez concluido el análisis de estas sugerencias se procedió a elaborar algunas tareas que observaran estas recomendaciones y que pudieran ser sugeridas a los estudiantes en clases.

Para ello tuvimos en cuenta lo que plantea Ramírez Espinosa (2006) que para contribuir a la apropiación del contenido, como es debido, por parte de los estudiantes, el profesor debe plantear tareas que contribuyan a potenciar las habilidades orales sobre la base del desarrollo del resto de las habilidades de la lengua (audición, comprensión de lectura y escritura).

Para ello es necesario organizar el proceso de enseñanza – aprendizaje de manera tal que las tareas que se planteen requieran del uso de la lengua como instrumento de comunicación con procedimientos cooperativos: organizar el trabajo en grupo o en parejas, entre otros, encaminados a desarrollar habilidades orales y escritas las dos habilidades productivas donde se tenga en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes.

Una vía para propiciar el desarrollo de la expresión oral fue el planteamiento de tareas basadas en la discusión de problemas, resúmenes, entrevistas, conversatorios de un tema en específico, la participación en debates, la presentación de informes y comentarios, es decir, el conocimiento y uso de la lengua extranjera para hablar sobre un tema relacionado con la vida diaria o con el ámbito profesional, etc.

Una de las tareas que se decidió diseñar y aplicar durante el seminario fue realizar una *entrevista a estudiantes nativos de la lengua inglés* (ver metodología para este tipo de tarea en anexos) sobre temas relacionados con información personal, costumbres y tradiciones de esos diferentes países invitándolos a nuestras clases de inglés para dialogar acerca de diversos tópicos de interés y así propiciar la creación del medio lingüístico en el aula. Los estudiantes actuarían en el rol de entrevistadores y el invitado en el rol de entrevistado, aunque la dinámica que se puede producir en este tipo de

actividad es imprevisible y pudieran intercambiarse los roles. (Ver en anexo 23 procedimiento a seguir en la elaboración de entrevistas a nativos)

Este tipo de entrevista fue observada en un grupo de estudiantes de primer año de Psicología y para ello fue invitada una estudiante de Santa Lucía que estudia Psicología en segundo año. Para esta estudiante la experiencia resultó muy interesante pero mucho más lo fue para los estudiantes cubanos que participaron en ella. En esta entrevista se observó la participación de los estudiantes en la búsqueda de respuestas a sus interrogantes que iban desde los datos personales, gustos preferencias, intereses, motivación por la carrera que estudia, dialogaron mucho acerca de música, cantantes favoritos, del reggae y de las atracciones turísticas de ese país (la estudiante trajo varias revistas con fotos de su país y folletos de propaganda turística donde se mostraban las playas).

Los estudiantes no eran interrumpidos en esa conversación, cuando la pregunta no se entendía, entre ellos mismos la reformulaban y en ocasiones pedían ayuda a la profesora. Hubo momentos en que hubo que explicar algunas palabras nuevas que la estudiante usaba que interferían la comprensión del mensaje.

3.4.8. Opiniones de los estudiantes respecto a la aplicación de tareas comunicativas: una experiencia en la aplicación de una entrevista a estudiantes nativos

Las opiniones de los estudiantes respecto a la experiencia fueron diversas (ver anexo 24) y el más importante fue la evaluación de la significatividad y autenticidad de la tarea y la autoevaluación que realizaron del desempeño comunicativo de cada uno de ellos:

✚ Para la mayoría de estudiantes constituía el primer contacto con un hablante de la lengua inglés.

“Es primera vez que hablo con un nativo y pude comprobar que me entendía y yo lo entendía, aunque a veces me quedaba en blanco cuando hablaba muy rápido y tenía que preguntarle a los compañeros que había dicho”

✚ Referencia a la comprensión del mensaje que transmitía en sus intervenciones :
“en ocasiones confieso me sentí un poco perdida no entendía algunas frases por la cantidad de blendings (uniones de varias palabras en la cadena hablada) que usan”

✚ Temor a cometer errores o no usar un registro adecuado de la lengua como las principales inhibiciones (una alumna decía: *“temía equivocarme o ser algo imprudente”*).

✚ Referencia a los rasgos personales de la estudiante extranjera que propiciaba un ambiente de confianza y seguridad. (*“the girl was very nice”, “muy comprensiva”, “amistosa”, “manifestaba gran interés en la conversación”, “muy agradable” , her pronunciation is excellent, entre otras*)

✚ Aspectos que dificultaban la comunicación: *“en ocasiones hablaba un poco rápido y bajito, pero en general se entendía” , “rapidez en su proyección y léxico poco accesible para mí en ocasiones.”*

✚ Significatividad de la tarea en cuanto a la motivación generada, la utilidad y provecho de la misma, el grado de participación de los alumnos en la comunicación y lo que le aportó al conocimiento sobre otras culturas. *“conocimos de su isla, sus costumbres, tradiciones, preferencias, características geográficas de su país...”* *“contó cosas muy interesantes...”*

- *“...creo que fue una excelente técnica para conocer del Caribe”*(aquí el estudiante la percibe más como una tarea donde busca un conocimiento extralingüístico)

- *“Eh!! tremenda clase, ojalá pudiera suceder más a menudo con nativos, noruegos o europeos de habla inglés... me nutrí de bastante información de su cultura, fue espléndido...”*

- *“Experiencias así debían repetirse con más frecuencia”*

- *“For me it was an excellent experience for the utility and help in my personal development in this language”*

- *Me sentí tan bien que me parecía que no estaba en el aula...o sea fue algo diferente a lo normal”*

- *“una gran idea para motivarme”*

- *“me parece una idea genial... pienso que si se hace común o al menos regular puede contribuir a la motivación de los estudiantes por la asignatura”*

- *“sería bueno que se repitiera” ...nos da experiencia que podemos aplicar en el futuro”*

- *“necesito más encuentros como estos para saber de otros países, costumbres, tradiciones, formas de pensar de actuar y por supuesto para hablar”*

✚ En la valoración de la experiencia hubo dos estudiantes que la hicieron en inglés lo que muestra el desarrollo de las habilidades adquiridas en uno de los estudiantes y en el otro el gran interés de comunicarse en esta lengua. El resto la hizo en la lengua materna.

✚ La autoevaluación del desempeño comunicativo en cuanto al logro de un desarrollo de las habilidades de la lengua hasta ese momento. Opiniones como estas evidencian este aspecto:

-“constituyó una valiosísima oportunidad de comprobación de los conocimientos adquiridos... entendimos y fuimos entendidos...”

-“... una oportunidad para evaluarse uno mismo en el idioma

-“sentí que aplicaba lo que había aprendido”

-“fue muy bueno observar como nos comunicábamos con una nativa del idioma...”

-“entendí bastante bien, con excepción de algunas palabras que no conocía, comprendí el sentido general de la conversación...”

- entendí la mayoría de las cosas,... siento que he aprendido mucho... no soy capaz de entablar una conversación fluida con un nativo, pero me sentí OK.

-“aprendí algunas palabras que no sabía y otras aunque las conocía aprendí a pronunciarla como de verdad se hace...”

- “...mis habilidades de comprensión auditiva están en déficit...”

-“quizá no tenga suficiente vocabulario pero con las preguntas que se hicieron en el aula y la fluidez de la conversación pude llevar el hilo...pienso que es una forma de motivarme a superarme, para en próximas visitas poder participar más...”

Los estudiantes concluían sus valoraciones agradeciendo a la profesora esta oportunidad de comunicarse en la lengua en escenarios auténticos.

En el registro realizado por la profesora se muestra la gran aceptación que tuvo la actividad, la motivación generada en los estudiantes la comunicación que se dio en el aula, el interés mostrado por los estudiantes por conocer aspectos culturales que no se habían tenido en cuenta en la fase de preparación, pero que surgieron en el intercambio que se produjo. Todos los estudiantes participaron activamente excepto algunos que aunque llevaban anotadas preguntas no se decidieron a hacerlas. No se utilizó la lengua materna en toda la entrevista solo en la traducción de vocabulario aunque a veces entre los propios estudiantes, pero de forma muy discreta se hablaba en español.

Los errores más frecuentes estuvieron en la formulación de preguntas tanto en el presente simple como en el pasado, problemas de pronunciación, lo que en determinados momentos se necesitó de la ayuda de estudiantes más aventajados o del profesor par esclarecer el mensaje, dificultad en la expresión oral al querer expresar opiniones respecto a determinados aspectos

Esta experiencia fue comentada en el seminario para compartir el conocimiento respecto al diseño de tareas comunicativas, auténticas y significativas para el estudiante, la metodología a seguir basada en la valoración de esta primera experiencia.

3.5. Evaluación de la intervención

La evaluación de esta intervención fue realizada a través de la recogida de información a partir de observaciones a clases a los profesores que participaron en el seminario para conocer si se habían producido cambios en la manera de percibir y aplicar el sistema de evaluación* de la lengua, también a partir del análisis documental de varios instrumentos aplicados para evaluar el conocimiento del inglés en la asignatura Inglés I y entrevistas realizadas a profesores y alumnos sobre el proceso de evaluación que se lleva a cabo en las aulas.

Al respecto, de la experiencia del seminario sobre evaluación desarrollado con los profesores de inglés en la Universidad Central de Las Villas, podemos señalar que es posible producir un cambio en las prácticas pedagógicas de los profesores cuando:

- toman conciencia que su hacer ha perdido efectividad, reconocimiento que necesitan aprender “ lo nuevo”;
- manifiestan compromiso por aprender, expresan su voluntad de aprender y comprometerse responsablemente en las acciones que ello implique;
- comparten e intercambian experiencias entre pares, lo que contribuye a disminuir la inseguridad personal;
- expresan confianza en el profesor o coordinador encargado de la formación, como mediador en su proceso de cambio;
- reflexionan críticamente su hacer, aceptan la crítica y autocrítica de su desempeño con el propósito de explorar nuevos caminos de acción;
- logran competencia en el nuevo hacer, practican el nuevo desempeño en forma sistemática para lograr experiencia en él;
- y por último, cuando vivencian realización en el hacer, se sienten satisfechos con su esta nueva manera de hacer y perciben los efectos que esto provoca.

Como podemos apreciar se trata de una experiencia difícil, de toma de conciencia, que puede conllevar a un posible cambio en las representaciones de lo qué es enseñar, aprender y evaluar dado el estrecho vínculo que existe entre ellos pero consideramos que sería un proceso que necesitaría tiempo para lograr su efectividad , aunque en esta investigación se constataron ciertos aspectos que nos permiten visualizar cambios a corto plazo, cambios en el diseño y puesta en práctica de otros instrumentos de evaluación como el portafolio, el uso de tareas comunicativas en la evaluación sistemática del idioma inglés, cambios en la tipología de preguntas usada en la evaluación y en las demandas de evaluación, evaluación de forma integrada de las

habilidades de la lengua en el aula y en contextos comunicativos y significativos para el estudiante, enseñanza desde un enfoque comunicativo y mayor motivación por el estudio de la lengua. Estos últimos se pudieron evidenciar en observaciones realizadas a las clases.

3.5.1. Cambios constatados en las prácticas de los profesores

El cambio también se evidenció en lo que llamamos posteriormente un proceso de seguimiento o de evaluación de la propuesta que aportó mucho a la investigación.

Ya en un ambiente más informal, pero que tiene a nuestro entender una mayor importancia como evidencia de un cambio real en la forma de asumir el proceso de evaluación de la lengua en las aulas es el acercamiento y la consulta constante de los profesores acerca de si están procediendo adecuadamente en el diseño y aplicación de una evaluación que propicie el aprendizaje de los alumnos. Esto muestra una preocupación seria por el cambio.

Los profesores durante el seminario y después de él se acercaban a la investigadora para conocer su opinión acerca de sus prácticas evaluativas y los instrumentos de evaluación que estaban implementando. Un profesor manifestaba su interés por poner en práctica la evaluación por portafolios en la asignatura y expresaba sus dudas y preocupaciones al respecto, dudas referentes al diseño, a la forma de evaluar los trabajos, con relación a la expresión de los resultados si debían ser cuantitativamente o cualitativamente, otro pedían ayuda para diseñar la tipología de preguntas para el control parcial, cuyas respuestas mostrarán el nivel de conocimientos real del estudiante en esa etapa.

Otros profesores mostraban interés en diseñar tareas en contextos comunicativos que a su vez pudieran ser objeto de evaluación. Una preocupación general estaba en como llevar un registro adecuado de la información recogida con el uso de diferentes procedimientos de evaluación. Realmente, en este llamado de ayuda si así le podemos nombrar se muestra un primer paso para el cambio, para el nuevo hacer en la evaluación que como todo lo nuevo por experiencia conocemos que puede ser objeto de incertidumbre, inseguridad y temores *“yo quiero que mis estudiantes diseñen un portafolio que incluya sus trabajos evaluativos que muestren un progreso en la lengua, en él pueden incluir sus datos personales y hacer un guión del mismo... eso bien pudiera dejárselo a su creatividad, la forma en que quisieran organizarlo, ahora lo que no sé es como realizar la evaluación del mismo: si le pongo una nota a cada trabajo que voy revisando o me limito a hacerle un comentario sobre sus errores, ¿cómo proceder? De todas formas al final tengo que*

caer en una nota ¿cómo lo evaluó, si en base a como trabajó los errores que se le señalaron para no volverlos a cometer en trabajos sucesivos o a la calidad de los trabajos presentados o al avance en el conocimiento de la lengua teniendo en cuenta el contenido de los trabajos sucesivos? Creo que esto de la evaluación cualitativa, continua, o formativa o como se llame es bien complejo”

Aquí este profesor manifiesta también una preocupación por lo que puede ser objeto de evaluación y los criterios a tener en cuenta para la nota del estudiante.

Otro profesor expresaba: *“a mis alumnos le propuse la evaluación por carpetas de tareas (task journal) parecido al ejemplo que se puso en el seminario y tuvo gran acogida en el aula, les gustó la propuesta pero me he dado cuenta en los trabajos que ya he revisado que a los estudiantes les cuesta mucho trabajo dar opiniones,... no sé es como que no tienen todo el vocabulario que necesitan para expresarlas ,también les resulta difícil hacer inferencias, sin embargo tienen conciencia de la dificultad de la tarea cuando refieren problemas de comprensión en la lectura de los textos por poseer un vocabulario difícil así como las estructuras gramaticales que no le permiten muchas veces entender el contexto.”*

Otro profesor planteaba qué hacer en este caso: *“Les orienté realizar una exposición oral sobre monumentos famosos en el mundo pero los estudiantes se aprendieron de memoria el tema y tal parecía que estaban recitando páginas web completas, que puedo hacer, yo les pedí que me lo expresen con sus palabras y muchos no podían hacerlo, por otro lado no podía evaluarlos mal porque ellos se prepararon, hicieron un gran esfuerzo.”*

Consideramos que el rol del profesor y de los alumnos en la fase de planificación de la evaluación debe ser bien transparente en cuanto al diseño de los criterios tanto de evaluación como de corrección a considerar en el proceso de realización y evaluación de una determinada tarea. En el diseño de las tareas, así como en el diseño de los instrumentos de evaluación los cuales constituyen tareas primordiales de la fase de planificación se debe tener en cuenta el nivel de conocimiento de la lengua del estudiante, porque podemos estar diseñando tareas que están mucho más allá de las posibilidades reales del estudiante y pudieran representar algo imposible de realizar y entonces lo que resultó motivante en un principio pudiera traer consecuencias desagradables: insatisfacciones o frustraciones ante la imposibilidad de éxito en la tarea. Este es el caso de los profesores anteriores les sugerimos tener en cuenta la dificultad de la tarea y el nivel de conocimientos previos referentes no solo a conocimientos declarativos acerca del tema sino también los procedimentales y estratégicos: puede ser que en el caso anterior el alumno esté acostumbrado incluso en la lengua materna a realizar las exposiciones orales de esta manera.

También se recomienda proveer al estudiante del apoyo lingüístico necesario para la realización de la tarea que pudiera incluir el tratamiento y discusión de temas similares en el aula o indicarles la consulta de otras fuentes de información sobre estos temas que le vayan aportando el vocabulario y de esta manera adquieran el vocabulario necesario para expresar las ideas con sus propias palabras. Además la exposición oral y la presentación efectiva de diversas temáticas implican una serie de dificultades para quienes no tienen la práctica de hablar frecuentemente frente a un público o para quienes carecen de habilidad en la organización y presentación oral de tópicos determinados.

Los profesores expresan respecto a la experiencia que *“no es sencillo expresar lo que pensamos y sentimos pero observamos que la posibilidad que nos brinda este espacio nos va a permitir aclarar muchas cosas. Nos damos cuenta que necesitamos de más espacios como estos y de más tiempo para poner en común nuestras ideas”*

Como se puede evidenciar este modelo en su variante de consulta y apoyo colaborativo garantiza la validez del proceso interventivo más allá de su culminación gracias a que la intervención se realiza en escenarios naturales a través de la figura del profesor (protagonista de la intervención educativa) y precursor del cambio en sus prácticas evaluativas que solicita apoyo y ayuda en ciertas situaciones que se le presentan por haber adquirido un conocimiento más profundo del tema que lo lleva a una autoevaluación y revisión de sus métodos de evaluación, a que otros valoren sus experiencias en el nuevo accionar.

En el espacio entre las sesiones se intercambiaron de manera informal opiniones sobre el proceso iniciado, planteamientos respecto a la importancia del compartir experiencias y soluciones a las interrogantes formuladas en torno a la evaluación. Se manifestó el hecho de que se necesita de otras miradas a nuestras prácticas para observar y analizar de forma global y desde otros puntos de vista la compleja realidad de nuestro quehacer docente. En los comentarios se resaltó la necesidad de contar con la experiencia de otras personas para avanzar en la construcción de prácticas evaluativas cualitativamente superiores.

Las siguientes reflexiones de los profesores que participan en el seminario nos sirven para ilustrar esto *“la presión del tiempo, el trajín del día a día se van convirtiendo en una rutina que no te permite ver más allá ni ir mas allá de lo que estás acostumbrado a hacer pero aquí nos hemos dado cuenta que nos vamos quedando atrás... de la importancia de dedicar un espacio de reflexión entre todos acerca de nuestros modelos evaluativos.”*

Otros plantean que el proceso de formación les ha sido de suma utilidad en el desempeño de su quehacer docente, al tiempo que les ha proporcionado una formación para poder acometer los cambios en su ejercicio profesional.

P-1 “El seminario de evaluación me ayudó a profundizar teóricamente en todo lo relacionado con el proceso de evaluación, cómo llevar a cabo la evaluación de la lengua... lo aprendido aquí acerca de la observación y el registro de observación en escalas valorativas y rubricas para evaluar el desempeño del estudiante en las tareas de evaluación me proporcionaron una línea a seguir. Me ayudó mucho el intercambio con otros compañeros acerca de la forma de evaluar...”

P-2 “Pienso que este tipo de espacio debía propiciarse con más asiduidad, ... realmente constituyó un momento de aprendizaje, y hasta me atrevería a afirmar que hubo un crecimiento personal como profesionales”

P-3... nos ayudó a intercambiar experiencias sin las trabas o barreras que nos ponen las actividades formales académicas como resultan las reuniones de trabajo en los colectivos de asignatura, o del departamento. Los profesores propusimos variantes para tratar los diferentes aspectos de la clase, el ejercicio final que propusimos nos hizo pensar en las múltiples alternativas para la evaluación de la lengua y mejorar las que ya teníamos por experiencia. Creo que se debe hacer una práctica común esto de llevar a cabo seminarios para asumir distintos temas. El genio es colectivo y surgen soluciones y proposiciones que ayudan a todos.

P-4 “... esta forma de intercambiar experiencias en cuanto a la evaluación nos ha servido de enriquecimiento personal en todos los aspectos didácticos, es que me doy cuenta que la evaluación es tan amplia y está presente donde quiera aunque a veces no seamos conscientes de ello... Aquí escuché por primera vez hablar de los e-portfolios webfolios, hay todo una gama de portafolios que no conocía así como las webquests,... Me gustó mucho el intercambio que se produjo respecto a las pautas a seguir para la corrección de errores después de la evaluación. No todos lo hacemos igual,...”

P-5 “... sesiones que... resultaron muy interesantes, sobre todo la manera en que fueron desarrolladas en un clima de confianza, allí nadie iba a imponer sus conocimientos y su forma de proceder en la evaluación, sino que todos íbamos a compartir experiencias acerca de nuestras propias interrogantes...”,... no fue una descarga de teoría que lo que muchas veces consigue es el aburrimiento sino más bien sesiones de dialogo abierto

A la pregunta de si volviera a realizarse nuevamente ¿desearías cambiar algo? estos mismos profesores respondieron:

“los contenidos y la metodología me parecieron adecuados, la forma de despertar el interés por el tema en la primera sesión a partir del estudio de caso me pareció muy interesante”

“considero que los objetivos que se expusieron al principio fueron alcanzados, los contenidos

fueron seleccionados de acuerdo con nuestros intereses”

Los aspectos que se desearían cambiar son relacionados con la organización del seminario y la profundización en determinados contenidos. En cuanto a la organización relacionado con inconveniencias en el día y la hora de su realización (se realizaba los viernes en la tarde), así como la sugerencia de ser realizado en un momento que recabe mayor asistencia de los profesores. *“que se realice por la mañana que es más factible y no en el horario de por la tarde que ya estamos más cansados”...*

“cambiaría el día en que se realizaba el mismo por ser para mí un inconveniente”.

“debiera realizarse a finales de diciembre o en el mes de enero que la carga docente disminuye y los profesores podemos asistir con más asiduidad... pudiera darse de forma más intensiva y no una frecuencia semanal...”

“no tengo ningún aspecto negativo que señalar, solo sugerir que se den a conocer y se tengan en cuenta las sugerencias que hacíamos durante el seminario por parte de la institución como posibles soluciones a los problemas que se nos presentan en nuestras prácticas evaluativas

La satisfacción del profesor encuentra muy a menudo un fiel reflejo en la satisfacción de sus alumnos. Este binomio de satisfacciones constituye un elemento clave para evaluar el logro de unos procesos de enseñanza-aprendizaje de alta calidad, objetivo este, en el cual esta investigación se encuentra seriamente comprometida.

3.5.2. Cambios constatados por los alumnos sobre las prácticas de evaluación los profesores.

En las entrevistas realizadas a los estudiantes para conocer acerca de los cambios producidos en las prácticas evaluativas de sus profesores se tuvieron en cuenta sus percepciones acerca del proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación de la lengua (ver anexo del guión de la entrevista) por estar estos procesos ligados indisolublemente. Estas se dirigían fundamentalmente a la comparación de como era la evaluación que practicaban sus profesores de inglés en la enseñanza precedente y la que practican sus profesores en la universidad las cuales son consideradas cualitativamente superiores y nos permite a nosotros evaluar el cambio producido en esta intervención a partir de la comparación de los resultados obtenidos en la investigación anterior acerca de la percepción de los profesores y alumnos sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua, problemática que nos condujo a iniciar esta intervención y lo que plantean los alumnos del proceso que se sigue en la universidad. Es decir, que desde la perspectiva de los estudiantes la comparación radica en el como se hacía en la enseñanza anterior y en la universidad. Y a los fines de nuestra investigación nos

interesa la comparación entre los resultados antes de la intervención y después de la intervención en el contexto del proceso de enseñanza- aprendizaje del inglés en la universidad.

La evaluación antes considerada un evento estresante es ahora un evento más natural de la dinámica de la clase *“Nunca me he sentido presionada por una nota en la clase” “... antes cuando estaba en el pre llegaba atemorizada a las clases de inglés por las evaluaciones”*(Recordemos que la muestra la integran estudiantes que cursan el primer año de las carreras universitarias)

El aprendizaje mecánico a través de ejercicios tipo drill evidenciado en las observaciones a clases realizadas a los profesores antes de la intervención se convierten en tareas de aprendizaje oral de la lengua mucho más motivantes y se muestra un interés por evaluar el uso de la lengua en situaciones comunicativas *“me siento mejor este curso, he aprendido mucho con los listenings que a veces son muy extensos, pero motivantes, las grabaciones te ayudan mucho a mejorar la pronunciación y me doy cuenta que he mejorado en los conocimientos de la lengua.*

“... realizamos juegos de roles”

“los ejercicios van dirigidos a hablar y a veces a escribir. La mayoría de los ejercicios van destinados a la práctica de las funciones comunicativas que se dan en la unidad pero siempre el profe trata de que al final se vayan integrando todas o algunas de las funciones comunicativas dadas en unidades anteriores en una situación más completa y más cercana a la vida real...”

Sí debemos señalar que en algunos casos se mantiene el interés por la obtención de un buen resultado y la primacía del examen por encima del resto de los procedimientos como visión compartida del agente evaluador y del evaluado *“claro que para la prueba me preparo mejor porque me interesa coger una buena nota”*

Se comienza a propiciar la participación activa de los estudiantes en el proceso de evaluación a través de estrategias de coevaluación. Recordemos que la evaluación, en el marco de los principios del constructivismo, deberá promover una participación amplia de todos los agentes involucrados en el proceso. El construir el aprendizaje implica el desarrollo de habilidades metacognitivas, por tanto, el alumnado deberá ser partícipe activo en su proceso de evaluación.

“imagínese yo revisando un trabajo en inglés de otro compañero!” lo que lo hace sentirse orgulloso de esa responsabilidad que antes era solo tarea del profesor y asumir nuevas metas en su aprendizaje. *“para este tipo de trabajo tengo que esforzarme más en el estudio de la lengua porque si no ¿cómo voy a ser capaz de revisar el trabajo de otro?”*

“evaluarnos unos a los otros... en la universidad el teacher nos pone a veces a revisar los

trabajos escritos de nuestros compañeros,

“...es una práctica que ayuda mucho,...

“si uno es capaz de reconocer el error de otro puede evitar el cometerlo uno también”

“revisamos y según la cantidad de errores junto con el profesor ¡ponemos hasta una nota!

Consideramos que los estudiantes incluso llegan a sentir disfrute en el nuevo quehacer en la evaluación

“...disfruto hacer esto y a los compañeros míos también les encanta cogermé algún error.”

“Los temas tratados me han gustado y siento que puedo hablar de ellos porque me son cercanos, he participado en las evaluaciones activamente sobre todo en aquellos ejercicios que se hacen en pareja o en grupos, no sé pero me siento más confiado cuando puedo compartir la solución de un ejercicio con otro compañero”

La evaluación de carácter formativo debe no solamente prestar atención a las debilidades sino también a las fortalezas. Aquí la evaluación se utiliza en opinión de los estudiantes para estimular el progreso del estudiante para resaltar sus fortalezas. *“El profesor quedó muy contento con este tipo de trabajo, nos dio algunas sugerencias y hasta nos felicitó, recuerdo que nos dijo: If you keep that way you will be very good psychologists.”*

La evaluación es vista como una actividad sistemática que estimula al estudiante a esforzarse más en su aprendizaje de la lengua. *“las evaluaciones son constantes, pero nos obligan a esforzarnos más, el teacher es cada vez más exigente.*

“El sistema de evaluación es bueno, constantemente te están evaluando yo misma me estoy evaluando probando mis habilidades...”

También un aspecto que resulta importante en la percepción del estudiante de la utilidad del conocimiento de la lengua en la aplicación de la interdisciplinariedad en la evaluación de tareas que incluyen contenidos de la especialidad que el estudiante cursa desde el primer año de su carrera. *“este tipo de ejercicio sobre cuestiones de la especialidad nos ayudan mucho porque nos resultan motivantes, yo personalmente lo disfruté mucho. Debían repetirse con más frecuencia”*

3.6. Reflexiones de la investigadora

Durante el desarrollo del seminario surgieron varias interrogantes que se transformaron en temas de reflexión sobre la acción realizada o por realizar, lo que permitió desarrollar el pensamiento proyectivo en los profesionales en superación.

Además todo este proceso que se desarrolló permitió generar nuevas relaciones pedagógicas, donde los participantes en esta nueva experiencia se convirtieron en un equipo para reflexionar sobre el trabajo que realizaban.

En esta tarea común de solución de problemas fueron integrando la teoría (elaboración

conjunta de sistemas conceptuales, como medio para favorecer la organización y la fijación de los contenidos básicos del tema) y la práctica.

Como características básicas del seminario se destacaron:

- Su contacto con el contexto en concreto.
- La creación de un equipo de trabajo que abordara un problema central que se originaba en la práctica y volvía a ella cualitativamente transformado por la discusión profesional del grupo.
- Un enfoque que llevó el aporte personal, creativo, crítico y de consenso grupal para la caracterización, fundamentación y proyección de la posible transformación del problema de estudio.
- La creación de un proceso donde se sistematizaron e integraron conocimientos, habilidades, valoraciones y experiencias de la actividad profesional creadora desde la interacción grupal.

En la temática que nos propusimos abordar en esta investigación (la evaluación con un carácter formativo, regulador) no resultó difícil la realización del seminario, porque surgió de la iniciativa propia de los profesores en la fase de sensibilización anteriormente mencionada.

A partir de un proceso de cuestionamiento de los resultados del trabajo profesional y de búsqueda de causas de las contradicciones que frenaban el logro de mayores metas en el aprendizaje de los alumnos el seminario se desarrolló como proceso de concientización de los problemas profesionales que se presentaban mediante la reflexión acerca de las propias prácticas evaluativas

Es por ello que se constató como otra función de los talleres su función integradora de conocimientos teóricos y prácticos tomando como punto de partida las vivencias que se iban teniendo en la práctica, la reflexión y transformación colectiva de los problemas que en ella se presentaban.

A través de los talleres se expusieron, experiencias educativas significativas en cuanto a la evaluación y el desempeño docente en las prácticas evaluativas en el aula, la lengua extranjera y sus particularidades; la enseñanza a través de la identificación de factores que dificultan la práctica pedagógica.

Finalmente, en esta investigación decidimos dejar plasmado un sistema de acciones metodológicas o líneas como propuesta que regule a nivel departamental la evaluación del aprendizaje de la lengua inglés en la universidad como estrategia que propicie un

aprendizaje más eficaz de la lengua. Para ello se elaboró un manual con orientaciones concretas acerca de la evaluación, el cual constituye un material de consulta para los profesores continuar mejorando sus prácticas.

V. Conclusiones y recomendaciones

La Educación Superior en la actualidad se enfrenta a una serie de desafíos en un mundo que se transforma, por ello revisa su misión y redefine muchas de sus tareas sustantivas, en especial aquellas relacionadas con las necesidades de la sociedad en materia de aprendizaje y superación continua. Un punto clave en su misión está dirigido a elevar la formación permanente de los profesores, lo cual tributará a una mejor preparación de los egresados universitarios.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, se aprobaron documentos que insisten en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica.

Esta idea de la educación durante toda la vida, aplicable al profesional de la Educación Superior, cobra en la actualidad una significativa importancia a los efectos de estimular la innovación, el sentido crítico, la reflexión y la creatividad, en función de cubrir las necesidades educativas de los estudiante y las exigencias de su práctica docente, lo que contribuye a elevar la calidad de la formación del estudiante de la Educación Superior.

Se convierte en necesidad sentida en estos momentos el que los profesores revisen y valoren sus prácticas docentes, para emprender cambios trascendentales en las mismas. Más concretamente, en el ámbito de la evaluación del aprendizaje, resulta imperioso que los profesores reconceptualicen sus juicios y comiencen a tomar decisiones respecto a la naturaleza y el propósito de la evaluación de los aprendizajes para potenciar la mejora de los procesos educativos.

Es por ello que el desarrollo de investigaciones dirigidas a la formación de los profesores para transformar las prácticas educativas se incrementa en la actualidad. Los cambios en la sociedad moderna exigen la formación de un profesional competente capaz de enfrentar los retos que esta le impone.

Entre las competencias claves para el aprendizaje para toda la vida se encuentra la competencia comunicativa en una lengua extranjera como instrumento para la comunicación y el intercambio. (Programa Definición y Selección de Competencias Claves auspiciado por la OCDE (citado en Álvarez Valdivia, 2006; Consejo de Europa, 2001, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, 2003)

Desde esta óptica, en esta investigación se parte de la evidencia empírica de la baja calidad del aprendizaje que alcanzan los egresados de la universidad en la lengua

inglesa por el hecho de que no son capaces de comunicarse eficazmente en esta lengua. Por otra parte, en contradicción con este planteamiento, gran parte de los estudiantes acreditan la asignatura Inglés I con elevados índices de rendimiento académico, lo que revela insuficiencias en el sistema de evaluación que se aplica.

Es por ello que para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa en la asignatura Inglés I en estudiantes de Psicología de la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas y dar respuesta al objetivo general de la investigación partimos de un enfoque estratégico de la evaluación fundamentado en la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza.

Una vez enfocados en el objetivo general de esta investigación, su desarrollo nos permitió ir dando una respuesta argumentada a cada uno de los objetivos específicos que nos propusimos y que en este momento plasmaremos a manera de conclusiones para finalizar esta tesis.

Para responder a los objetivos específicos y como conclusión de esta primera fase de la investigación resulta oportuno explicar que el estudio partió de un análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación de la lengua inglesa desde la perspectiva de los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en este contexto universitario quienes dan cuenta de una serie de factores que inciden negativamente en ese aprendizaje.

Desde la perspectiva de los profesores, los factores que intervienen se relacionan con la percepción que acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera tienen los profesores, la cual determina el carácter de las acciones instructivas. Prevalece la influencia del modelo pedagógico tradicional centrado casi exclusivamente en la figura del profesor en coexistencia con otras posiciones más cercanas al estudiante, aunque relacionadas en la práctica con los influjos tradicionales.

Desde la propia experiencia del profesorado se plantea el hecho de que la metodología que practican en la asignatura Inglés I se inclina hacia la ejercitación de la lengua a través de los ejercicios llamados “drill” los cuales están dirigidos a un aprendizaje mecánico de la lengua, pues hacen énfasis en los contenidos lingüísticos, pero desde la perspectiva de “transmitir” las diferentes estructuras para que el alumno “asimile” la estructura sintáctica, la cual debe quedar fijada en la memoria.

Desde la perspectiva de estudiantes y profesores el factor principal que está incidiendo negativamente en la calidad del aprendizaje del idioma es la motivación. De acuerdo

con las opiniones de los profesores las motivaciones fundamentales que existen en los estudiantes son de carácter extrínseco. Las causas de la poca motivación hacia el aprendizaje del idioma inglés son atribuidas a factores diferentes: para los alumnos la fuente determinante es la percepción de utilidad del conocimiento impartido y la novedad del mismo, mientras para los profesores es la formación previa del alumno atendiendo a la solidez de los conocimientos anteriores y a las barreras psicológicas que puedan haberseles creado en los niveles de enseñanza precedentes, que les hicieron percibir que el inglés resulta muy difícil de aprender.

Además de la motivación, en la calidad del aprendizaje del idioma inglés, desde la perspectiva de los profesores, inciden otros factores que pueden considerarse externos como son: el tiempo dedicado a la asignatura en el plan de estudios y durante el estudio independiente, el horario de las clases, el número de estudiantes de los grupos-clase que limita la atención a las diferencias individuales, las limitaciones de recursos materiales que no permiten la creación y reproducción de materiales de apoyo a la docencia, la ausencia del contacto con nativos de habla inglesa que modelen las competencias en el uso del idioma e interactúen con los estudiantes, la ausencia de trabajo cooperativo entre los profesores de inglés y los profesores de la especialidad y la percepción de rigidez del plan de estudios.

La práctica educativa de los profesores está en correspondencia con la manera de evaluar los aprendizajes. La evaluación del aprendizaje que llevan a cabo los profesores de inglés está promoviendo bajos niveles de calidad en el aprendizaje.

La evaluación es concebida más como resultado que como proceso, desde una perspectiva tradicionalista y cerrada que abarca desde los objetivos de la prueba hasta el patrón de preguntas, la cual se orienta en gran medida hacia la cantidad, dejando a un lado el factor cualitativo. Sus objetivos se dirigen más a la comprobación de los conocimientos lingüísticos que el estudiante posee que al propio desarrollo de las habilidades comunicativas.

El formato de la evaluación contribuye a que el alumno estudie para aprobar, lo que a menudo consiguen sin una elaboración real de los conocimientos adquiridos. Las tareas evaluativas son percibidas por los alumnos como tareas poco relevantes, ya que requieren fundamentalmente procesos de reconocimiento, comprensión y memorización del contenido presentado y, a su vez, esto trae como consecuencia la poca motivación que muestran los estudiantes ante estas demandas de evaluación. Tanto la tipología de preguntas como las demandas promueven bajos niveles de aprendizaje.

Las tipologías de preguntas más usadas por los profesores son las de respuesta breve y las de opción múltiple, seguidas por las preguntas de ensayo restringido. Estas preguntas representan grandes limitaciones para la comunicación y el desarrollo de la expresión escrita.

La habilidad comunicativa que mayor peso tiene en la evaluación de los aprendizajes es la lectura, lo que se corresponde con los objetivos finales de la disciplina referidos al uso del idioma como herramienta de búsqueda de información a través del desarrollo de esa habilidad comunicativa.

La evaluación está dirigida fundamentalmente a la evaluación de las estructuras gramaticales y no al desarrollo de las habilidades comunicativas de la lengua.

Entre los profesores se hace sentir el criterio de que el actual sistema de evaluación no está siendo efectivo, al estar centrado en la simple emisión de notas, y ya se piensa en una evaluación de carácter más procesual y cualitativo; la cual se logra través de la interacción constante con el estudiante. Las representaciones que predominan en los estudiantes acerca de la evaluación se corresponden con la vivencia de ésta como un “evento estresante” y, en los peores casos, carente de valor para su aprendizaje. Por tanto, si la evaluación no constituye un momento de aprendizaje, no está cumpliendo su función reguladora, sino que resulta más bien una práctica formal carente de motivación y utilidad. Esta evaluación basada en procesos rutinarios y memorísticos conduce a los alumnos a un enfoque superficial para el aprendizaje del idioma inglés.

A través de la evaluación los alumnos interpretan el estilo evaluativo del profesor y afrontan las actividades de aprendizaje muy dirigidos por esta percepción, dado el efecto de directividad de la evaluación. Por tanto, la manera de evaluar está creando un estereotipo acerca de la forma de evaluar y aprender, lo que trae como consecuencia un sesgo en el modo de abordar la propia comprensión de la realidad a la que el estudiante accede.

Como consecuencia de todo esto, tanto alumnos como profesores no están vivenciando sentimientos de logro respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la Universidad de las Villas, por lo que los estudiantes plantean la búsqueda de alternativas para el aprendizaje del idioma a partir de métodos más comunicativos, fuera del contexto universitario.

Los profesores por su parte, ante la necesidad del cambio, manifiestan cierta resistencia por considerarlo un proceso muy costoso, lo que hace que esto quede fuera de su total alcance, aunque ya muchos reconocen e insisten en la necesidad de la aplicación de

otras alternativas dentro del proceso de aprendizaje del inglés que se lleva a cabo en la universidad.

En esta investigación queda fundamentado el gran impacto que ejerce la evaluación en el aprendizaje de los alumnos. Las percepciones de ambos agentes sobre el proceso de evaluación y los formatos de evaluación de la lengua constituyen en muchos casos una barrera para la comunicación.

Pero, ante las circunstancias y retos actuales, la evaluación no puede permanecer anclada en una concepción tradicional que persiga tan sólo la evaluación de los conocimientos lingüísticos. Este es solo un componente de la competencia comunicativa de los estudiantes. Si la evaluación no potencia el desarrollo de la competencia comunicativa y el formato que se utiliza constituye una barrera para la comunicación, entonces se impone un cambio sustancial en las formas de percibir y poner en práctica este proceso.

Es por ello que entre los profesores ya se hace sentir el criterio de que el actual sistema de evaluación no está siendo efectivo y se piensa en una evaluación de carácter más formativo.

Además, los métodos de evaluación que usan los profesores son determinantes básicos del tipo de aprendizaje que se alcanza (aprendizaje reproductivo y memorístico del conocimiento lingüístico) y la calidad del aprendizaje indudablemente está determinada por el enfoque adoptado por el alumno para aprender, el cual depende de la percepción que tenga de las demandas de evaluación.

En consonancia con todo lo anterior, los resultados de esta investigación respecto al proceso de evaluación del aprendizaje, nos muestran serias dificultades que impiden un mejor aprendizaje de la lengua, entre ellos la presencia de concepciones y prácticas muy arraigadas de la evaluación del inglés como un instrumento principalmente para el control y la certificación; insuficiencias de la propia evaluación en cuanto a sus contenidos, procedimientos, agentes de evaluación; concepciones reduccionistas referidas al objeto de evaluación evidenciadas por la existencia de diferentes modelos de evaluación centrados casi exclusivamente en la constatación de los aprendizajes de los alumnos y guiados por los criterios de cada profesor, evaluaciones que conducen a un aprendizaje memorístico, entre otros.

Es entonces que resulta necesario preponderar el papel que desarrolla la evaluación como mecanismo central en la buena marcha de los procesos de enseñanza y

aprendizaje, ya que la evaluación que se plantea a los estudiantes en el ámbito universitario influye considerablemente en la consecución de determinados resultados pedagógicos dado su *efecto de directividad* en la calidad del aprendizaje que los alumnos obtienen.

En esta investigación reclamamos un cambio en la evaluación de la lengua que contribuya a mejorar el aprendizaje de la lengua inglesa en la UCLV. Para fundamentar esta propuesta nos basamos en la idea que para propiciar un cambio en el aprendizaje hay que empezar cambiando la evaluación que se practica por los efectos contundentes en el aprendizaje. La evaluación, es la que determina el aprendizaje de los estudiantes y no el currículo oficial establecido en los programas, los alumnos aprenden aquello en lo que son conscientes que van a ser evaluados.

Concluyendo estas ideas, Resnick y Resnick, (1990) sintetizan en una frase el papel que la evaluación desempeña dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje: “Se logra lo que se evalúa” (“you get what you assess”).

Para dar respuesta al objetivo general de la investigación y en correspondencia con lo anteriormente planteado resultó necesario introducir cambios sustanciales al proceso de evaluación de la lengua inglesa en la universidad, concibiéndola en primer lugar como proceso integrado al aprendizaje, en función de los factores relacionados con la mejora de este, entre ellos la motivación, autorregulación y la participación activa y responsable del estudiante en el proceso de aprendizaje de esta lengua .

Para ello se contempló un modelo de evaluación formativa integrada al proceso de enseñanza aprendizaje a través de la puesta en práctica del enfoque por tareas comunicativas donde las tareas de evaluación se convierten en tareas de aprendizaje de la lengua en contextos reales de comunicación que se producen en la cotidianidad del aula. También se abogó por el uso de procedimientos de evaluación alternativa (entre ellos la evaluación por portafolios) donde se propiciará la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación de la lengua a partir de la autoevaluación y la coevaluación.

El asumir el cambio desde la evaluación significó centrarse en la figura del profesor como agente promotor del cambio para introducir la mejora en sus prácticas que redundarán en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos como meta final. Esto implicó incidir en el ámbito de su formación permanente que le permitiera revisar sus prácticas y tomar decisiones ajustadas a las necesidades de los alumnos y del contexto.

Es entonces que desde esta investigación se hizo evidente la propuesta de intervención basada en el asesoramiento psicopedagógico colaborativo centrado en la formación permanente del profesorado en la búsqueda de métodos más efectivos de evaluación que propiciaran un mejor aprendizaje de la lengua. La evaluación se erigió como estrategia para el logro de mejores aprendizajes.

El asesoramiento se diseñó en un plan de acción fundamentado en la perspectiva constructivista que partió de la exploración de los conocimientos previos acerca del proceso de evaluación y de las necesidades formativas relacionadas con las dificultades que percibían los profesores en sus prácticas evaluativas.

Todo esto sirvió de base para el diseño del seminario de evaluación, como vía para la formación de los profesores de lengua inglesa y su implementación, basado en una metodología participativa en forma de talleres. Finalmente contempló una evaluación del proceso de formación por los propios profesores participantes en el seminario y el impacto en sus prácticas educativas desde la perspectiva de los estudiantes.

Las necesidades detectadas por los profesores partieron de la experiencia profesional sobre las dificultades que afrontaban en el proceso de evaluación de la lengua inglesa, las cuales se transformaron en temas de reflexión sobre la acción realizada o por realizar, lo que permitió desarrollar el pensamiento proyectivo en los profesionales en formación.

Muchas de las necesidades apuntaban a cuestiones que hasta el momento eran muy reducidas o poco compartidas en el profesorado de inglés a nivel universitario. Nos referimos a cuestiones relacionadas con los métodos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque comunicativo de la lengua inglesa, instrumentación de una evaluación formativa de la lengua, preocupación por los resultados de la evaluación y el aprendizaje de los alumnos, por la justeza y equidad en la emisión del juicio de valor en la evaluación, por la ética de la evaluación, preocupaciones por la validez de los instrumentos de evaluación, la necesidad de renovar procedimientos y criterios de evaluación que permitan evaluar el dominio de la lengua, aparejado al cuestionamiento de las funciones tradicionales de sus prácticas y con la redefinición en el desempeño de su rol como único evaluador.

Mediante el análisis y la reflexión conjunta en el proceso de asesoramiento para dar respuesta a ellas fue propuesto un modelo de evaluación formativa dirigida a la mejora del aprendizaje de los alumnos. Esta evaluación significaba evaluar para regular los procesos de enseñanza aprendizaje, *para enseñar a estudiar, para facilitar el*

aprendizaje, para corregir errores a tiempo, evitar el fracaso, y no simplemente para calificar al final.

Se enfatizó en el uso de formas alternativas de evaluación, entre ellas: la evaluación por portafolios, la evaluación del desempeño y la evaluación auténtica. Se reconoció el potencial de las tareas auténticas en el desarrollo de la comunicación en situaciones reales, apelando a la validez ecológica en la evaluación de la lengua, aspecto clave en el logro de la comunicación en la lengua.

Durante el proceso de asesoramiento se expusieron experiencias educativas significativas respecto a estos temas cruciales en el desempeño en las prácticas evaluativas de la lengua extranjera en el aula, y se propusieron alternativas para su solución.

Uno de los temas sugeridos y más debatidos por los participantes del seminario fue la necesidad de aplicar una evaluación participativa que involucrara al estudiante en este proceso mediante el uso de estrategias de autoevaluación y coevaluación.

Desde la perspectiva de los profesores estas resultan prácticas muy provechosas pero algunos se resisten a su aplicación planteando dificultades como el desconocimiento de los estudiantes para la realización de estas prácticas, o la carga de trabajo que el diseño de estas pudiera representar o la falta de tiempo para su implementación, lo que nos hace pensar que el profesor se resiste a compartir la evaluación con el alumno aunque ya muchos reconocían que de manera consciente o inconsciente las promovían en sus clases. Como solución a estas dificultades durante el seminario se diseñaron cuestionarios de autoevaluación que pudieran utilizarse en las clases, así como el empleo de la modelación de estas en clases.

Otros manifestaban que, por el contrario, resultan muy beneficiosas en grupos numerosos, lo que a su vez daba respuesta a una de las cuestiones planteadas por los profesores como dificultad en nuestro contexto en las interrogantes al inicio del seminario.

Por su parte, los alumnos las perciben como muy ventajosas para su proceso de aprendizaje, las consideran prácticas novedosas y manifiestan disfrute en este hacer nunca antes experimentado en niveles anteriores. También reconocen su utilidad en el sentido que tienen que hacer un esfuerzo mayor y un estudio más profundo de la lengua para que estas cumplan su función reguladora. Muchos plantean que si no estudian lo suficiente no podrán reconocer sus dificultades, ni la de sus compañeros, por lo que no estarán capacitados para diferenciar lo correcto de lo incorrecto y es en esto donde

radica su potencial para el aprendizaje.

Concluyendo estas ideas, los profesores reconocen las ventajas de trascender su rol de único evaluador y compartirlo con el alumno y el grupo-clase para el logro de un mejor aprendizaje y muchos ya lo introducen en sus prácticas que el alumno percibe como favorables para su aprendizaje, lo que le permite ir asumiendo un mayor protagonismo en este proceso.

Pero la evaluación no puede quedarse solo en el reconocimiento de las debilidades y fortalezas sino que se debe centrar en las decisiones que se deriven de éste. Es por ello que otro de los temas de mayor debate y muy relacionado con la aplicación de la evaluación formativa fue el establecimiento de pautas para la toma de decisiones* después de aplicada la recogida de información y emitido el juicio de valor en la evaluación para propiciar la ayuda adecuada a las necesidades y características de los alumnos. Se sugirieron varias pautas para la mejora entre ellas aquellas relacionadas con la ayuda del profesor y otros alumnos en la solución de tareas derivadas con el mismo contenido donde había presentado dificultades, realizar nuevamente la tarea, la negociación previa de la tarea con los estudiantes para conocer las alternativas de solución que puedan ofrecer y resulten más motivantes y por tanto significativas.

Se consideró como una particularidad en este proceso de intervención que en la misma medida en que los docentes transitamos desde la cultura del examen hacia la cultura de la evaluación, cuestión esta que necesita tiempo para que se manifieste, se debe también intentar cambiar esta cultura en los estudiantes. Por tanto, resulta necesario recurrir cada vez con mayor frecuencia a una evaluación formativa para convencer a los estudiantes de que la evaluación tiene dos propósitos esenciales: mostrar sus logros y dificultades y guiarlos para mejorar su aprendizaje, garantizando los apoyos necesarios durante todo el proceso y no como instrumento de control y castigo.

En la medida en que ambos agentes sean conscientes de las ventajas de este tipo de evaluación estarán mejores preparados para el cambio que se necesita en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Es el informe de investigación en esta tesis reconocíamos todos estos elementos apoyados en los referentes teóricos respecto a los procesos de intervención que se presentaban en cada una de las fases de la investigación para tomar diferentes decisiones que fueron configurando el proceso de investigación.

Es necesario acotar que no existía experiencia previa de la investigadora en procesos de

intervención y asesoramiento ni formación en este ámbito. También se unió a esto que no se encontraran referentes bibliográficos sobre estudios anteriores en el ámbito de la intervención educativa en el contexto de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en el nivel universitario, lo que pudiera considerarse como desventajas en el desarrollo del proceso.

Sin embargo, resulta significativo destacar que, el asesoramiento psicopedagógico desarrollado de forma colaborativa en esta investigación, a pesar de ser una primera experiencia de la autora en este hacer; permitió crear un ambiente adecuado en cuanto a la relación de los agentes implicados en el proceso de intervención, aportó a la mejora en tanto facilitó un alto grado de compromiso de los profesores de involucrase en la mejora de sus prácticas evaluativas en un proceso de sensibilización y propuestas de alternativas sugeridas y consensuadas entre todos los participantes.

El proceso de colaboración generado permitió crear un clima de confianza y generar nuevas relaciones pedagógicas, donde los participantes en esta nueva experiencia se convirtieron en un equipo para reflexionar sobre el trabajo que realizaban. En esta tarea común de solución de problemas fueron integrando la teoría (elaboración conjunta de sistemas conceptuales, como medio para favorecer la organización y la fijación de los contenidos básicos del tema) y la práctica.

Además, el asesoramiento como acto de colaboración, tuvo en cuenta los principios para la labor de asesoramiento donde la colaboración implicó capacitación. En otras palabras, se dirigió al logro de una gradual autonomía en las prácticas, intentando que cada profesor llegara a hacer solo lo que en determinado momento consiguió con la ayuda de los demás, lo que estuvo en correspondencia con los principios vygotskianos.

También propició la máxima participación del profesorado en cada uno de los componentes del proceso y el asesoramiento como acto comunicativo.

Una característica que distinguió el proceso de asesoramiento colaborativo en esta investigación fue su carácter interno. Nos referimos al hecho de que la solicitud de la demanda estuvo dirigida a una profesora del mismo centro con cierto prestigio dentro de este contexto (la investigadora) lo que facilitó el proceso y le permitió desempeñarse como investigadora-asesora y al mismo tiempo favoreció la credibilidad en su desempeño y en el asesoramiento como tal.

Esta particularidad que distinguió al proceso hizo posible el cumplimiento de los conceptos críticos para la colaboración, entre ellos la intervención en un ambiente

natural, el logro de una colaboración sincera y positiva entre colaboradores, trabajar como iguales en oposición al mantenimiento de un status de superioridad o subordinación, la colaboración voluntaria, participación activa de los implicados, y la toma de decisiones por la asesora-investigadora teniendo en cuenta las ideas que aportaban los participantes sobre el tema y el proceso de intervención como tal.

La función de asesoría, por tanto, se centró en un proceso de ayuda y apoyo para encontrar en conjunto posibles respuestas a los problemas que se presentaban en las prácticas evaluativas de los profesores de inglés.

Finalmente, para dar respuesta al último objetivo específico vinculado con la evaluación de la intervención, podemos señalar que se pudieron constatar cambios a corto plazo relacionados fundamentalmente con la introducción de estrategias de autoevaluación y coevaluación en las prácticas educativas de los profesores; constatadas en las opiniones de los alumnos y los informes de evaluación profesoral, así como la incorporación de estos términos en calidad de referentes teórico-metodológicos, desconocidos algunos al inicio de la intervención, al discurso de los profesores.

Por otra parte, consideramos que para dar continuidad a las acciones de formación iniciadas en esta investigación y que se reviertan en procesos de mejora, en una retroalimentación permanente es necesario, también establecer una coordinación con los mecanismos de evaluación de la docencia donde se evalúen los impactos de la formación del profesorado en su práctica real y cotidiana.

Finalmente, los resultados de la investigación realizada, han quedado redactados en el informe de investigación en el cual se construye un marco teórico referencial, metodológico y contextual que nos permite fundamentar los resultados obtenidos. Estos resultados fueron interpretados desde la percepción y los discursos expresados por los profesores implicados en el asesoramiento en las diferentes fases de trabajo y de los alumnos en la evaluación del impacto en su aprendizaje. Estos estuvieron basados en el análisis y la reflexión de serias dificultades en la evaluación de la lengua inglesa y la búsqueda de soluciones desde la experiencia del grupo donde la práctica evaluativa de cada uno se enriquecía con la de los demás.

Los resultados discutidos arriba permiten concluir que existen motivos para sentir cierta

satisfacción con los resultados obtenidos en esta investigación al comprobar el elevado número de profesores del Departamento de Lenguas Extranjeras (no solo los de lengua inglesa sino también profesores de otras lenguas) motivados en mejorar su docencia, entre los cuáles existe una preocupación manifiesta en su formación permanente y en involucrarse en procesos de mejora de sus prácticas educativas. La formación lograda constituyó un proceso de enriquecimiento mutuo desarrollado mediante el asesoramiento colaborativo.

Por último, y de gran valor en esta investigación, fue constatar el cambio que se logró a corto plazo en las prácticas educativas de los profesores de inglés, el cual fue evaluado por los estudiantes y en las clases observadas. Reconocemos, que en las intervenciones educativas los cambios suelen ser lentos y que deben ser fruto de un proceso de toma de conciencia para transformar la realidad pero en los resultados obtenidos se pudieron apreciar transformaciones.

La evaluación del proceso de formación permitió al grupo de profesores participantes hacer varias sugerencias vinculadas en la gran mayoría con una mayor colaboración de los profesores en el proceso de diseño e implementación de la evaluación. También se sugirió la realización frecuente de experiencias como estas y que a la vez se integraran a proyectos institucionales.

Pero no es menos cierto, que todavía tenemos mucho camino que recorrer y obstáculos que vencer. Si realmente queremos que los profesores se involucren en procesos de mejora en su práctica docente, que tengan un impacto real en el aprendizaje de los estudiantes, necesitamos avanzar con acciones concretas y evidentes en el reconocimiento del apoyo de la labor docente. No se conocen servicios para el asesoramiento pedagógico en nuestra materia dentro de la propia universidad. En este sentido, se podría avanzar en la constitución de grupos de apoyo pedagógico que puedan realizar una tarea de asesoramiento más continuo e integrado a las necesidades del profesorado de lenguas extranjeras no solo en el tema de la evaluación sino en otros aspectos que sean motivo de interés y preocupación de los profesores en sus prácticas.

A pesar de que presentamos este informe como un resultado investigativo concluido consideramos que tiene un carácter prospectivo en tanto puede servir de marco de referencia para futuras investigaciones relacionadas con los procesos de intervención

educativa y de asesoramiento en el campo de la formación del profesional en diversos ámbitos educativos. También este estudio podrá servir de referencia para trabajos futuros en el marco de la evaluación del aprendizaje como estrategia para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y más concretamente en la evaluación del aprendizaje de una lengua extranjera cuyas particularidades quedaron constatadas en este informe.

Más allá de los resultados que permiten validar esta intervención y en tanto queda claro que el proceso de evaluación de la lengua además de permitir evaluar los aprendizajes de los estudiantes debe favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés de los estudiantes universitarios y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se hace necesario continuar investigando en esta dirección, aglutinar esfuerzos y hacer de la innovación docente una tarea compartida por los docentes. Las voces de los profesores, expresadas en la valoración de esta experiencia, afirman este reclamo.

En cuanto a las líneas de investigación que pudieran derivarse de esta investigación partimos inicialmente de reconocer que la experiencia es desarrollada en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa con fines específicos que se estudia en las diferentes carreras de la Universidad Central “Marta Abreu” de La Villas, pero consideramos que este contexto es representativo del resto de las universidades del país. De eso pueden dar cuenta las numerosas publicaciones en nuestro país acerca de la problemática presentada en esta investigación pero que han sido asumidas desde otros ámbitos de la mejora.

Incluso, en esta universidad hemos estudiado concretamente el contexto del aprendizaje de la lengua en una de las asignaturas de la disciplina Inglés a la cual le adjudicamos su valor, pero consideramos que no debe permanecer en ese marco estrecho sino que debe generalizarse la experiencia a las diferentes carreras en la universidad así como a otras universidades del país. Esto vendría a favorecer el proceso de perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés que se viene siguiendo a nivel ministerial en las universidades cubanas al cual prestan especial interés las autoridades educativas en nuestro país en la actualidad.

Por otra parte, consideramos que se pudiera continuar en esta propia línea para la mejora de los procesos educativos en general, partiendo de una concepción alternativa o la denominada *cultura de la evaluación*. Los cambios en las prácticas de evaluación

deben suponer también nuevas forma de entender la evaluación. Por tanto, se necesita continuar la investigación en este sentido para generar no solo cambios en las prácticas evaluativas en las aulas en cuanto a su instrumentación sino lo que es más importante, en la filosofía que subyace para que el cambio pueda calar a nivel institucional y de sistema educativo.

Otra línea de investigación que pudiera derivarse de este estudio puede estar relacionada con el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el proceso de evaluación del aprendizaje de la lengua, cuyo potencial motivador es enorme y además constituye una necesidad en la implementación del plan de estudios D para la disciplina Inglés en las carreras universitarias, en el cual se implementa la modalidad de enseñanza semipresencial y se propone la modalidad a distancia, las cuales requieren de otros procedimientos para asumir la evaluación .

Para finalizar, a modo de reflexión final, percibimos los resultados obtenidos en esta investigación como un reclamo de la necesidad y la posibilidad de continuar renovando las tradicionales fórmulas de evaluación del aprendizaje de la lengua inglesa en la Educación Superior Cubana, comprometiendo al estudiante a compartir esta difícil y renovadora tarea en favor de la mejora de la calidad del aprendizaje de la lengua inglesa en la universidad y la formación del profesional competente que reclama la sociedad actual.

De acuerdo con el planteamiento de Stufflebeam y Shinkfield, (1989): *“El propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar...”* Cambiar las formas de pensar, integrar en el discurso y hacer la evaluación es un proceso complejo que demanda científicidad y esfuerzo conjunto cotidiano. Asumir las prácticas evaluativas en la Enseñanza Superior requiere de una modificación en la cultura de este proceso, un cambio hacia la concepción de la evaluación como momento de aprendizaje dirigido a la mejora continua y que se erija en la práctica como responsabilidad compartida de profesores y educandos. Un importante reto es el de lograr que los estudiantes se conviertan en evaluadores competentes de sus aprendizajes y en colaboradores productivos en la comunidad de aprendizaje que debe ser el grupo-clase. Solo así puede la evaluación puede perfeccionar y perfeccionarse.

VI. Referencias bibliográficas

- Abbot G. & Greenwood, J. (1989). *The teaching of English as an international language. A practical guide*. Edición Revolucionaria. Ciudad Habana
- Acero, E. (1996): *La Evaluación Integral: Una Propuesta de Enfoque en Aras de la Excelencia*. Medellín, documento reproducido por la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia para fines pedagógicos.
- Addine, F, Páez V. y otros (1998). “Aproximación a la sistematización y contextualización de los contenidos didácticos y sus relaciones.” Informe de investigación. Ciudad de la Habana
- Addine, F, y otros (1998). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. IPLAC, La Habana, pág.. 25 – 26.
- Allal, L. I. & Pelgrims, G. (2000). Assessment of –or-in-the zone of proximal development. *Learning and instruction*, 10, 2.en Dossier de la asignatura Evaluación del aprendizaje
- Alonso, S. (2000). “La aplicación de los juegos de roles profesionales para el desarrollo del discurso científico oral en idioma inglés.” Tesis de Opción al grado de Master en Ciencias de la Educación Superior. UCLV
- Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vida*. Editorial Pueblo y Educación
- Alvarez, J. M. (2001). *Evaluar para Conocer, Examinar para Excluir*. Ediciones Morata
- Álvarez Valdivia, I. M. (2006). “Autorregulación del aprendizaje: ¿Qué y cómo evaluar?” *Comunicación elaborada para ECOESTA*”. Proyecto de investigación Evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. UAB
- Álvarez, I. M. (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva Educacional*. 45, 45-68.
- Álvarez Valdivia, I. M. (2007a). “Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica.” Conferencia presentada en taller de Evaluación del Aprendizaje. Lima Perú
- Álvarez Valdivia, I. M. (2007b). Evaluación auténtica en entornos virtuales: fundamentos y prácticas. *Revista del Centro del Profesorado de Cádiz-2007*. En URL: <http://www.cepcadiz.com/revista/spip.php?article4> obtenida el 14 de junio del 2007
- Antich de León, R. y otros. (1986). *Metodología de la enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. 22-160
- Antúnez, A. (2000). *Estimular las inteligencias múltiples*. Narcea, Madrid
- Ausubel, D.; Novak, J.; Hanesian, H. (1990). *Psicología Educativa : Un punto de vista cognoscitivo*. México : Editorial Trillas. Segunda Edición
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. OUP
- Bachman, L y Palmer, A. (1997). *Language Testing in Practice*. OUP
- Baltra, L. (1982). "Some Suggestions for Communicative Language Testing. *English Teaching Newsletter Vol.6, #3*, Centro de Perfeccionamiento, MINEDUC, Chile.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148. Aprendizaje y enseñanza en el aula universitaria
- Barberà, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Colección Innova Editorial Edebé Barcelona
- Barberà, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en educación. superior. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria. Vol 3. N.º2* Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación Universitat Oberta de Catalunya / IN3 Barcelona. España en URL: http://www.uc3m.es/uc3m/revista/DICIEMBRE2003/Activos/pdf/e_barbera.pdf

Obtenida en feb. 2005

Barberà, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. En *Educare La Revista Venezolana de Educación*, año 9, nº 31.

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid. Akal. Madrid.

Bassedas, E. (1988). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista. *Cuadernos de Pedagogía*, 159, 65-71.

Bell, T. (1981). *An Introduction to Applied Linguistics: Approaches and Methods in Language Teaching*. Bastsford Academic & Educational Ltd.

Bertoni y otros (1977). *Evaluación: Nuevos significados para una práctica compleja*. Alicia. Editorial Norma.

Biggs, J. B. (1995). *Assessing for learning: some dimensions underlying new approaches to educational assessment*. The Alberta Journal of Educational Research, XLI.

Bizquerra, R. y Álvarez, M. (1996). *Manual de intervención y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Bizquerra, R. y Álvarez, M. (1998). Los modelos en orientación. En R. Bizquerra (Coord) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.

Breen, M. (1985). "Authenticity in the language classroom", *Applied Linguistics vol. 1*

Brown, D. (2000). *Principles in Language Teaching and Learning*. Longman. New York.

Brumfit, C.J. (1986). *The Communicative Approach to Language Teaching* / K. Johnson. Cambridge: Cambridge University Press,

Brumfit, C.J y Johnson, K. (eds) (1987). *The communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press.

Calzado, D. (1998). "El taller: una alternativa de forma de organización para los Institutos Superiores Pedagógicos, en aproximación a la sistematización y contextualización de los contenidos didácticos y sus relaciones." Informe de investigación. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona" Facultad de Ciencias de la Educación

Canale, M. y Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics* 1(1), 1-47.

Candlin C. N. (1987). *The Communicative Teaching of English, Principles and Exercise Typology*. Longman, 120.

Carnero, O. (2001). *Aportes para la evaluación del aprendizaje de lengua extranjera*. Accesible en URL : http://members.tripod.com/~Osvaldo_Carnero/APORTES_3.htm (Consulta mayo 2003)

Carretero, R. (2001). "Asesoramiento psicopedagógico desde una perspectiva profesional y colaborativa." Materiales de clases. Programa de Doctorado: Intervención Psicopedagógica en Contextos Educativos. Universidad de Girona. España y Universidad central de las Villas. Cuba

Carretero, R. (2002). "El asesoramiento psicopedagógico". Tesis de doctorado defendida en la Universidad de Girona en el departamento de Psicología.

Casanova, M. y Reyzaal, M. (1998). La comunicación oral y su didáctica. Cap VII. *Evaluación de la comunicación oral*. México, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla, 57-80

Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa*. México, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla 12-23

Casaux, H. (1997). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. Editora Ática, Sao

Paulo

- Castillo, S., Torres J. A y otros (2003). Orientación apoyo y asesoramiento: modelos de intervención en *Acción Tutorial en los centros educativos. Formación y Práctica*, Vol. 1 Formación Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. (148 -153)
- Castro, P. (2005). “Estrategia de integración de la alfabetización electrónica a la enseñanza-aprendizaje del inglés con fines específicos en la carrera de ingeniería agrónoma.” Tutor: Dr. Alfredo González Morales. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara Villa Clara
- Castro, O. (1996). *Evaluación en la escuela. ¿Reduccionismo o desarrollo?* Editorial Pueblo y Educación, La Habana, , pág. 7.
- Castro, O. (1999). *Evaluación integral. Del paradigma a la práctica*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, , pág.30 y 31.
- Chaudron, C. (1990). *Second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, J. L. (1987). Classroom assessment in a communicative approach. *British Journal of Language Teaching*, 25(1), 9-19.
- Colin L. y Michele K. (2000). Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa. *vol. XXII, núm. 87, pp. 6-27 -*
- Coll, C. y Onrubia, J. (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. *Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori/ICE.
- Coll, C., Barbera, E. y Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y aprendizaje*. Barcelona
- Coll, C. y Onrubia, J. (1999) Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Horsori/ICE. Barcelona.
- Concepción, J. A. (2004). “Estrategia didáctica lúdica para estimular el desarrollo de la competencia comunicativa en idioma inglés de estudiantes de especialidades biomédicas.” Tesis en opción al grado científico e Dr. en Ciencias Pedagógicas UCLV. Tutora: Ibis M. Álvarez Valdivia.
- Corona D. (2002) “La enseñanza del idioma inglés en la universidad cubana a inicios del siglo XXI. Reflexiones en el 40 aniversario de la Reforma Universitaria” en URL:http://www.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/032001/Art040301.pdf. obtenida en marzo 2006
- Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation *College Record* Nro. 64,.
- Crookes, G. and Long, M. (1993). Units of analysis in syllabus design-The case for task. Crookes, G. and Gass, S. (Eds.): *Tasks in a pedagogical context: Integrating theory and practice*. Bristol: Longdunn Press.
- Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. Heinemann.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- De Armas, L. y Martínez, M. (2001). “Significados compartidos acerca del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas.” Tesis en opción al título de Licenciatura en Psicología. Tutores: Msc. Katy Artiles Armada y Msc. Juana Idania Pérez Morales.
- Delmastro, A. (2005). El portafolio como estrategia de evaluación en la enseñanza de

- lenguas extranjeras: fundamentos teóricos y orientaciones procedimentales. *LIN*, jun. 2005, vol.9, no.16, p.43-68
- Di Luca, M. E. (2001) Evaluaciones Formativas. Evaluar para aprender En Educared
- Díaz Barriga, A. (1987). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. *Perfiles Educativos* Núm 37, CISE- UNAM, México, , pág. 3.
- Dochy, F. & McDowell, L. (1997). Introduction: Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23, 279-298.
- Dodge, B. (2000). *Active Learning on the web*. Retrieved: February 22, 2001 from <http://edweb.sdsu.edu/people/bdodge/Active/ActiveLearning.html>
- Dodge, B. (2004). The Webquest page. En URL: <http://webquest.sdsu.edu/> Obtenida el 12-7-2004,
- Donato, R. and Adair-Hauck, R. (1992). Discourse perspectives on formal instruction. *Language Awareness* 1/2, 73-89.
- Donato, R.. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf and G.Appel (Eds.): *Vygotskian approaches to second language research*, 33-56. Norwood, NJ:Ablex.
- Donato, R.. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In J. P. Lantolf (Ed.): *Sociocultural theory and second language learning*, . 27-50.Oxford: Oxford University Press.
- Dubin. F. and Olshtain. E. (1986). *Course Designing: Developing Programs & materials for Language Learning*. OUP,
- Ellis, G. (2000). “*Is it worth it? Convincing teachers of the value of developing metacognitive awareness in children*”. En B. Sinclair, I. McGrath, I., T. Lamb (eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*, London: Longman.
- Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*. 21, 285-301.
- Entwistle, N. J. (1999). “*Memorization with understanding in approaches to studying: cultural variant or response to assessment demands?*” Paper presented at 8th EARLI Conference. Gotheburgh.
- Entwistle, N. J. (2000). *Approaches to studying and levels of understanding: the influences of teaching and assessment. Higher Education: handbook of theory and research*. New York: Agathon Press.
- Esteves, J. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós
- Esteve Solano, E. (1997). *Evaluación Integral por procesos. Una experiencia construida desde y en el aula*. Colección Mesa Redonda. Editorial Magisterio, Colombia.
- Figueredo, M. (2001). “*Una estrategia linguodidáctica para el desarrollo de la comprensión oral en la enseñanza de inglés con fines específicas*”. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Filológicas, Universidad de La Habana.
- Finochiaro, M. and Brumfit, C. (1989). *The functional-Notional Approach. From theory to practice*. Edición Revolucionaria.
- Flores, S. y Trejo, M. (2003). ¿Cómo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la evaluación-regulación? El caso de la termodinámica. En URL:http://www.cneq.unam.mx/servicios_que_se_ofrecen/contenido_servicios/diplomados/medio_superior/ensenanza_2/8_materia/Teresa_Delgado/JIEUQ_Evaluación_Termo_2003.pdf

- Gairín, J., and Darder, P. (1995). *Organización y Gestión de Centros Educativos* Barcelona: Praxis
- García del Portal, J. (2003). *Conocimiento, cultura y cambio. Decisiones actuales sobre la universidad en Cuba*. CEPES-Universidad de La Habana. enURL:<http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/grupos/grupos/universidad/gdeportal.doc> obtenida el 20 enero 2006
- García, S. (2004). *La difícil convivencia de intereses en actividades de formación permanente*” Capítulo XVII, 320-345 en Rodríguez Gómez G. y otros *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Félix Varela. La Habana
- García, R., y otros. (1996). *Autoperfeccionamiento y creatividad*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- García, R. y Sánchez, E. (2004). *Entre lo que somos y lo que nos gustaría ser. Un estudio sobre las posibilidades del cambio en el asesoramiento psicopedagógico*. Seminario Interno Miraona. Editorial Graó
- Gilbert, R. (2005). “Task Complexity and L2 Narrative Oral Production” UB21-01-2005 tesis doctoral
- Glen, C. (2006). *Authentic and Learner-Centered Assessment in the Beginning ESOL Classroom* Wake Technical Community College en <http://www.wake.tec.nc.us/> obtenida en mayo 2006
- González, A. (2005). “Tendencias y retos de la educación superior en el mundo contemporáneo.” Conferencia impartida por el Centro de Estudios de Educación. Universidad Central de las Villas
- González, M. L. El enfoque comunicativo en la enseñanza de inglés en la carrera educación preescolar. En URL:<http://www.cied.rimed.cu/revistaselec/ORBITAS/orbita09/..%5Corbita09%5CLeticia.htm> obtenida en enero 2004
- González, R. (2007). *La evaluación formativa en la clase de lengua extranjera*. En URL: <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EEZyFAuVuySOVAhQKH.php> obtenida el 2 Jun 2007 15:46:34 GMT.
- González, Z. H. (2001). “*La evaluación de los estudiantes en un proceso de aprendizaje activo*” Universidad Icesi,
- Grandin, J. y Von Reinhart (1992). *The Changing Goals of Language Instruction in Languages for a Multicultural World in Transition* por Heidi Byrnes, National Textbook Company, USA
- Hernández, H. (2001). “*Currículo Integrado e Investigación*”. Conferencia Magistral. Primer Congreso Latinoamericano de currículo integrado universitario. Colombia ISSN 0123-4773
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park. SAGE Publications.
- Hancock, C. R. (1994). *Alternative Assessment and Second Language Study: What and Why?* Tomado 09-21, 2001, de <http://www.cal.org/ericcll/digest/hancoc01.html>
- Harris, D.P. (1969). *Testing English as a second language*. New York: McGraw-Hill.
- Hernández, A.,M.; Fraga R. y Castro O. (1993). *Hacia una eficiencia educativa. Una propuesta para debate*. Departamento Editorial Escuela Politécnica del Ejército Sangolquí -Valle de los Chillos,
- Hernández Pina, F. (1997). *La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad en las universidades*. *Revista Investigación Educativa Vol. 14 Nro 2*
- Heaton, J. (1999). *Classroom Testing*. Longman, 108-117
- Herrington, J. (1998). *Authentic Assessment and multimedia*. How university student

- respond to a model of authentic assessment. *Higher Education research & Development*, [Horacio, C.](#) (2003). "Libelo contra el inglés." Comunicación presentada al Seminario "Ciencia, Tecnología y lengua Española", organizado por la Fundación Española de Ciencia y Tecnología, Madrid. Universidad de Barcelona
- Hughes, A. (1996). *Testing for Language Teachers*. CUP. P. 9-21
- Hutchinson, T. y Waters A.(1993). *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press
- Iafrancesco, G. (1996). *Nueve Problemas de Cara a la Renovación Educativa: Alternativas de Solución*. Editorial Libros y Libres, Bogotá.
- Imbernon, F. (1993). Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (de la medida a la evaluación). *Aula de Innovación Educativa*. España.
- Iñiguez Rueda, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Revista de Atención Primaria*. Vol. 23 #8. 15/ mayo.
- Jeffrey, T. y López-Ortega, N. (2006). Integración de contenido y lengua para la mejora de la competencia comunicativa en cursos de contenido en español. En URL: <http://www.iupui.edu/~flac/Jacob-Lopez.pdf> Obtenida el 29 mayo del 2006
- Johns, A. (1991). English for specific purposes: Its history and contribution. In M. Celce-Murcia (ed.). *Teaching English as a second or foreign language*, 67-77
- Johnson, D and Johnson, R. (1985). Motivational processes in cooperative competitive, and individualistic learning situations. New York. C. Ames & R. Ames Eds. *Research on motivation in education. Vol. 2 : The classroom milieu*. Academic Press, 249-286.
- Jorba, J; Sanmartí, N., Ibañez, V. (1999). Aprender a regular y autorregularse. En Pozo, Juan Ignacio; Monereo, Carles. *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI Santillana. España
- Jorba, J; Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de innovación educativa*. Nro 20 (La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje). Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Lazaro O. (2004) *La enseñanza mediante tareas y un ejemplo de su aplicación en el diseño del método Gente REVISTA redELE Nro 1. junio*
- Knox, A. B. (1987). *Helping adults learn*. En Jossey-Bass Publishers.
- Kohonen, V. (2001). "Authentic assessment as an integration of language learning, teaching, evaluation and the teacher's professional growth". University of Tampere
- Krashen, S. D. & Terrell, T.D. (1983). *The natural approach*. Hayward: CA Alemany.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning* Oxford: Pergamon.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, Pirámide,.
- Labrador, R.(2006). Los errores y su corrección en el aprendizaje del idioma inglés en URL: <http://www.uca.edu.sv/investigacion/edudistancia/unidad15.html> obtenida el 7 de junio del 2006
- Lantolf, J. (Eds.) (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Press
- Lantolf, J. (ed.) (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- León, G. (2003). "La comunicación: parte importante de la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés." Tesis presentada en opción al título de Máster en Pedagogía, ISP

- Félix Varela, Santa Clara Cuba.
- Little, D. (1997). Language awareness and the autonomous language learner. *TESOL Quarterly* 26, 12-19
- Long, M., and Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly* 26, 27-56.
- Lorenzo, K. (2002). “*Metodología para la superación profesional de maestros primarios en la identificación e intervención educativa del comportamiento social incompetente.*” Tesis en opción del grado de Máster en Ciencias de la Educación Superior.
- Lussier, D. (1992). *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Vanves: Hachette F.L.E.
- Underhill, Nic. (1995). *Testing spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maclellan, E. (2004). How convincing is alternative assessment for use in higher education? *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol. 29, Nro 3, junio 2004 Carfax Publishing.
- Malavé, L. (1996). Fundamentos Cognoscitivos: la enseñanza del inglés Como Segundo Idioma Mediante un Enfoque Multidisciplinario *NYSABE Journal*, 11 en URL: <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/nysabe/vol11/nysabe111.pdf>. obtenida el 6 de mayo 2004
- Littlewood, W. (1995). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mantero, M. (2002). Evaluating classroom communication: in support of emergent and authentic frameworks in second language assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(8). Retrieved May 11, 2006 from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=8> .
- Martin Peris, E. (2006). Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? En URL: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martin.shtml> obtenida el 22 Oct 2006 01:32:42 GMT.
- Mateo, J. A. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE,-Horsori Universidad de Barcelona
- Mauri, J. y otros. Teorías de aprendizaje y la enseñanza de los componentes de la lengua inglés en los centros de educación médica superior. En URL: <http://www.erain.es/departamentos/inglés/web/arti05.htm>. obtenida en mayo 2005
- Mc Keating, D. (1989). Chapter 9 Remedial work . *The teaching of English as an international language . A Practical Guide*. Edicion Revolucionaria
- Millrood, R. (2001). “*Testing in teaching English.*” Modular Course in teaching ELT Methodology
- Mislevy R. et al. (2001). Design and Analysis in Task-based Language Assessment. *Language Assessment* September 2001
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Revista Pensamiento educativo*, 32; 71-89.
- Monereo, C. y otros (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona, Graó
- Monserrat, M. Conversando Con Tareas. Illinois State University en URL: <http://www.iupui.edu/~flac/Mir.pdf>. Obtenida en mayo 2003
- Mueller, J. (2003). Authentic Assessment Toolbox en URL: http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/examples/tasks_highschool_foreignlanguages.htm Obtenida en 2005
- González, M. L. El enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés en la carrera Educación Preescolar. Universidad Pedagógica “Enrique José Varona” en URL:

- <http://www.cied.rimed.cu/revistaselec/ORBITAS/orbita09/..%5Corbita09%5> (obtenida en febrero 2004)
- Morales, P. (2005). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. Obtenida en URL: http://www.upcomillas.es/innovacioneducativa/Documentos/ense%C3%B1anza_centrada_%20aprendizaje.pdf obtenida el 7 abril 2007
- Moreno, M. (1999). *Didáctica. Fundamentación y práctica*. México: Editorial Progreso
- Morrow, K., & Schocker, M. (1987). Using texts in a communicative approach. *ELT Journal*, 41(4), 248-56.
- Murillo, P. (2000). *Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación*. Documento policopiado. En URL: <http://www.mec.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/pmurillo/pmurillo1.pdf> Obtenida 24 oct 2006
- Navarro, R. E. (2004). El concepto de enseñanza aprendizaje en URL: <http://www.redcientifica.com>. Obtenida el 11 enero 2006
- Nunan, D. (1996). El [diseño](#) de tareas para la clase comunicativa. Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1998. Syllabus Design OUP.
- Ohta, A. S. (2000). Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of grammar. In J. P. Lantolf (Ed.): *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 51-78). Oxford: Oxford University Press.
- Oller, J.W. (1979). *Language tests at school*. London: Longman.
- O'malley, J.M., Chamot, A.U.(1989)*Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press,
- Onrubia, J. (1993). "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir". En C. Oxford, R.(1990). *Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions*, TESOL Journal,
- Oxford, R.(1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*, Newbury House Publishers, New York
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation?* Sage. Beverly Hills
- Peralta LL. (2006). "*Programa de Asesoramiento Psicopedagógico en evaluación del aprendizaje para profesores en la universalización de la educación superior.*" Tesis en Opción al Título de Master en Ciencias de la Educación Superior. Tutora: Dra. Dalgys Pérez Luján
- Pere Marquès, G. (2000). Diseño de intervenciones educativas en URL: <http://ewey,uab/pmarquez/interved.htm>
- Pere Marquès, G. (2004). Evaluación Contextual <http://ewey,uab/pmarquez/calida2.htm>
- Pérez abril, M. y Bustamante, Z. (1996). *Evaluación escolar. ¿Resultado o proceso?* Colección Mesa Redonda. Editorial Magisterio, Colombia,
- Pérez Cabaní, M..L. y Alvarez Valdivia I. (2000). La construcción del conocimiento en el aula. Dossier del programa Doctoral Intervencion psicopedagógica en Contextos Educativos. Universidad de Girona, España y Universidad Central de Las Villas, Cuba.
- Pérez Cabaní, M..L., Carretero R. , Palma Muñoz M. y Rafel, E.(2000). La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad. *Infancia y Aprendizaje*, 91
- Pérez Cabaní, M..L., Carretero R. y Rafel, E. (2002). Concepciones de los docentes sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. Departamento de Psicología. Universidad de Girona, 1-9
- Perez Cabaní, M. Y Carretero, R. (2004). "*El asesoramiento psicopedagógico en la*

universidad: estudio interpretativo sobre las posibilidades que abre este contexto al asesoramiento y sobre la construcción del rol de asesor". Artículo presentado en Seminario interno (MIRAONA) La práctica asesora a examen. Barcelona. España Editorial Graó

Pérez Cabaní, M.L. (1995) "Cómo y por qué enseñar y aprender estrategias de aprendizaje en la educación universitaria", Informe a la III Jornada de Infancia y Aprendizaje, Madrid

Pernas Gomez, M. y Garrido Riquenes, C. El aprendizaje del idioma inglés en las carreras de Ciencias Médicas. *Rev Cubana Educ Med Super*, abr.-jun. 2005, vol.19, no.2, p.1-1. ISSN 0864-2141.

Picardo J. (2003). Enseñar a aprender en la Sociedad del Conocimiento en URL: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/3/nota-07.htm> obtenida el 27 dic. 2006

Pla, M. (1999) El rigor de la investigación cualitativa. *Revista de Atención Primaria* Vol. 24 #5. 30/ septiembre.

Portela Falgueras, R. (1999). *Tendencias de la didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje*. Curso prerreunión Pedagogía 99, La Habana

Portela Falgueras, R.(2000) Hacia una evaluación integral en el proceso docente educativo"

Pozo, Juan I.; Carretero Mario. *Desarrollo cognitivo y aprendizaje escolar*. (en línea) Accesible en URL <http://www.educadormarista.com>. (Consulta julio 2002)

Pozuelos Estrada F. (2001). Asesorar desde la colaboración. *Cuadernos de Pedagogía* Nro 302 mayo

Prodromou, L. (1995). "The backwash effect: from testing to teaching". *ELT Journal* Volume 49, Issue 1 13-25.

Quirk, R, et al(1985) *A Grammar of Contemporary English*. London, Logman

Ramirez Espinosa B. ¿Cómo trabajar los contenidos de las clases prácticas de idioma inglés para desarrollar la expresión oral? obtenida en la URL: <http://www.monografias.com/trabajos16/expresion-oral-ingles/expresion-oral-ingles.shtml> martes 25 de abril del 2006

Rao Zhenhu. (1999). *Modern vs. Traditional* Forum Journal Vol 37 No 3, July - September

Richards, J.. (1992). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J.C.(1986) *Approaches and Methods in Language Teaching* / T.S. Rodgers. Cambridge: Cambridge University Press,

Robinson, P. (1991) *ESP today*. Prentice Hall. UK: Prentice Hall International (UK) ltd.

Rodgers, Ted. (2000). Methodology in the new millennium. *English Teaching Forum* April Vol. 38 Number 2.

Rodríguez Gomez G., GIL Flores J. y Garcia JIMENEZ E.(2002). Metodología de la investigación cualitativa Pograf. Santiago de Cuba

Rodríguez Ruiz, M. (2004). "Modelo didáctico para el tratamiento de la escritura en la disciplina lengua inglés de la carrera lengua inglés". Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas. Tutora: Magaly Ruiz Iglesias

Rust C. et al.(2005). A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us this could be best practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education* Vol. 30, No. 3, June 2005, pp. 231-240

- Sáenz-López P. (2000). Buscando un modelo innovador de formación de maestros principiantes de Educación Física. *XXI Revista de Educación*, 2 Universidad de Huelva
- Saenz-Lopez P.(2000). "Buscando un modelo innovador de formación de maestros principiantes de Educación Física." *XXI Revista de Educación*, 2
- Sánchez, E. (2004). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. Seminario Interno Miraona. Editorial Graó
- Sánchez Núñez, J. El desarrollo profesional del docente universitario en URL: <http://www.unam.mx/udual/CIDU/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm> obtenida el 14 Ago 2006
- Sánchez-Candamio, M. (1999). Evaluación de programas de salud desde la perspectiva de la metodología cualitativa. *Revista de Atención Primaria*. Vol. 24 #8. 15/ noviembre.
- Santana (1998). El modelo de consulta / asesoramiento, en orientación. *Revista de investigación educativa* 16 N-2 59-77.
- Santos Guerra, M. (1990): Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares. Madrid. Akal.
- Santos Guerra, M. (1995) La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga, Algibe
- Santos Guerra, M. (1999) La observación en la investigación cualitativa. Una experiencia en el área de salud. *Revista de Atención Primaria*. Vol 24 #7. 31/octubre.
- Santos, Guerra, M. (1997). Portfolio Assessment and the role of learner reflection. *English Teaching Forum*. April 10-14.
- Sañudo L.(1997). Los programas de intervención, una modalidad para investigar en la educación. *Educación REVISTA DE EDUCACIÓN / NUEVA ÉPOCA NÚM. 03/ OCTUBRE DICIEMBRE* en URL: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/01/01indice.html>
- Saorin , A.M. (2003). "Las cartas de queja en el aula de inglés para Turismo. Implicaciones pedagógicas basadas en el uso de recursos de cortesía". Tesis Doctoral UJI España
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Skehan, P. (1996). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (2000). *Influences on task performance: the impact of different task conditions*. Trabajo presentado en American Association for Applied Linguistics Annual Conference, Vancouver.
- Solé, I. y Colomina R. (1999). *Intervención psicopedagógica: una-o más de una?-Realidad compleja*. *Infancia y aprendizaje* 87, 9-26.
- Spolsky, B. (1973). What does it mean to know a language, or how do you get someone to perform his competence?
- Suarez Pazos M. (2002). *Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación* *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 1 N° 1*
- Swain, M., y Canale, M. (1982). The role of grammar in a communicative approach to *second language teaching and testing*. (EDRS No. ED221026, 8 pages) (not available separately; available from EDRS as part of ED221023, 138 pages)
- Tang, K.C. (1998). Perceptions of task demand strategy attributions and student learning. *Research and development in higher education*
- Taylor S. J. y Bogdan R.(1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Editorial Paidós
- Thorne, S. L. (2000). Second language acquisition theory and the truth(s) about

- relativity. In J. P. Lantolf (Ed.): *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 219-243). Oxford: Oxford University Press.
- Trump, J.L. (1975) Illustrative models for evaluating school programs. *Journal of Research and Development in Education*, Vol.8, 16-31
- Tyler, R.W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, 1950.
- Valdés, H y Pérez Álvarez F. *Calidad de la Educación y su evaluación*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1999, pág. 13.
- Valera, O. (1999). *Orientaciones pedagógicas contemporáneas*. Colección Aula Abierta. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- Valles, M. (1997) *Variación de paradigmas y perspectivas en la investigación cualitativa. Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis S.A. Madrid.
- Valles, M. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis S. A. Madrid.
- Van Ek. J.A. 1976. *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*, Longman.
- Vaughn, S et al. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Londres, Sage,
- Vázquez, F. (1997) *Objetivos y medios en la investigación psicosocial* {privado} Documento de trabajo. Universidad autónoma de Barcelona.
- Vázquez, A. (2001). “*Propuesta metodológica para el desarrollo de habilidades orales en estudiantes de 2do año de Cultura Física.*” Tesis en opción al título de máster en Teoría y práctica de la enseñanza del inglés contemporáneo. Universidad de Cienfuegos, Cienfuegos.
- Vecino Alegret, F. (1997). *Algunas tendencias en el desarrollo de la Educación Superior en Cuba*. Documento de trabajo. Universidad Central de las Villas.
- Velaz C. (2004). “*Los modelos de asesoramiento en educación no formal: una mirada a los orígenes de este modelo de intervención*” Artículo presentado en Seminario interno (MIRAONA) *La práctica asesora a examen*, Barcelona España Editorial Graó
- Venegas, A. y otros (2005). *Orientaciones generales para la evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras en* URL: <http://www.mep.go.cr/DescargasHtml/Curricular/Eval/CurricularOrientacionesEvAprendLenguasExtIyIICiclos.doc>, obtenida dic 2005
- Vidal, M. (2005) *Universalización de la enseñanza*. Revista Educ Med Sup;19 en URL: http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol19_3_05/ems10305.htm obtenida el 5 Ene 2006
- Vygotski L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Mass MIT Press.
- Vygotski L. (1987). *The collected works of L. S. Vigotsky*. New York: Plenum Press.
- Villaroel (1981) *Evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones sociales*. Morán Oviedo, Revista Perfiles Educativos, No.3., México
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Widdowson, H. G. (1981) *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Saint-Cloud: Hatier
- Wiggins, G. (1990). *The case for authentic assessment*. ERIC Digest, No. ED328611.
- Wilkins. D.A, 1976. *Notional Syllabuses* OUP.
- Willis J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*' Longman
- Wingard P. (1989) Chapter 7. *Assessment. Teaching English as an international language. A Practical Guide*. Edición Revolucionaria

- Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zanón, J. (1999). *La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas*. Barcelona. Anthropos.
- Zilberstein, J. y otros. (1999). *Didáctica integradora de las ciencias. Experiencia cubana*. PROMET, Editorial Academia, La Habana, 10-23.

_____ *Aprender y enseñar idiomas*. (en línea) Accesible en URL: <http://www.educaweb.com/esp/secciones/seccion.asp?sec=22&op=14>. (Consulta en noviembre 2003)

_____ Assessment and independent language learning en URL: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=1407>

_____ Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Editorial Anaya. 2003. en <http://cvc.cervantes.es>

_____ English in Mind . The new English course for teenagers en URL: <http://www.cambridge.org/elt/englishinmind/>

_____ Evaluación integral. Del paradigma a la práctica. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1999.

_____ *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente - educativo en la Educación Superior Cubana*. Edición EMPES, MES. Ciudad de La Habana, 1990.

_____ Mi dossier en URL: http://wwwn.mec.es/programas-europeos/docs/pel_dossier_primaria.pdf.

_____ Ministerio de Educación. Cuba. La Revolución educacional. Artículo. Disponible en: www.islagrande.cu. (13/3/05). 6, nº 1, 60-70.

..... *Lengua Extranjera. Enfoque*. (en línea) Accesible en URL: <http://www.sep.gob.mx/wb/distribuidor.jsp?seccion=503> (Consulta mayo 2003)

----- *Performance-based assessment techniques*. (en línea) accesible en <http://www.drda.org/handout%205.html> (Consulta noviembre del 2003)

_____ The European Language Portfolio. en URL: <http://www.coe.int/portfolio/> obtenida el 19 Ene 2007 10:01:50 GMT

VII. ANEXOS

Índice de anexos

ANEXO 1. Programa de la Disciplina Inglés. Plan de Estudio C'	3
ANEXO 2: Modelo de Prueba Parcial.....	6
ANEXO 3: Preguntas que aparecen en los exámenes distribuidas por habilidades.....	7
ANEXO 4. Análisis de contenido. Proceso de Categorización de entrevistas a profesores.	9
ANEXO 5: Análisis de contenido. Proceso de Categorización de entrevistas a alumnos	14
ANEXO 6. Programa de la Asignatura Idioma Inglés I	16
ANEXO 7. Marco metodológico. Fases de la investigación	19
ANEXO 8. Diseño de las fases de la intervención. Plan de acciones.....	20
ANEXO 9. Acta de la Sesión Científica Departamental.	25
Objetivo de este encuentro:	25
Orden del día	25
ANEXO 10. Análisis del contenido de sesión científica departamental.....	27
ANEXO 11. Planificación inicial del seminario de evaluación del aprendizaje para profesores de idioma inglés. Descripción de la sesión 1, 2, 3.....	32
ANEXO 12. Instrumento de diagnóstico ¿Cómo enseño y cómo evalúo?	35
ANEXO 13. Instrumento de diagnóstico. Segunda parte.	38
ANEXO 14 .Muestras del instrumento de diagnóstico ¿Cómo enseño y cómo evalúo?. Segunda parte. completados por los profesores.	39
ANEXO 15. Análisis de contenido ¿como enseño y como evalúo?. Segunda parte.	42
ANEXO 16. Interrogantes planteadas por los profesores acerca de la evaluación del aprendizaje en la segunda parte del instrumento de diagnóstico. ¿Cómo enseño y cómo evalúo?	49
ANEXO 17. Dossier elaborado para las sesiones del seminario de evaluación.	53
ANEXO 18. Encuesta a los profesores sobre el tratamiento y la evaluación de las habilidades de la lengua en las clases de inglés.	87
ANEXO 20. Diario del investigador	92
ANEXO 21. Propuesta de tareas para evaluación de las habilidades de escritura.....	95
Anexo 22. Rúbrica o escala de evaluación para textos escritos.....	101
ANEXO 23. La entrevista como tarea comunicativa para desarrollar la expresión oral.	102
ANEXO 24. Opiniones expresadas por los estudiantes después de la aplicación de la entrevista al estudiante caribeño de la Isla de Santa Lucia.	104
ANEXO 25. Rúbrica para registrar la evaluación de una exposición oral en idioma inglés.....	107
ANEXO 26. Rúbrica oolítica para evaluar la producción oral. Unidad 4. Describing people.....	108
ANEXO 27. Muestras de ejercicios evaluativos realizados por los profesores durante el seminario.	109
ANEXO 28. Modelo de pruebas parciales aplicadas por los profesores después de la intervención.	123
ANEXO 29. Portafolio diseñado para la asignatura Inglés I (My English Language Portafolio)	127
ANEXO 30. Guía de Observación a clases.	142
ANEXO 31. Observación realizada a clase.	143
ANEXO 32. Cuestionarios de autoevaluación para las unidades de la asignatura Inglés I confeccionados por los profesores durante el seminario.....	147
ANEXO 33. Entrevista a profesores para evaluar la formación recibida en el seminario	152
ANEXO 34. Guía formativa de autoestudio para la asignatura Ingles I en la modalidad semipresencial.	154
ANEXO 35. Guión de la entrevista en profundidad realizada a los estudiantes para evaluar la intervención	161
ANEXO 36. Matriz de análisis de contenido de la entrevista en profundidad realizada a los estudiantes para evaluar la intervención.....	162
ANEXO 37. Plan de trabajo metodológico del Colectivo de Disciplina de Idioma Ingles para las Ciencias Sociales.....	172
ANEXO 38. Programa analítico de la asignatura Ingles I curso 2005-2006	175
ANEXO 39. Manual de orientaciones metodológicas para la evaluación del aprendizaje para la asignatura ingles i.	181
ANEXO 40. Modelo de Webquest diseñado como instrumento de evaluación para el inglés con fines académicos.	203
ANEXO 41. Aval de la investigación	206
Glosario de términos más usados en la evaluación.....	212

MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

PROGRAMA DE LA DISCIPLINA IDIOMA INGLÉS // PLAN C'

Datos generales

Asignaturas	
Inglés I	96 h
Inglés II	96 h
Inglés III	64 h
Inglés IV	64 h

Objetivos generales de la disciplina:

Objetivos educativos:

Contribuir a que los estudiantes:

1. Apliquen la concepción marxista-leninista del carácter activo del lenguaje para que puedan establecer la relación entre éste, el pensamiento y la realidad objetiva al valorar los fenómenos de la lengua inglesa como tal y como medio de comunicación.
2. Analice e interprete las categorías de forma y contenido de la lengua inglesa mediante el empleo correcto del método materialista, histórico y dialéctico, así como la política lingüística trazada por el partido, el estado y el gobierno con la finalidad de servir con eficacia a los fines de nuestra sociedad socialista.
3. Identifiquen como parte importante del contenido y la proyección de su futura actuación profesional, la necesidad del mayor grado de dominio de la lengua inglesa.
4. Adquieran profundos y crecientes hábitos de estudio y autopreparación a través del sistema de conocimientos y habilidades de la lengua inglesa como medio de aprendizaje.
5. Adquieran un alto grado de independencia cognoscitivo que le permita ejercer su futura profesión con creatividad.
6. Propicia el conocimiento de los elementos más importantes (geografía, régimen, costumbre, modo de vida, etc.) de los países de habla inglesa vinculando estos conocimientos a la educación política y desarrollando de esta forma una actitud crítica, de análisis, comparación y valoración para contribuir a consolidar su concepción dialéctica-materialista del mundo y su espíritu internacionalista.

Objetivos instructivos

El estudiante debe ser capaz de:

1. Aplicar los conocimientos del sistema de la lengua inglesa en lo que respecta a las regularidades de los fenómenos lingüísticos básicos en el plano de la morfosintaxis.
2. Adquirir las técnicas de lectura que coadyuven a la mejor comprensión de textos publicados en lengua inglesa.
3. Identificar la información relevante en los textos de acuerdo con sus necesidades e intereses.
4. Procesar la información de materiales académicos publicados en lengua inglesa relacionados con la temática del perfil de su carrera.

En todas las tareas enumeradas, el estudiante debe observar los siguientes requisitos cualitativos:

- a) Un uso correcto de la lengua española, tanto en forma oral como escrita.
- b) Correcta utilización de las categorías y leyes del materialismo dialéctico e histórico, en el análisis de los fenómenos que se abordan.
- c) Adecuación a los lineamientos económicos y sociales y políticos trazados por el partido, a corto, mediano y largo plazo.
- d) Organización, limpieza y criterio estético de la expresión y presentación de sus trabajos.

Sistema de conocimientos

- Tiempos verbales.
- Modos.
- Voz.
- Enlace oracionales.
- Modificadores del sustantivo y del verbo.

Sistema de habilidades

Que los estudiantes sean capaces de:

- Comprender audiotextos sencillos en la lengua inglesa.
- Reproducir oralmente un texto sencillo con pronunciación, entonación y ritmo aceptable.
- Producir respuestas orales a estímulos en el idioma extranjero.
- Utilizar los conocimientos adquiridos en situaciones comunicativas diversas.

INDICACIONES METODOLÓGICAS Y DE ORGANIZACIÓN.

Debe quedar claro que la disciplina Idioma Inglés tiene como objetivo la lectura de textos en el idioma extranjero y que la habilidad oral que se expresa en el primer semestre es solamente un medio para cumplir con el principio que las actividades verbales no se puedan asimilar de forma aislada, pero si se puede desarrollar una de acuerdo con los objetivos.

Este programa esta diseñado para lograr que al finalizar todos los semestres de estudios, los estudiantes estén listos para realizar una lectura de forma controlada. Por eso es que se requiere la asignación de lecturas en los años siguientes para que el alumno pueda hacer uso de materiales auténticos de su especialidad de forma independiente.

Al finalizar el semestre 8 se hará un examen de la disciplina para constatar el logro de este objetivo final.

Se debe propiciar que el contingente estudiantil no exceda del número de 20 ó 22 por grupo. Se sugiere que el sistema de evaluación esté dirigida al control sistemático de las actividades más que a la realización de pruebas integradoras. Por ser nuestra disciplina un sistema de clases prácticas en las cuales se desarrollarán habilidades y hábitos, entendemos que no es necesario hacer pruebas finales en ninguno de los semestres.

ANEXO 2: Modelo de Prueba Parcial

Second English Test

Name: Luis Pateiro Santaya group: II

I. Listen to the text and say if the following items are True or False

- ✓ F Sharon has lived in New Orleans for a long time.
- ✓ T She has visited the Empire State building.
- ✓ F She has gone to the top of the World Trade Center.

Sharon is on vacation in San Francisco. She's checking the list of things to do while she's on vacation. On the list below check the things Sharon has already done:

- see the Golden Gate Bridge. go to China town.
- ✓ X visit Golden Gate Park eat at Fisherman's Wharf ✓
- ✓ X take a tour to Alcatraz Prison buy souvenirs.

II. Read the following text and answer the questions below:

Dr. Noland likes to travel a lot. He has even gone to Europe, Australia and Japan during his vacation. He has even gone to Hong Kong. However, he has never travelled by plane. All his trips have been made by boat. He didn't like to travel by plane. Last week Dr. Noland made an urgent trip to Honolulu. He had to participate in an operation to be performed on a six-year old girl. He had to travel by plane, so he had to decide to do it for the first time. When he got to the airport, he realized he was very nervous. Then he got on the plane and some minutes later he was flying over the ocean. At 7.30 am he arrived in Honolulu. He took a taxi and went to the Central Hospital. The operation was very successful and Dr. Noland stayed in Honolulu until the girl was out of danger. The little girl's family is very happy.

1. What places has Dr. Noland visited?
2. Where did he go last week?
3. How did he travel to Honolulu?
4. How did he feel? Why?
5. What do you think about Dr. Noland's attitude?

III. Complete the following conversations:

- ✓ 1. A: Carl, Mary looks tired. How long has she been studying?
B: She's been studying FOR two hours.
A: Two hours!? No wonder she's tired.
- ✓ 2. A: Tommy, how long have you had a headache?
B: I've had a headache since ten o'clock this morning.
- ✓ 3. A: Do you like to sing?
B: Yes, I enjoy singing (sing) modern songs. Singing is my favourite hobby.
- ✓ 4. A: Is Martha going to take the children to the zoo today?
B: No, she isn't. She has already taken them to the zoo. ✓
A: Really? When?
B. She took them last week. (take) ✓

IV. Complete the sentences:

1. Helen got up late this morning and so... did I. ✓
2. Gloria wants to go to the concert and I... am, too. X
3. Janet won't have lunch with us, and neither... will I. ✓
4. I wasn't at a school picnic.
I wasn't either. ✓

5. My daughter has tried to lose weight and so... have I. ✓

V. Write a brief paragraph about yourself.

My name is Luis. I study in the university. I live in Camagüey with my parents and my grandmother. My father's name is Luis and my mother's name is Graciela. I have a sister, her name is Julia. I love very much my grandmother and I think that I'm an fortunate boy.

ANEXO 3: Preguntas que aparecen en los exámenes distribuidas por habilidades comunicativas.

Análisis de contenido Fase Exploratoria

Preguntas que aparecen en los exámenes analizadas por habilidades comunicativas:

Lectura	Audición	Escritura
<p>1. Read the text and answer the questions below:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Who is Herbert? ▪ What did he decide to do? ▪ What did he write in the list of foods? ▪ Did he really go on a diet? Explain that. ▪ Describe Herbert's appearance. 	<p>1 Listen to the text and say if the following items are True or False.</p>	<p>1. Write a brief paragraph about yourself. 2. Complete the sentences using many ,much, a few a little. 3. Change the following direct questions into embedded questions.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ What is the source of the VIH virus? ▪ How was the virus transmitted to human beings? ▪ Why is so important to preserve chimpanzees? ▪ What do you know about the AIDS? ▪ How is the disease controlled in our country? 	<p>2. Listen to the text and mark the things Sharon has already done.</p>	<p>4. Complete the conversations according to the situation. A: Mary looks tired. How long has she been studying? B: She's been studying _____ two hours. A: Two hours! No wonder she's tired.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ How old is Mr. Weibold? ▪ What's Mr. Weibold's secret for living for a long time? ▪ How long do you think you could live? ▪ Do you agree with Mr. Weibold way of life? Support your answer. 	<p>3. Listen to the text and fill in the blank spaces.</p>	<p>5. Complete the sentences with the comparative or superlative form. 6. Complete the conditional sentences. 7. Complete the sentences using your own information. 8. Complete the sentences with the correct word from the ones given.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ How can Graham do his shopping and arrange all his things without going out? ▪ Why don't people go out very much? ▪ Why did he have to change his work? ▪ Is it possible to happen in a near future? ▪ What do you think about the application of computers in everyday life? 		<p>9. Complete the conversation. 10. Choose the correct adjective 11. Mark the correct possibility (gerund or infinitive). 12. Fill in the blanks with the correct form of the verb 13. Change the sentences in the active voice into the passive.</p>
<p>2. Read the text and say Right, Wrong or I don't know.</p>		

<p>3. Read the story and answer the questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ What is Geoffrey famous for? ▪ Why do Geoffrey's friends admire him? ▪ Does his daughter admire him too? ▪ What kinds of things does Geoffrey love? ▪ What did he do yesterday? ▪ Why hadn't his daughter enjoy his speech? 		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Who is Jennifer? ▪ Why was Jennifer's face used to sell soap and fast sports cars? ▪ Where did she work when Alan first met her? ▪ How much could she earn as a model? ▪ Was it an easy work to be a model? Why? ▪ Would she have travelled so much if she hadn't been a model? 		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ What places has Dr. Noland visited? ▪ Where did he go last week? ▪ How did he travel? ▪ How did he feel? Why? ▪ What do you think about Dr. Noland's attitude? 		
<p>4. Read the movies reviews and circle True or False.</p>		

Reflexiones de la investigadora:

Se puede apreciar como hay una tendencia fuerte a evaluar la comprensión de lectura es la habilidad que con mayor frecuencia se presenta en los exámenes. Esto pudiera estar en correspondencia con la evaluación de los objetivos de la disciplina cuya meta final es el dominio de la comprensión lectora. Podemos apreciar cómo la habilidad de audición es prácticamente ignorada en estas evaluaciones aunque no se descarta la posibilidad de que esta se evalúa en la comunicación oral a través de la producción oral. Se hace necesario observar las clases de los profesores para investigar este aspecto. La escritura también es una habilidad que se evalúa fundamentalmente mediante ejercicios dirigidos a comprobar los conocimientos lingüísticos que a la expresión escrita que son los que m'as aportan a l comunicación.

ANEXO 4. Análisis de contenido. Proceso de Categorización de entrevistas a profesores.

Fase exploratoria Análisis de contenido. Proceso de categorización

Entrevistas a profesores

FE.P. 1. Factores que intervienen en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés

En relación con el profesor

FE.P. 1.1. Experiencia como traductor

- 1.1.1. eficiencia para el control
- 1.1.2. capacidad de reacción
- 1.1.3 capacidad para solucionar problemas
- 1.1.4 capacidad de retroalimentación
- 1.1.5 más constatación práctica
- 1.1.6. capacidad para motivar
- 1.1.7. control a corto plazo
- 1.2. experiencia como profesor
- 1.2.1. visión de lo que hace el alumno con el conocimiento
- 1.2.2 conciencia de la práctica docente
- 1.2.3. qué hacer
- 1.2. 4para qué
- 1.2.5. ajuste del programa a las demandas prácticas de la especialidad que cursan.
- 1.2.6. motivación
- 1.2.7. programa rígido y preelaborado
- 1.2.8. poca variabilidad del contenido del idioma
- 1.2.9. preparación
- 1.2.10. tiempo dedicado a la asignatura
- 1.2.11. horario de clases
- 1.2.12. estatus de la asignatura
- 1.2.13. poca vinculación profesor de idioma-profesor de la especialidad
- 1.12.14. limitaciones materiales

En relación con los estudiantes

FE.P. 1.13. preparación previa de los estudiantes

- 1.14. percepción de la utilidad del conocimiento
- 1.16. capacidades
- 1.18. aptitudes para el idioma
- 1.19. edad
- 1.20. facultades normales
- 1.21. calidad del aprendizaje del idioma natal(español)
- 1.22. interés
- 1.23. existencia de una sola lengua en el país
- 1.24. búsqueda de nueva información
- 1.25. práctica del idioma
- 1.26. receptividad
- 1.27. características de las personas
- 1.28. motivación por el estudio de la lengua

FE.P. 2. Significado del proceso de aprendizaje

- 2.1.el aula contexto falseado- laboratorio
- 2.2.visto como resultado
- 2.3.reacción ante determinados estímulos
- 2.4.carácter dinámico
- 2.5.acumulación de habilidades
- 2.6.continuo

3. Significado del proceso de enseñanza

- 3.1.transmitir conocimientos
- 3.2.centrada en el profesor
- 3.3.enfrentar retos
- 3.4.interacción con seres pensantes
- 3.5.importancia del inglés en la formación de futuros profesionales

4. Calidad del aprendizaje del idioma inglés

- 4.1.aplicabilidad práctica(situación comunicativa real)
- 4.2.tendencia al perfeccionamiento

5. Consecuencias del actual proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma

- 5.1.sentimientos de temor ante la evaluación
- 5.2.enseñanza y aprendizaje mecánico del idioma(drills)
- 5.3.carencia de atención al mejoramiento del ingles y la legua materna como las lenguas que se interrelacionan
- 5.4.coexistencia de métodos diferentes de evaluación
- 5.5. evaluacion sin carácter funcional (examen integrador en 4to año)
- 5.6.evaluaciones poco rigurosas

6. Práctica de enseñanza para garantizar demandas evaluativas adecuadas al proceso

- 6.1.textos funcionales, interesantes
- 6.2.trascender el marco del texto
- 6.3.captar información implícita
- 6.4.vinculación con la vida práctica
- 6.5.trabajo con el libro de texto
- 6.6.ampliar metodología de trabajo
- 6.7.trabajar el enfoque comunicativo
- 6.8.clases abiertas
- 6.9.aprovechamiento máximo del horario de clases
- 6.10. eliminar temores de los estudiantes
- 6.11.proporcionar conocimientos básicos acerca de cómo se produce el aprendizaje
- 6.12. orientaciones acerca de la evaluación

7. Exigencias del idioma inglés

- 7.1. desarrollar audición
- 7.2. capacidad de memorización
- 7.3. distinción del lenguaje
- 7.4. desarrollar la lectura
- 7.5. discriminar información no relevante
- 7.6. trabajo con símbolos, esquemas, etc.
- 7.7. discutir temas

- 8. Vías de diagnóstico de errores en la formación previa
- 8.1. dominio de los errores más frecuentes de los hispanohablantes
- 8.2. exploración del uso de la lengua materna
 - 8.2.1. calidad de la caligrafía
 - 8.2.2. uso de las preposiciones
 - 8.2.3. uso de la acentuación
- 8.3. ejercicios de traducción
- 8.4. descripciones en español
- 8.5. conversaciones cara a cara

9. Prácticas del profesor para erradicar los errores en la formación previa

- 9.1. trabajar inicialmente la audición
 - 9.1.1. uso de diferentes tipos de grabaciones
 - 9.1.2. lectura en voz alta del texto (por el profesor y el estudiante)
 - 9.1.3. variedad de temas de discusión
 - 9.1.4. lectura del profesor y los estudiantes con los libros cerrados
 - 9.1.5. desarrollo de la autoescucha
 - 9.1.6. corrección de errores de pronunciación
- 9.2. desarrollar asociación grafía-sonido
- 9.3. práctica del habla interna

10. Visión de las demandas evaluativas

- 10.1. ajuste al proceso de enseñanza aprendizaje en la universidad

11. Diferencia del inglés como especialidad y el inglés dentro de otra especialidad

- 11.1. exigencias propias de la carrera
- 11.2. características de los estudiantes
 - 11.2.1. avidez por el conocimiento
 - 11.2.2. interés
 - 11.2.3. motivación

12. Significado de la evaluación

- 12.1. el sistema de evaluación no es imprescindible
- 12.2. proceso sistemático
- 12.3. no dirigido a emisión de notas
- 12.4. dirigido al cambio
- 12.5. criterio diagnóstico

- 12.6. no como método coercitivo
- 12.7. retroalimentación
- 12.8. operativa
- 12.9. medición de objetivos
 - 12.9.1. objetivos poco exigentes
 - 12.9.2. evaluación tradicional
 - 12.9.3. se sigue un mismo patrón
- 12.10. evaluación más formativa
 - 12.10.1. no amenazante
 - 12.10.2. momento de aprendizaje ,
 - 12.10.3. de crecimiento
 - 12.10.4. no dirigida a una nota
- 12.11. evaluación acorde a exigencias institucionales
- 12.12. desconocimiento de criterios de evaluación

13. Para prescindir del sistema de evaluación

- 13.1. ajustar el proceso a las necesidades reales
 - 13.1.1. número de estudiantes
 - 13.1.1.1. conocer de cerca al estudiante
 - 13.1.1.2. frecuencia de participación
 - 13.1.1.3. tratamiento diferenciado
 - 13.1.2. tiempo dedicado a la asignatura

14. Factores que hacen más compleja la evaluación

- 14.1. tratamiento a las diferencias individuales
- 14.2. no existencia de una base para evaluar el sistema mental
- 14.3. objetivos preelaborados
- 14.4. objetivos ideales
- 14.5. ajuste de demandas a la calidad del proceso

15. Actividades evaluativas en el idioma

- 15.1. trabajo con el texto
- 15.2. uso de diferentes tipos de preguntas
 - 15.2.1. de corte personal
 - 15.2.2. directas
- 15.3. trabajar el razonamiento

16. Funciones de la evaluación

- 16.1. medición de objetivos

17. Indicadores para la calificación

- 17.1. evaluación sistemática
- 17.2. criterio del profesor
 - 17.2.1. aplicación del conocimiento
- 17.3. nota final como un criterio más

Muestra de cómo se llevo a cabo la catalogación de los indicadores obtenidos anteriormente:

Indicadores	F.A.	D.V.	Coocurrencia
1.1	XX	F	1.1/1.1.1
1.1.1	XXXXXXXX(7)	F	1.1/1.1.4
1.1.2	X	F	1.1/1.6
1.1.3	X	F	1.1/1.7
1.1.4	XXXX(4)	F	1.1/1.10
1.1.5	XX	F	1.1/1.11
1.2	XX	D	1.1/1.12
1.3	X	D	1.1/1.13
1.4	XX	N	1.1/1.14
1.5	XX	D,F	1.1/1.16
1.6	XXXXXXXXXX(9)	F,D	1.1/1.18

FA: frecuencia de aparición

DV: dirección valorativa

F: opinión favorable

D: opinión desfavorable

N: neutra (no toma partido)

Entrevistas a alumnos. Factores que intervienen en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés

FE.A. 1. Significado del proceso de enseñanza

- 1.1. transmitir conocimientos gramaticales
“la universidad solo enseña gramática y no comunicación”
- 1.2. contenidos repetitivos
- 1.3. no hay novedad en el conocimiento
- 1.4. practica del conocimiento lingüístico de la lengua
- 1.5. enfoque estructuralista
“la universidad solo enseña gramática y no comunicación”

FE.A. 2. Significado del proceso de aprendizaje de la lengua

- 2.1. aprendizaje memorístico
- 2.2. repetitivo *“...el libro de texto Side by Side (texto básico) repite una estructura gramatical en toda la clase como el cuento de la buena pipa”.*
“...siempre es lo mismo. Venimos dando lo mismo desde que estamos en la primaria”
“desde sexto grado es lo mismo y con lo que sé voy resolviendo”
“tantos años dando inglés, lo mismo y lo mismo y no sé decir casi nada, yo no sé por qué”.
- 2.3. importancia de las aptitudes para aprender el inglés
 - 2.3.1. buen oído
“para el inglés se pone el que le gusta, el que tiene buen oído ...”
“el inglés necesita aptitudes, todo el mundo no puede aprender un idioma, ...”
“...se necesita una buena memoria,
 - 2.3.2. buena memoria
- 2.4. no se percibe la utilidad del conocimiento a corto plazo *“¿Para qué me sirve...?”*
- 2.5. actitud paternalista del profesor *“estudia el inglés porque te va a hacer falta”* *“te va a servir para algo”*
- 2.6. meta prácticamente imposible *“a mi me cuesta mucho trabajo aprender inglés”*
“... me parece que así yo nunca voy a aprender inglés”
- 2.7. comunicación como ideal de calidad
“años y años repitiendo lo mismo en busca de la comunicación perdida”
“yo quisiera poder hablarlo bien”
“mi mayor deseo es comunicarme y expresarme con facilidad”

FE. A. 3. Motivaciones para el aprendizaje de la lengua

- 3.1. Obtención de una nota *“conseguir una buena nota”, ...para quedar bien” o*
“...evitar quedar mal” o “...aumentar el escalafón” *“sacar la asignatura”*
- 3.2 . Aprobar la asignatura *“...hay que aprender inglés para graduarse”*
- 3.3. Aumentar el escalafón *“el inglés lo estudiábamos solo con el objetivo de aumentar el escalafón”.*
- 3.4 interés
“Se pone para el inglés él que tiene interés personal, el que le gusta, pero la generalidad no es que a todos los estudiantes les guste el idioma”
“el inglés en sí nos interesa lo que no nos gusta es el que se imparte como asignatura en la universidad, que no satisface las expectativas de la comunicación.”
- 3.5. relación necesidades-motivación-aprendizaje
“...la necesidad de aprender inglés no me ha mordido”.
“amistades mías que son albañiles, constructores, otros que no tienen mucho nivel trabajan en contingentes en la construcción, en zonas hoteleras (en Varadero), han aprendido y se comunican en inglés a las mil maravillas, admirablemente”

“Fíjense, por ejemplo los estudiantes extranjeros que estudian carreras universitarias el que aprenda español no puede aprobar la carrera, por eso tu los ves que logran comunicarse, tomar notas en una conferencia, participar en seminarios...”

FE. 4. Estatus de la asignatura

4.1. Cursar la asignatura porque es una exigencia del currículo

“es una asignatura más en la carrera que tienes que aprobar”

“...priorizamos las asignaturas que tienen que ver con la carrera, para Inglés no tengo tiempo”.

“...priorizábamos aquellas asignaturas que teníamos que examinar para las pruebas de ingreso a la educación superior..”

“Priorizamos las asignaturas de la especialidad, para el inglés no tenemos tiempo...”

FE. A. 5. Significado de la evaluación

5.1. evento estresante

5.2. no demanda un estudio profundo

“Yo nunca he estudiado inglés en la universidad...”

“siempre tengo éxito en las evaluaciones porque como ya conozco el formato de la evaluación (prueba) lo que hago es que en la lectura veo las palabras que son semejantes a las preguntas que me hacen y de ahí saco la respuesta y en los ejercicios de gramática tiro un tin marín de dos pingüé”

5.2.1. evaluaciones que conducen a un aprendizaje memorístico

“las evaluaciones siempre son iguales, ejercicios de verdadero o falso, ejercicios de completar con la forma gramatical correcta... escribir un texto de la familia o de mi mismo que me lo aprendo de memoria y ya.

...si atiendes a clases no te hace falta estudiar mucho, porque las evaluaciones se aprueban por lo general aprendiéndote de memoria las estructuras gramaticales, por ejemplo las formas del verbo be en presente, cuando te salga un ejercicio de completar si te las sabes no tienes problemas, los verbos en el pasado te aprendes la terminación de los regulares y de los irregulares esos si que son un problema, son muchísimos y te los tienes que aprender de memoria no hay otra forma... y así ...

5.2.3 reclamo de un enfoque comunicativo en la evaluación

“se necesitan ejercicios más comunicativos...”

“pienso que la gramática es lo que más le interesa al profesor que yo me aprenda, porque ese es un ejercicio que es punto fijo en la prueba...sin embargo pudiéramos aprender más hablando y comunicándonos que aprendiendo tanta gramática...”

5.3. poco valor para su aprendizaje

“¿Para qué estudiar inglés?”

“no hace falta estudiar inglés para aprobar las pruebas”

5.4. Predominio del interés en el resultado de la evaluación

“en inglés me interesa aprobar la asignatura, se que no soy muy bueno en el y por eso me conformo con aprobar”

“estudio la asignatura solo cuando tengo el trabajo de control para coger buena nota”

“ lo más importante para mi es obtener un 5 o un 4 por eso me esfuerzo para salir bien”

6. alternativas para la mejora de la calidad del aprendizaje

6.1. enfoque comunicativo

“muchos matriculan en la escuela de idiomas e incluso los cursos del programa Universidad para todos porque son mas comunicativos”

“el idioma se aprende cuando está sujeto a una necesidad fuerte”

“se aprende en situaciones reales, cotidianas...”

ANEXO 6. Programa de la Asignatura Idioma Inglés I

Asignatura Idioma Inglés

Objetivos educativos:

Contribuir a que los estudiantes:

1. Apliquen la concepción marxista-leninista del carácter activo del lenguaje para que puedan establecer la relación entre este, el pensamiento y la realidad objetiva al valorar los fenómenos de la lengua inglesa como tal y como medio de comunicación a través de las actividades comunicativas que se aplican en el aula.
2. Analicen e interpreten las categorías de forma y contenido de la lengua inglesa mediante el empleo correcto del método materialista histórico y dialéctico, así como la política lingüística trazada por el Partido, el estado y el gobierno con la finalidad de servir con eficacia a los fines de nuestra sociedad socialista al abordar el análisis desde un texto en lengua inglesa.
3. Adquieran profundos y crecientes hábitos de estudio y auto preparación a través del sistema de conocimientos y habilidades de la lengua inglesa como medio de aprendizaje.
4. Propiciar el conocimiento de los elementos más importantes (geografía, régimen, costumbre, modo de vida, etc.) de los países de habla inglesa vinculando estos conocimientos a la educación política y desarrollando de esta forma una actitud crítica, de análisis, comparación y valoración para contribuir a consolidar su concepción dialéctica-materialista del mundo y su espíritu internacionalista, mediante la propia selección del material lingüístico.

Objetivos instructivos

Que los estudiantes:

- a) Adquieran habilidades orales que les permitan la comunicación en lengua inglesa en el marco de la actividad docente.
- b) Amplíen los conocimientos del sistema de la lengua inglesa en lo que respecta a las regularidades de los fenómenos lingüísticos básicos en el plano de la morfosintaxis.
- c) Establezcan la correspondencia fonema-grafema del sistema de la lengua a un nivel tal que no distorsione el sentido del discurso.

Contenido de la asignatura.

Sistema de Conocimientos

- Tiempos verbales.
 - Modos.
 - Voz.
 - Enlaces oracionales.
 - Modificadores del sustantivo y del verbo.

Sistema de habilidades.

Que los estudiantes sean capaces de:

- Comprender audio textos sencillos en la lengua inglesa.
- Reproducir oralmente un texto sencillo con pronunciación, entonación y ritmo aceptable.
- Producir respuestas orales a estímulos en el idioma extranjero.
- Utilizar los conocimientos adquiridos en situaciones comunicativas diversas.

El trabajo con el diccionario debe desarrollarse de manera tal que el alumno pueda afrontar la búsqueda (en un tiempo limitado) del léxico suficiente y necesario para analizar cualquier texto nuevo.

Para la disciplina existen dos tipos de alumnos los continuantes, que han dado el idioma en los 6 años anteriores y los principiantes que por alguna razón no han recibido el idioma en la misma medida que los otros.

Aunque se comienza la disciplina con las estructuras básicas del idioma, se debe velar porque estos grupos estén separados para propiciar grupos homogéneos que puedan desarrollar habilidades a un mismo ritmo.

Para los estudiantes principiantes no se han hecho programas diferentes pero sí deben mantenerse separados para darle una atención especial. El profesor de estos grupos debe velar porque el nivel de salida sea el mismo que el nivel de los continuantes.

En el primer semestre la asignatura será impartida con un tratamiento oral dándole énfasis especial a la comprensión auditiva; es decir, el primer contacto del alumno con el material lingüístico será auditivo.

Se debe utilizar un método audiovisual que permita la sistematización de la estructura básica del idioma de forma progresiva y las clases se desarrollan a través de la ejercitación oral de diálogos.

Se debe trabajar con la relación fonema-grafema de forma sistemática con el fin de que el estudiante pueda hacer una lectura más eficiente en los semestres subsiguientes.

En el semestre 2: es conveniente que el análisis del texto se realice de lo general a lo particular y luego volver a integrar; es decir:

- a) Que el primer grado de generalización deberá abarcar la formulación de la idea general, principales y otras formas de organización del texto.

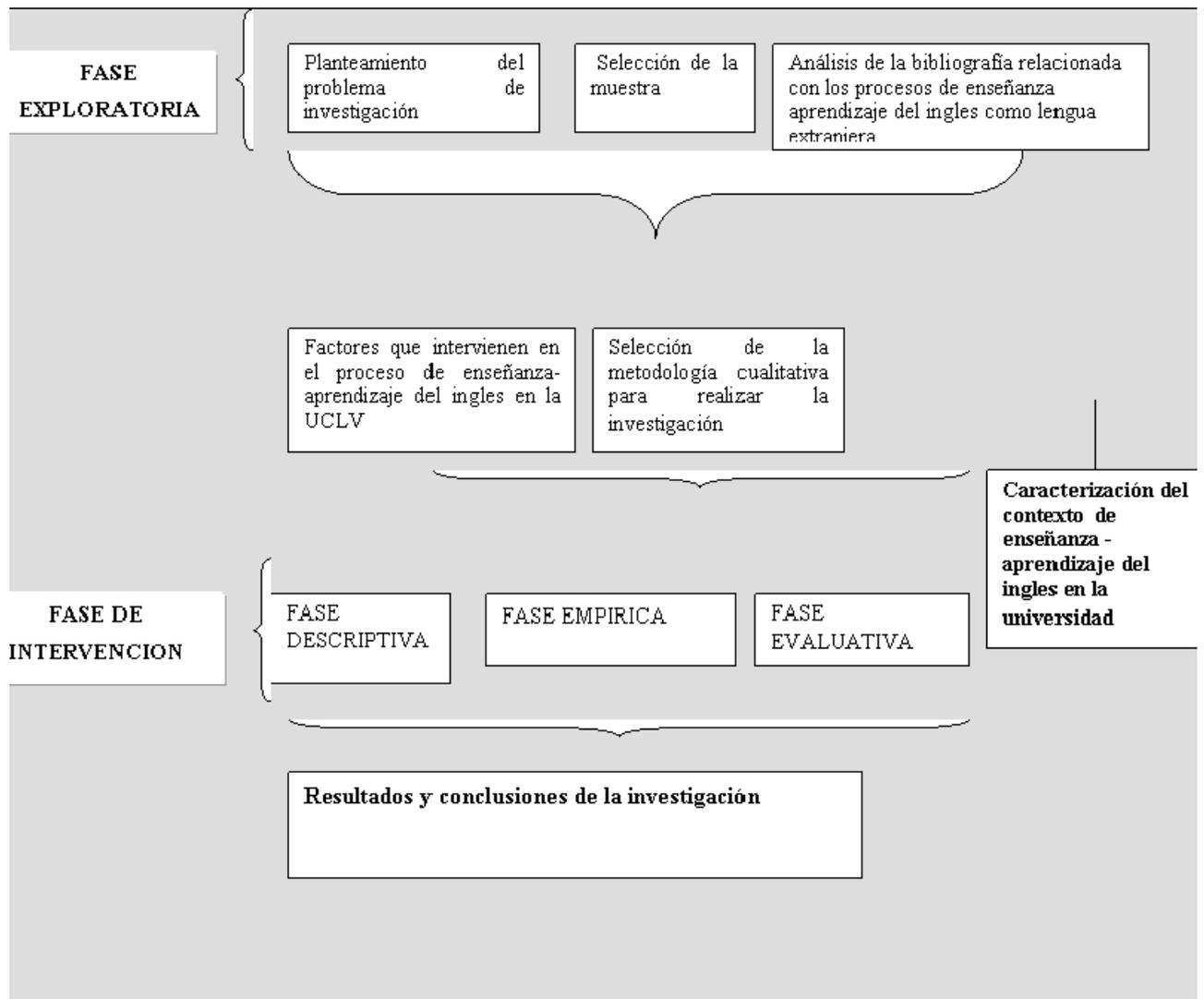
- b) Se hará un estudio detallado de forma y contenido, hasta el nivel de la palabra y signos de puntuación
- c) El segundo grado de generalización se realizará a partir de la síntesis de la información del texto.

El alumno se apropiará del léxico de forma independiente dentro y fuera del aula. El profesor por su parte trabajará en este aspecto proporcionando un sistema de formación de palabras.

Bibliografía

Texto básico: Manual Side by Side 3 y 4

ANEXO 7. Marco metodológico. Fases de la investigación



ANEXO 8. Diseño de las fases de la intervención. Plan de acciones.

DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN Plan de acción
CONSIDERACIONES PREVIAS
<p>Ámbito de la intervención: la formación de los profesores del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Central de las Villas en la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera.</p> <p>Contexto educativo: la intervención se llevará a cabo en una institución universitaria adscrita al Ministerio de Educación Superior de Cuba</p> <p>Destinatarios:</p> <p>-<i>Los profesores</i> que enseñan el inglés como lengua extranjera con fines específicos en las diferentes carreras de la universidad específicamente aquellos que imparten la asignatura Inglés I referida a un nivel elemental del inglés general.</p> <p>-<i>Los estudiantes:</i> que cursan las diferentes carreras universitarias en el primer año cuya edad promedio es de 18 años provenientes de diferentes centros de enseñanza media y politécnica los cuales han estudiado el idioma inglés durante 6 años. El número de estudiantes por grupo promedia la cifra de aproximadamente de 30 estudiantes.</p>
OBJETIVOS Y CONTENIDOS
<p>La intervención está dirigida a:</p> <p><i>Asesorar a los profesores en la adquisición de conocimientos y habilidades pedagógicas necesarias que les permitan proponer y llevar a cabo una evaluación más efectiva en correspondencia con las necesidades del contexto de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la UCLV.</i></p> <p>El asesoramiento se llevará a cabo a través de la formación permanente del profesorado por lo que para dar cumplimiento a este objetivo nos propusimos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Diseñar un seminario para la formación de los profesores de inglés en el tema de la evaluación para propiciar la mejora de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. <p>A su vez el seminario estará dirigido a :</p> <ul style="list-style-type: none">• Dotar a los profesores de los conocimientos teórico-prácticos necesarios

referentes al proceso de evaluación desde una perspectiva cualitativa, formativa que tenga como núcleo central la evaluación como proceso integrado al propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Contribuir a la actualización pedagógica de los profesores de inglés en el tema de la evaluación que propicie un cambio de actitudes que les permita adoptar alternativas y estrategias adecuadas para enfrentar los problemas que encuentren en sus prácticas educativas.
- Facilitar a los profesores de inglés una guía metodológica innovadora que contribuya a la mejora de las prácticas evaluativas en nuestras aulas y a la mejora de todo el proceso a través de la evaluación formativa.
- Capacitar al profesorado en el diseño e implementación de diversos procedimientos de evaluación y de tareas comunicativas que promuevan demandas de un mayor nivel cognitivo.

La actuación se centrará fundamentalmente en un proceso de reflexión acerca de las prácticas evaluativas del inglés como lengua extranjera y de las problemáticas planteadas en forma de interrogantes formuladas por los profesores en ese tema para la puesta en común de posibles alternativas para resolverlas. Además se estimulará el interés de los profesores para la aplicación de procedimientos de evaluación que resulten más efectivos que contribuya a un aprendizaje más significativo de los alumnos.

Contenidos:

Concepto y principios de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La evaluación a través de los diferentes paradigmas

Funciones de la evaluación del aprendizaje

Tipos de evaluación. La evaluación formativa

Tendencias actuales en la evaluación de la lengua extranjera

Procedimientos de evaluación de la lengua extranjera

Criterios de evaluación en la lengua extranjera

Agentes de la evaluación

Evaluación del aprendizaje a través de tareas comunicativas

La Evaluación alternativa en la lengua extranjera

La evaluación por portafolios en la lengua extranjera

RECURSOS

Materiales e infraestructuras físicas que se emplearán en la intervención: dossier del seminario de evaluación del aprendizaje, lecturas complementarias con materiales referentes a la evaluación: materiales de la Web en soporte electrónico, sitios web a consultar, documentos que rigen el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua, libros, artículos de revistas, entre otros.

Se utilizarán medios técnicos para la enseñanza: computadora, pizarra.

Estrategia didáctica que se utilizará con estos materiales:

- *Enseñanza dirigida*, mediante las indicaciones del asesor y las exposiciones teóricas de los temas por los participantes .
- *Exploración guiada*, a través de la lectura de los materiales que se sugieran, siguiendo las instrucciones generales para el estudio independiente.
- *Reflexión compartida* acerca de las interrogantes formuladas por los profesores sobre sus problemas en la evaluación

Entorno (espacio-temporal):

- *Espacio*: aula con una computadora independiente para desarrollar las sesiones del seminario
- *Tiempo*: se desarrollará en un período de 2 meses a partir del mes de enero con una frecuencia semanal de 1 hora aproximadamente y se llevará cabo preferentemente los viernes en la tarde por ser un horario en el que muchos profesores no tienen docencia y se puede recabar una mayor asistencia de los profesores.

Funciones de los recursos que se utilicen:

- *Motivación* (motivación inicial, mantenimiento del interés...)
- *Fuente de información* y transmisión de contenidos (síntesis, lecturas...). Función informativa y de apoyo a la explicación del asesor y los participantes.
- *Entrenamiento*, ejercitación y adquisición de habilidades procedimentales en aspectos relacionados con la evaluación, ...
- *Instruir*, guiar los aprendizajes.
- *crear entornos para la exploración* guiada; estudio de casos; realización de descubrimientos...
- *crear entornos para el contraste de opiniones*: debates, intercambio de experiencias en torno a las prácticas de evaluación, búsqueda de significados y teorías implícitas acerca de la evaluación.

METODOLOGÍA Y TEMPORALIZACIÓN

Se expondrán los contenidos teóricos y las actividades a desarrollar , indicando la modalidad de agrupamiento y la metodología que se utilizará.

Agrupamiento: grupos pequeños, todo el grupo

Metodología: expositiva(conferencias, lecturas comentadas) y participativa

(workshops)para el desarrollo de las sesiones prácticas.

Número de talleres: 8

LOS ROLES EN EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

Los materiales: Proporcionarán la información teórica para fundamentar la respuestas a las interrogantes formuladas por los profesores en la exploración que se realice sobre sus necesidades formativas en torno a la evaluación y los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés y aquellas que puedan surgir en el transcurso del proceso de intervención. Estas se irán debatiendo en el transcurso de las sesiones a partir de la experiencia de cada uno y fundamentados en la teoría que nos ofrecen los materiales.

Los materiales que se utilizarán se encuentran en idioma español e inglés lo que contribuirá a la actualización de los conocimientos en idioma ingles sobre temas pedagógicos, sobre formas de evaluar la lengua, sobre como diseñar la evaluación para el logro de la comunicación en la lengua extranjera.

Los profesores en el rol de participantes de la investigación y colaboradores en su proceso de formación: desarrollarán tareas de búsqueda bibliográfica para dar respuesta a las interrogantes, tareas de aprendizaje que se indiquen en las sesiones de los workshops, expondrán desde su propia experiencia, reflexionarán desde sus prácticas la forma de abordar las diversas interrogantes, aportarán ideas relevantes. También se debe propiciar un nivel de autonomía en el uso de los materiales de aprendizaje por los profesores. Estos podrán proponer materiales a consultar para profundizar en determinada temática así como tareas a realizar en las sesiones. Se utilizarán diferentes formas de interacción: interacción con los materiales de aprendizaje, interacción con sus compañeros en un proceso de colaboración conjunta y con el profesor en su rol de asesor e investigador.

El investigador en su rol de asesor: proporcionará información inicial clara y precisa acerca del proceso de intervención (objetivos, trabajo a realizar, materiales y metodología, fuentes de información), orientación y seguimiento del trabajo, guiará la interacción y el desarrollo de las sesiones , hará uso de técnicas participativas y de diversos instrumentos de recogida de datos para la búsqueda de información relevante ,

intervendrá en situaciones que requieran de su participación para aportar un conocimiento más profundo del tema y llegar a consensos en determinadas situaciones. Propiciará el interés y el intercambio en el tema de la evaluación, la recogida y procesamiento de la información que se va obteniendo en el proceso de investigación e intervención y evaluará el proceso de intervención y sus resultados.

EVALUACIÓN

Evaluar la intervención durante el proceso a través de la recogida de información relevante utilizando la observación participante como instrumento para la recogida de información que conlleve a la toma de decisiones respecto a las dificultades o interrogantes que vayan surgiendo. (Evaluación de proceso)

Evaluar en qué medida se han logrado los aprendizajes previstos a través de diferentes técnicas de recogida de información para conocer el cambio que se ha producido a corto plazo en las prácticas evaluativas de los profesores (entre ellos la observación a clases y entrevistas a los profesores y alumnos sobre el proceso de evaluación que se desarrolla en el aula, presentación en el seminario del diseño de un procedimiento de evaluación que contemple una evaluación formativa en la lengua extranjera)(Evaluación de resultado)

ANEXO 9. Acta de la Sesión Científica Departamental.

Fecha: 7 de enero 2005

Hora: 10.30 am Lugar: Departamento de Lenguas Extranjeras

Objetivo de este encuentro:

- Presentar los resultados obtenidos en la fase exploratoria acerca de los factores que intervienen en el aprendizaje del idioma inglés en la Universidad Central Marta Abreu de las Villas.
- Sensibilizar al profesorado en la necesidad del cambio en el proceso de evaluación del inglés en la universidad
- Proponer alternativas para el cambio

Orden del día

1. Lectura del informe de los resultados obtenidos en la búsqueda de los factores que intervienen en la baja calidad del aprendizaje del idioma inglés en la universidad desde la perspectiva de profesores y alumnos.
2. Análisis de los resultados y propuestas para la búsqueda de formas más efectivas en el proceso de evaluación del inglés en la universidad.

Idania (investigadora/asesora):

Todos conocemos la problemática que esta afectando al proceso de enseñanza aprendizaje de inglés en las carreras universitarias: nuestros estudiantes culminan sus estudios universitarios y no son capaces de comunicarse en idioma inglés eficazmente ¿Qué factores inciden en esto?

A continuación presentamos el informe de los resultados obtenidos en la fase exploratoria de la investigación realizada por la autora para conocer cuales son los factores que están afectando la calidad del aprendizaje del inglés de los estudiantes que cursan las diferentes carreras universitarias desde la propia perspectiva de profesores y alumnos.

Se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativa donde se exploraban los significados que cada uno de estos agentes asumían del proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación del inglés en la universidad.

Intervenciones de los profesores en el análisis de los resultados expuestos en el informe:

P.1 *pienso que los resultados obtenidos en esta investigación muestran las verdaderas dificultades que tenemos, parece un poco crudo pero eso es lo que todos hacemos cotidianamente y pensamos. “¿Por qué los estudiantes no estudian lo suficiente o estudian poco o nada? pienso que esto tiene que ver con las exigencias de la evaluación” La enseñanza , el aprendizaje y la evaluación del inglés deben cambiar , no podemos continuar con esos métodos tradicionales que si las pruebas parciales, preguntas escritas, esos son métodos usados desde tiempos remotos.*

“¿será necesario cambiar los métodos de evaluación? Esta es una pregunta que debemos formularnos

“¿Qué sucede con la evaluación que no responde a la formación de un profesional competente en la lengua? Esto también sería bueno averiguarlo.”

P. 2. *Yo pienso de igual manera, además la sociedad va cambiando, el estudiante también, los métodos de enseñanza y evaluación de la lengua se van modificando, estamos necesitando una verdadera renovación sobre todo en los procedimientos de evaluación. Ya muchos hablan del portafolio pero se necesita conocimientos por parte del profesor sobre como utilizarlos. Ya no tenemos el mismo estudiante que años atrás, ya el estudiante de hoy es capaz de buscar información por sí solo y hasta de aprender por su cuenta por eso ya no podemos seguir con lo mismo y lo mismo, se necesitan diseñar tareas que los hagan pensar resolver situaciones comunicativas, en fin que los obliguen a hablar.*

P. 3 *Coincido con ustedes en sus planteamientos pero reconozco que la evaluación es algo difícil de concebir, de diseñar, hay que tener en cuenta muchas cosas para que te quede bien,*

reconocemos que muchas de nuestras evaluaciones no constituyen una verdadera situación de aprendizaje, que no tienen mucho valor para el alumno. Es verdad que desgraciadamente estamos muy apegados a evaluar la lengua de la misma manera, año tras año, quizás por facilismo o porque nos guiamos por el tipo de ejercitación que se ha usado tradicionalmente en la evaluación de la lengua.

P. 4. *“pienso que ante este informe de investigación donde se muestran tantas dificultades el cambio resulta imperioso. No podemos seguir arrastrando viejos métodos en la sociedad de la información, donde hasta el propio estudiante es capaz de averiguar como aprender mejor, como gestionar la información, no nos podemos quedar atrás. Los métodos que utilizamos en el proceso de evaluación a las claras muestran que no son un reflejo del aprendizaje del estudiante. Hay que cambiar el sistema de evaluación, pero para ello tenemos que aprender de evaluación. Aunque tampoco se trata de botar todo lo viejo y asumir las nuevas tendencias sino de conocerlas e ir las aplicando poco a poco para ir probando su efectividad.*

P.5. *“Ya en estos momentos se empieza a hablar de nuevas modalidades de enseñanza a distancia, no presencial que exigen en el nuevo plan de estudios de una evaluación formativa pero nadie sabe como llevarla a la practica, cada uno lo hace a su manera. Cualquier documento que lees en el mundo entero acerca de la evaluación del aprendizaje ya te menciona la evaluación formativa. Yo la entiendo como un proceso sistemático de evaluación del estudiante y eso es lo que aplico, pero alomejor no es así , por eso pienso que se pudiera muy bien impartir un curso sobre cómo aplicar métodos más efectivos de evaluación , cómo diseñar la evaluación de manera coherente, cuyos objetivos sean conocer si el estudiante domina o no la lengua.*

P.6. *En este momento cobran mucho auge las tecnologías de la información y bien pudiera implementarse un curso de evaluación del aprendizaje con tareas que requieran el uso de las tics... ”Una evaluación de esas características motiva mucho al alumno aunque reconozco que a veces no contamos con los recursos para esto. En fin necesitamos un curso que nos muestre como evaluar la lengua de forma efectiva.*

P.7. *A decir verdad yo estoy en contra de los cursos, he pasado unos cuantos que a veces me han servido para algo pero otros no. “Los cursos a veces son un poco teóricos y eso no es lo que necesitamos, lo que se necesita es de una cosa practica, una modalidad que contemple lo teórico y lo practico, una modalidad que combine además la reflexión y el dialogo, y eso se puede conseguir con talleres, he participado en algunos y han sido muy interesantes*

P.8. *pienso que tienes razón se necesita una modalidad que combine además la reflexión y el dialogo, y eso se puede conseguir con talleres, he participado en algunos y han sido muy interesantes.*

Sería bueno que se nos deje participar libremente y emitir opiniones, plantear problemas, discutir, reflexionar entre todos, que aprendamos de los demás, que digamos cada cual aporte su experiencia práctica.

Hay personas aquí que sabemos que diseñan buenas evaluaciones, ...pienso que podemos compartir eso...y no quedarnos trabajando por nuestra cuenta sino compartirla con otros profesores que quizás te den mas luz de cómo hacerlo mejor. Por otro lado pienso que los profesores de ingles no somos los únicos que tenemos problemas en la evaluación, el idioma se enseña, se aprende y se evalúa de manera muy similar, solo que cada idioma tiene sus especificidades, y por tanto sus particularidades, nosotros mismos fuimos profesores de ruso y evaluábamos de manera muy similar aunque empleábamos mucho la escritura para evaluar, se acuerdan de los famosos izlazhenie (composiciones a partir de un texto escuchado)daban muy buen resultado. Yo estoy seguro que Rosita en el alemán emplea métodos similares, que Leonor en español para extranjeros también, la didáctica de las lenguas extranjeras no difiere mucho una de otras. Por eso pienso que esta experiencia puede servirnos a todos los profesores del departamento para adquirir mayores conocimientos de la evaluación.

P7. *coincido plenamente contigo y pienso que los demás compañeros también de que esto resultaría provechoso para todos en el departamento.*

ANEXO 10. Análisis del contenido de sesión científica departamental

Anexo # 10

Fase Interventiva Análisis de contenido

Sesión Científica Departamental de sensibilización en la necesidad del cambio en el proceso de evaluación del inglés en la universidad

1. necesidad planteada por los profesores de renovación en la evaluación de la lengua

1.1. renovación de los procedimientos de evaluación

“estamos necesitando una verdadera renovación sobre todo en los procedimientos de evaluación”

“ Se necesitan diseñar tareas que los hagan pensar”,

“se necesita un verdadero cambio, porque la sociedad va cambiando y el estudiante nuestro también ”

“no podemos seguir arrastrando viejos métodos en la sociedad de la información, donde hasta el propio estudiante es capaz de averiguar como aprender mejor, como gestionar la información, no nos podemos quedar atrás.

“pienso que ante este informe de investigación donde se muestran tantas dificultades el cambio resulta imperioso.

“Ya en estos momentos se aplican otras modalidades de enseñanza que exigen en el plan de estudios de una evaluación formativa pero nadie sabe como llevarla a la practica, cada uno lo hace a su manera.”

2. dificultades percibidas en el proceso de evaluación

2.1. proceso complejo

2.1.1. difícil de diseñar *“... la evaluación es algo difícil de concebir, de diseñar, hay que tener en cuenta muchas cosas para que te quede bien..”*

2.2. reconocimiento de prácticas tradicionales

“...desgraciadamente estamos muy apegados a evaluar la lengua de la misma manera ,año tras año, quizás por facilismo o porque nos guiamos por el tipo de ejercitación que se ha usado tradicionalmente en la evaluación de la lengua...,” .

“ usamos las pruebas parciales y preguntas escritas (quizes), procedimientos que se vienen practicando desde tiempos remotos””

2.3. reconocimiento que la evaluación que se practica no contribuye al aprendizaje

... muchas de nuestras evaluaciones no constituyen una verdadera situación de aprendizaje, que no tienen mucho valor para el alumno”

3. alternativas sobre como asumir el proceso hacia la mejora

3.1. superación profesoral en el tema de la evaluación

3.1.1. la modalidad de cursos

“Se pudiera muy bien impartir un curso sobre cómo aplicar métodos más efectivos de evaluación , cómo diseñar la evaluación de manera coherente, cuyos objetivos sean conocer si el estudiante domina o no la lengua.

“Implementar un curso de evaluación del aprendizaje con tareas que requieran el uso de las tics... ”

3.1.2. la modalidad de talleres

“Los cursos a veces son muy teóricos y eso no es lo que necesitamos, lo que se necesita es de una cosa practica, una modalidad que contemple lo teórico y lo practico.”

“...una modalidad que combine además la reflexión y el dialogo, y eso se puede conseguir con talleres, he participado en algunos y han sido muy interesantes.

3.1.2.1 metodología participativa

“que se nos deje participar libremente y emitir opiniones, plantear problemas, discutir, reflexionar entre todos ..”

“que aprendamos de los demás...”

“que cada cual aporte su experiencia práctica”.

Sesion 1 del seminario Análisis de contenido. Proceso de categorización de la dramatización

4. prácticas de evaluación muy arraigadas

“tal vez a todos nos ha pasado esto en un comienzo”

4.1. reconocen practicas de evaluación como instrumento de poder y castigo

4.2. evaluación muchas veces dirigida a un aprendizaje memorístico y no a un aprendizaje real

“el estudiante tiene que acudir a la memoria para poder salir de esa situación lo que muchas veces te da una falsa impresión de dominio de la lengua que en realidad el estudiante no posee.”

4.3. crítica al profesor centro de todo el proceso ,experto único evaluador

4.4. reconocen poca atención a las diferencias individuales

4.5. tareas con demandas difíciles de resolver

4.5.1. Necesidad de un apoyo lingüístico mayor para realizar tareas difíciles

4.6 evaluación = examen evento muy puntual

5. Interacción en el aula no debe ser interpretada como indisciplina

6. Necesidad de un proceso de reflexión y autoevaluación del profesor acerca de la efectividad de su enseñanza.

7. Reconocimiento de la relación entre evaluación y enseñanza

8. propiciar la participación del estudiante en la evaluación

9. Necesidad de una evaluación formativa, integrada al proceso que permita ir regulando el proceso de enseñanza aprendizaje

10. exigencias del sistema educativo condicionan la evaluación

11. poca frecuencia en la negociación de criterios de calificación

Analisis de contenido de las interrogantes planteadas por los profesores acerca de la evaluación del aprendizaje del idioma inglés en la universidad para ser abordadas en del seminario.

Categorías:

12. evaluación del aprendizaje

12.1.función formativa vs función acreditativa

12.2. evaluación formativa en la lengua extranjera

13. criterios relacionados con la evaluación del aprendizaje

13.1. ritmos de aprendizaje

13.2. preferencias

13.3. desempeño en las habilidades de la lengua

13.4. dominio de las cuatro habilidades de la lengua

14. efectos de la evaluación

14.1. evaluación que no conduzca al stress

14.2. evaluación que motive el aprendizaje

15. Momento de la evaluación:

15.1. desconocimiento de cuando evaluar

16. Agentes de la evaluación:

16.1 preocupación por los agentes evaluadores

16.1.1. participación al estudiante

16.1.2. la implementación de la autoevaluación

17. evaluar de forma comunicativa

17.1. preocupación por la evaluación en grupos numerosos

- 17.2. diseño de las tareas comunicativas
 - 17.2.1. desconocimiento de los criterios para el diseño
 - 17.2.1.1. la validez (que midan conocimiento de la lengua),
 - 17.2.1.2. eficacia
- 18. *justeza y equidad en la evaluación.*
 - 18.1. *Preocupación por la justeza y equidad en la evaluación*
 - 18.2. *Desconocimiento de criterios de calificación*
 - 18.2.1. *esfuerzo*
 - 18.2.2. *tolerancia*
 - 18.2.3. *ritmos de aprendizaje*
 - 18.2.4. *desempeño comunicativo*
- 19. *Instrumentos de evaluación*
 - 19.1. *preocupación por variar la evaluación*
 - 19.1.1. *preocupación por fortalecer la evaluación*
 - 19.2. *desconocimiento acerca de los instrumentos de evaluación alternativa*

Interrogantes formuladas por los profesores:

1. ¿Podemos ser partícipes de la aplicación de una evaluación formativa instituida, sin tener como punto final una nota reflejada en un número?
2. ¿Cómo evaluar de forma comunicativa en grupos numerosos?
3. ¿Cómo asumir una evaluación formativa en la lengua extranjera?
4. ¿Se debe ser tolerante en la evaluación de los estudiantes?
5. ¿Debemos tener en cuenta el criterio “esfuerzo” y la constancia en el estudio para dar la nota final del alumno?
¿Qué criterios se deben tener en cuenta para emitir la calificación?
6. ¿Debemos tener en cuenta también en la evaluación del aprendizaje de los alumnos sus ritmos de aprendizaje y sus preferencias o sólo el desempeño en las habilidades de la lengua?
7. ¿Cómo implementar o lograr una evaluación de las cuatro habilidades de la lengua y que a la vez sea formativa?
8. ¿Cómo se logra ser totalmente justos a la hora de evaluar? En ocasiones no somos totalmente justos a la hora de emitir un criterio respecto al estudiante.
9. ¿Cómo evaluar sin que el alumno se sienta estresado o presionado? Esto afecta mucho al estudiante porque un examen o prueba en sí encierra una buena cuota de stress.
10. ¿Qué tipo de tareas son realmente efectivas para medir el conocimiento de la lengua, los ejercicios más eficaces a la hora de evaluar, los que realmente prueban que el alumno sabe, conoce el contenido de la lengua, en fin la domina?
11. ¿Qué instrumentos que no sea el examen, porque es el que más usamos, podemos utilizar al evaluar las habilidades de la lengua?
12. Podemos diseñar un instrumento de evaluación que integre las cuatro habilidades?
13. Yo he oído mucho hablar últimamente sobre la evaluación por portafolios pero no acabo de ver su esencia como instrumento de evaluación ¿En qué consiste este realmente? ¿Cómo podemos aplicarlo en la evaluación de la lengua extranjera?
14. ¿Cómo hacer para que la evaluación realmente motive al estudiante a aprender la lengua?
15. ¿Cuándo debemos evaluar? ¿En evaluaciones parciales de los contenidos de una unidad o finales de un período? ¿Qué justifica uno u otro tipo de evaluación?

16. ¿Quién debe evaluar el aprendizaje de los alumnos: el profesor solamente?
17. ¿Cómo orientar la autoevaluación y como implementarla?
18. ¿Cómo evaluar los temas según el criterio de la complejidad que tengan y según los aspectos de las habilidades receptivas o productivas?
19. ¿Es necesario que el estudiante se sienta evaluado?
20. ¿Cómo fortalecer los instrumentos evaluativos?
21. ¿Cómo mejorar nuestra evaluación en el aula?
22. ¿Variar la evaluación o variedad de instrumentos?

Agrupación de las interrogantes por los profesores en la Sesión 2:

Temáticas a abordar:

1. Evaluación formativa:

¿Podemos ser partícipes de la aplicación de una evaluación formativa instituida, sin tener como punto final una nota reflejada en un número?

¿Cómo asumir una evaluación formativa en la lengua extranjera?

¿Cómo implementar o lograr una evaluación de las cuatro habilidades de la lengua y que a la vez sea formativa?

-Efectos de la evaluación:

¿Cómo evaluar sin que el alumno se sienta estresado o presionado? Esto afecta mucho al estudiante porque un examen o prueba en sí encierra una buena cuota de stress.

¿Cómo hacer para que la evaluación realmente motive al estudiante a aprender la lengua?

- Momento de la evaluación:

¿Cuándo debemos evaluar? ¿En evaluaciones parciales de los contenidos de una unidad o finales de un período? ¿Qué justifica uno u otro tipo de evaluación?

- Agentes de la evaluación:

¿Quién debe evaluar el aprendizaje de los alumnos: el profesor solamente?

¿Cómo orientar la autoevaluación y como implementarla?

- evaluar de forma comunicativa

¿Cómo evaluar de forma comunicativa en grupos numerosos?

¿Qué tipo de tareas son realmente efectivas para medir el conocimiento de la lengua, los ejercicios más eficaces a la hora de evaluar, los que realmente prueban que el alumno sabe, conoce el contenido de la lengua, en fin la domina?

-justeza y equidad en la evaluación. Referentes:

¿Cómo se logra ser totalmente justos a la hora de evaluar? En ocasiones no somos totalmente justos a la hora de emitir un criterio respecto al estudiante?

¿Cómo evaluar los temas según el criterio de la complejidad que tengan y según los aspectos de las habilidades receptivas o productivas?

- Criterios de evaluación y calificación:

¿Se debe ser tolerante en la evaluación de los estudiantes?

¿Debemos tener en cuenta el criterio “esfuerzo” y la constancia en el estudio para dar la nota final del alumno?

¿Qué criterios se deben tener en cuenta para emitir la calificación?

¿Debemos tener en cuenta también en la evaluación del aprendizaje de los alumnos sus ritmos de aprendizaje y sus preferencias o sólo el desempeño en las habilidades de la lengua?

-Instrumentos de evaluación:

¿Qué instrumentos que no sea el examen, porque es el que más usamos, podemos utilizar al evaluar las habilidades de la lengua?

¿Podemos diseñar un instrumento de evaluación que integre las cuatro habilidades? Yo he oído mucho hablar últimamente sobre la evaluación por portafolios pero no acabo de ver su esencia como instrumento de evaluación ¿En qué consiste este realmente? ¿Cómo podemos aplicarlo en la evaluación de la lengua extranjera?

¿Cómo fortalecer los instrumentos evaluativos?

¿Variar la evaluación o variedad de instrumentos?

¿Cómo evaluar sin que el alumno se sienta estresado o presionado? Esto afecta mucho al estudiante porque un examen o prueba en sí encierra una buena cuota de stress.

ANEXO 11. Planificación inicial del seminario de evaluación del aprendizaje para profesores de idioma inglés. Descripción de la sesión 1, 2, 3.

	Objetivos	Contenido	Métodos y procedimientos	Plan de Acciones a desarrollar
Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un clima favorable que posibilite las relaciones entre los participantes y la disposición hacia el proceso de formación a través del seminario • Motivar sobre el tema de la evaluación del aprendizaje • Estimular el dialogo acerca de las practicas evaluativas de los profesores • Conocer la percepción de la relación entre los procesos de enseñanza y evaluación a través del diagnóstico 	<p>Panorámica general del seminario</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos • Metodología • Recursos • Contenidos • Tiempo de duración • evaluación <p>Exploración de necesidades formativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de los objetivos y organización del seminario • Instrumento ¿Cómo enseño y cómo evalúo? 1era parte • Dramatización • Discusión grupal 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer relaciones cordiales y de empatía entre los participantes del seminario • Rediagnosticar habilidades en cuanto a la articulación entre las formas de enseñar y evaluar el inglés en nuestras clases • Aplicar un instrumento de diagnostico inicial
<p>Descripción:</p> <p>Esta sesión constituye el contacto inicial que comienza con la presentación por el investigador de los objetivos del entrenamiento, la metodología a utilizar, la organización en forma de talleres y los contenidos teóricos que inicialmente se abordaran de acuerdo a los resultados obtenidos en la fase exploratoria del diagnostico inicial de la investigación sobre la concepción de los profesores de la evaluación y sus efectos en la calidad del aprendizaje que se produce. Todos los integrantes del seminario son profesores que pertenecen a un mismo departamento docente e imparten la misma disciplina por que no se considera necesario partir de un conocimiento inicial del grupo.</p> <p>Continúa la actividad con la aplicación de un estudio de caso que nos servirá a su vez para conocer acerca de la forma de enseñar y evaluar de los profesores: ¿Cómo enseño y cómo evalúo? (primera parte)(ver anexo) donde se les indica a los integrantes del seminario leer dos situaciones en las cuales se presentan las opiniones de dos profesores sobre sus prácticas de enseñanza y evaluación en las cuales los participantes deben detectar los errores pedagógicos que en ellos se manifiestan y que le ofrezcan sugerencias a estos profesores para la mejora de sus prácticas.. Esta actividad se realiza a través de la discusión en grupos para de esta manera estimular el dialogo acerca del proceso de evaluación que se lleva a cabo en las aulas y a la vez ir descubriendo teorías implícitas acerca de este proceso.</p>				

	Objetivos	Contenido	Métodos y procedimientos	Plan de Acciones a desarrollar
Sesión 2	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la articulación entre las formas de enseñar y evaluar el inglés en nuestras clases • identificar los intereses de los profesores referentes a los contenidos a tratar en el seminario basados en las dificultades que afrontan en sus prácticas evaluativas las cuales se convierten en necesidades formativas. 	<p>Tarea 1. Referirse al tema de una unidad didáctica, metodología que se aplica y evaluación que realiza</p> <p>Tarea 2. Referirse a las dificultades que afrontan respecto al proceso de evaluación de la lengua extranjera en sus practicas educativas</p> <p>Exploración de necesidades formativas</p>	Instrumento ¿Cómo enseño y cómo evaluó? 2da parte	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar el instrumento de diagnostico • Orientar el estudio independiente para la próxima actividad

Descripción:

Después de garantizar las condiciones organizativas necesarias para la actividad y explicar los objetivos de la misma, se presenta el tema a tratar.

La segunda parte del diagnóstico se realiza de forma individual donde los participantes deben pronunciarse acerca de las formas de enseñar y evaluar una determinada unidad temática y así conocer sobre la relación de ambos procesos y su coherencia. En una segunda parte de este instrumento se exploran las dificultades que más afrontan en sus prácticas evaluativas para las cuales no tienen una respuesta adecuada y necesitan abordarlas en el seminario. Al concluir esta actividad se le devuelven a los profesores todas las interrogantes y se les orienta para la próxima sesión agruparlas por afinidad temática y un orden prioritario para ser tratadas en el seminario. Al final se les orienta además investigar acerca de las concepciones más actuales en la evaluación para comenzar desde lo más general hasta lo más particular del tema que nos ocupa.

	Objetivos	Contenido	Procedimientos	Plan de Acciones a desarrollar
Sesión 3	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un clima favorable que posibilite disposición hacia el proceso de formación a través del seminario. • Motivar sobre el tema de la evaluación del aprendizaje • Ordenar las interrogantes formuladas sobre las dificultades en un orden temático y jerarquizarlo por necesidades • Dialogar acerca de las concepciones actuales de evaluación educativa y aprendizaje de la lengua extranjera. 	<ul style="list-style-type: none"> • necesidades formativas ordenadas por temáticas • concepciones más actuales en la evaluación educativa y en la evaluación de la lengua 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo grupal • Exposición oral de los participantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenar en la pizarra las interrogantes que guiaran los contenidos del seminario según el orden y el agrupamiento realizado por los profesores • Dialogar sobre las concepciones más actuales en la evaluación educativa y del aprendizaje de la lengua que aun ejercen influencias en las practicas evaluativas de los profesores.
<p>Descripción: Se ordenan en la pizarra las interrogantes y se dialoga sobre las necesidades más urgentes que preocupan a los profesores. Las condiciones previas creadas para el desarrollo de la actividad estarán dadas en la exposición del investigador sobre el tema y se apoyaran en las reflexiones individuales acerca de los contenidos a tratar en esta sesión. Partiendo de los conocimientos previos y de la preparación que debían lograr los participantes a través de la tarea orientada en la sesión anterior se trata de propiciar una visión integral del tema, una asimilación crítica de los conocimientos y el esclarecimiento de la posición propia que cada uno asume ante la evaluación teniendo en cuenta los distintos aspectos para abordar el tema. Para ello a cada profesor participante se le proporciona un dossier sobre el tema y se recomienda en este el uso de bibliografía adicional y varios sitios web donde se trata la temática. Se recomienda bibliografía adicional en idioma español y en idioma ingles (recuérdese que se trata de estudiar y adquirir habilidades en la practica de la evaluación en general pero además nuestra práctica se desarrolla en el área del proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera: el inglés y por tanto parte de la información consultada para ser incluida en el dossier aparece en idioma ingles) en varios sitios web. En esta actividad se abordaron temas relacionados con la conceptualización de la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje y los antecedentes históricos de la temática y las tendencias actuales de la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera. Para ello fue invitada una profesora de la facultad de Psicología Dra. en Ciencias Pedagógicas para que expusiera el tema comenzando desde la evolución histórica del termino evaluación a través de los diferentes paradigmas , las concepciones más actuales de la evaluación, la tipología de evaluación según el momento, el referente en la evaluación , los agentes. También se tiene en cuenta que en las tendencias actuales la evaluación se considera integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se aboga por una evaluación formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje que propicie la mejora de todo el proceso. Función pedagógica y función social de la evaluación. Se reflexiona acerca del rol de los agentes evaluadores en el proceso de evaluación desde la perspectiva constructivista y la introducción de estrategias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Estos temas son presentados en power point pero de manera tal que se les pide la participación a todos en lo referente a cada uno de ellos antes de ser expuestos par entre todos ir construyendo esos conocimientos. Se les orienta revisar materiales acerca del enfoque comunicativo y el enfoque por tareas.(la mayoría de las interrogantes se relacionaban con la tarea de evaluar comunicativamente la lengua) Esto se hará a través de la exploración guiada (lecturas indicadas por la asesora) y a través de una exploración libre de la información en otras fuentes. El investigador una vez finalizada la actividad recogerá en el diario de campo las cuestiones fundamentales que le permitirán guiar el trabajo en las próximas sesiones.</p>				

Nota : El resto de las sesiones se fueron planificando de acuerdo ala descripción que aparece en el marco metodológico de esta investigación.

ANEXO 12. Instrumento de diagnóstico ¿Cómo enseño y cómo evalúo?

Primera parte. Dramatizaciones. Taller 1. Transcripción de las opiniones de los profesores en los grupos.

Seminario de Evaluación del aprendizaje para profesores de inglés

Profesora: MSc. Juana Idania Pérez Morales

TALLER # 1 ¿Cómo enseño y cómo evalúo? (Primera parte)
Dramatizaciones

Lee las siguientes opiniones de dos profesores de lenguas acerca de sus prácticas evaluativas. ¿Qué opinas acerca de ellas? ¿Qué les sugieres a esos profesores?

Profesor A: Gran parte de mis alumnos no saben pensar, sus respuestas son escuetas y rutinarias, realmente no tienen habilidades en la comunicación oral... Ah, y en la clase algunos no llegan a resolver los ejercicios; no quieren hablar, solo se limitan a resolver los ejercicios escritos que aparecen en el libro de texto y ya; realmente tengo que sacarles las palabras de la boca. Por otra parte tengo que exigirles disciplina en la clase práctica, son muchos alumnos y a veces todos hablan a la vez. Pero cuando no hablan los evalúo de 2 y para la próxima vez cambian su actitud, e intentan decir algo aunque sea de memoria.

Profesor B: ¡Al fin llegó el momento de la evaluación! Me costó trabajo elaborar la prueba y es algo que no disfruto hacer pero sé por experiencia que son importantes. Es la única forma de lograr que el estudiante se ponga para el inglés. Ya les dije que se prepararan bien que se las iba a poner bien difícil, muchos se han pasado todo el semestre conversando y sin prestar atención., Ah, que no vayan a pensar que les voy a poner los mismos ejercicios que doy en clase, nada de eso, esta vez van a poder responder a las preguntas si logran interpretar bien el texto y hacer bien los ejercicios gramaticales. Yo sé que el pasado de los verbos irregulares es un dolor de cabeza, pero tienen que aprenderse los. Ya les dije que el que tenga más de 5 errores gramaticales está desaprobado.

Trascripción de las opiniones de los profesores luego del debate sobre las dramatizaciones de los profesores A y B que dio inicio a la primera sesión del seminario de evaluación.

Profesor A

Grupo 1. *el profesor no se da cuenta que tiene que trabajar con la diversidad de alumnos que tiene, de lo contrario la culpa tendrá que al final caer sobre él porque todas esas características son normales en el proceso de aprendizaje y es parte del proceso de resistencia al cambio en que normalmente transcurre el aprendizaje: ambiente de inestabilidad. Y por lo tanto el profesor debe saber que todas esas variables del proceso de aprendizaje deben considerarse al confeccionar su evaluación. Pensamos que este profesor menosprecia el intelecto de los alumnos cuando plantea que no saben pensar, además nos podemos preguntar: ¿ es esta una práctica habitual en el aula que el profesor diseñe tareas para pensar o la realidad es que los ejercicios habituales son ejercicios mecánicos que implican respuestas cortas sobre elementos aislados? ¿Tiene acaso el estudiante nuestro de primer año desarrolladas las habilidades de expresión oral que por cierto son las más difíciles de conseguir o necesita en este nivel un trabajo intensivo para desarrollarlas?, es decir que hay que ubicarse en el nivel del estudiante primeramente para poder diseñar tareas, puede que este profesor está proponiendo al estudiante tareas demasiado difíciles y el estudiante tiene que acudir a la memoria para poder salir de esa situación lo que muchas veces te da una falsa impresión de dominio de la lengua que en realidad el estudiante no posee. Además la clase de ingles no puede ocurrir en paz y tranquilidad ya que en la lengua todo es interacción: trabajo en parejas en grupos trae como consecuencia que todos hablen a la vez y pueda ser interpretado como “indisciplina”.*

Grupo 2. *No estamos de acuerdo con este profesor que se considera el centro de todo el proceso y el gran experto, el que sí sabe pensar, lo que no debe ser así, se debe poner en su lugar y averiguar qué está sucediendo, ¿por qué actúa de esa manera, por qué no quiere hablar? y a su vez el profesor preguntarse: ¿estoy realmente utilizando los métodos adecuados para enseñar y evaluar? Este profesor parece ser demasiado intransigente y no pensamos que eso sea malo hay que ser exigente pero se le debe dar participación al estudiante en su proceso de aprendizaje y evaluación, este profesor tiene una concepción de evaluación como instrumento de poder y de castigo: si no habla lo desapruebo y además se conforma con que hable “aunque sea de memoria” él mismo me está dando la respuesta a su planteamiento inicial del por qué sus “estudiantes no saben pensar”*

Grupo 3. *Estamos de acuerdo con lo que plantean los demás grupos pero también pensamos que puede ser que se trate de un profesor novel, con poca experiencia, que no vea la relación que guarda la actitud de sus estudiantes con las posiciones asumidas por él en sus clases, la falta de disciplina se debe a la poca autoridad por conocimientos no sólidos o pedagogía pobre, pocos recursos expresivos y escasez de motivación. La evaluación de desaprobado es como un castigo, no contribuye a que mejore la situación, por el contrario, se habitúan a ella, y si no hay crisis, el profesor no se enterará de los aspectos que debe mejorar. Tal vez a todos nos ha pasado esto en un comienzo.*

Profesor B

Grupo 1. No nos identificamos para nada con este profesor ya que para él la evaluación es un evento muy puntual, confunde evaluación con examen al cual le confiere mucha importancia. Reconoce que esta es una de las prácticas que más nos agobia pero claro si se realiza con frecuencia, si se le pide ayuda al estudiante para diseñar las tareas traería como resultado diferentes formas de asumir la evaluación y por demás significativas para el estudiante. Hay además un problema de motivación el profesor plantea que los estudiantes se han pasado todo el semestre conversando y sin prestar atención, hay que ver como está preparando las clases, ya que los estudiantes no se interesan por el contenido y los va a castigar poniéndosela bien difícil (la prueba).

Grupo 2. Compartimos su opinión una evaluación tan puntual no te da la idea de cuanto ha avanzado el estudiante es como una fotografía del momento en que se encuentra. Además nos volveríamos locos tratando de diseñar un examen que trate de medir los objetivos y contenidos de todo un período. Por eso es que no puede sentir disfrute en ese hacer tan complejo.

Grupo 3. Este modelo de profesor vengativo, rencoroso, que como se dice, "da clases de a medio y te pide una peseta", no logra otra cosa que dejar confusión, frustración y descontento. No toma en cuenta que solo un trabajo sistemático por parte del estudiante es capaz de eliminar esas dificultades que tiene en el idioma y que son producto de una serie de factores, como problemas de base en sus conocimientos previos de la lengua, de motivación, de ritmos de aprendizaje en el idioma, quizás de modelos tradicionales de aprendizaje de la lengua o de cualquier otra índole que son salvables en todo el semestre, y no así al final de este.

Dentro de este grupo un profesor planteaba:

P: coincido con él en que es la única forma de lograr que el estudiante se ponga para el inglés. Desgraciadamente, estoy de acuerdo con este profesor porque esta no es solo su realidad sino el propio sistema educativo quien se resiste a la idea de eliminar la evaluación como componente esencial del proceso: eliminar no en el sentido estricto, sino en la concepción tradicional de evaluación sumativa, acreditativa de los aprendizajes.

Como te expreso más arriba la evaluación es un componente esencial pero en la concepción actual condiciona el modo de actuar del aprendiz en función de ella. ¿Cómo eliminar tal condicionamiento y orientarla a otras direcciones...?

Asesora: ¿Podrías ser más explícito en esto último?

P. Si, me refiero a que la evaluación no debe estar orientada hacia la emisión de una nota sino a lograr un crecimiento en el aprendizaje, lo que sucede es que ya los estudiantes la ven de esta manera y es muy difícil hacerle ver que no siempre está acompañada de ella. Por último yo me referiré a algo que nadie se ha referido y es que este profesor evalúa en situaciones de examen de manera diferente a como lo hace habitualmente en clases.

Otros profesores manifestaban al respecto:

P: esto no es lo más correcto pero sé que suele hacerse frecuentemente

P: Creo que la evaluación debe ir a la par con la instrucción. Fíjense que según él "el momento de la prueba es el de interpretar" todos sabemos que la interpretación es una demanda de alto nivel cognitivo que si no la practicas en el aula como la vas a evaluar en un examen.

P: Además los criterios de calificación son informados (no negociados con el estudiante), y se refieren solo a la cantidad de errores gramaticales que el estudiante cometa. Me imagino el estrés que sentirán esos estudiantes en esa situación. Es decir, que el planteamiento evaluativo no es coherente con la manera de enseñar lo que viola uno de los principios que debe regir en la evaluación.

ANEXO 13. Instrumento de diagnóstico. Segunda parte.

¿Cómo enseño y cómo evalúo? (segunda parte). Dramatizaciones. Taller #2

Seminario de Evaluación del aprendizaje para profesores de inglés
Profesor: MSc. Juana Idania Pérez Morales

Taller #2 ¿Cómo enseño y cómo evalúo? (Segunda Parte)

1. A modo de guía indique uno de los contenidos de nuestra materia y señale la forma en que lo enseña y lo evalúa

Tema:

Forma de enseñarlo ¿Cómo lo enseñas? (metodología que utilizas)

Forma de evaluarlo: ¿Cómo lo evalúas?

2. ¿Qué interrogantes te haces con frecuencia acerca de la evaluación del aprendizaje sobre las cuales te gustaría centrar la reflexión en el seminario de evaluación? Fundamenta su necesidad

ANEXO 14 .Muestras del instrumento de diagnóstico ¿Cómo enseño y cómo evaluó?.
Segunda parte. completados por los profesores.

Ejemplo 1.

A modo de guía de aplicación, indicamos uno de los contenidos de nuestra materia, y señalamos de qué forma lo enseñamos y como lo evaluamos

TEMA: *What does he/she look like? (Descripción de personas).*

FORMA DE ENSEÑARLO: ¿Cómo se enseña? *Metodología*
A través de diálogos grabados de una forma comunicativa, lo evalúo a través de conversaciones entre los estudiantes.

FORMA DE EVALUARLO: ¿Qué tipo de evaluación utilizo?
... y los estudiantes con el profesor.

3- ¿Qué tipos de tareas son ^{realmente} efectivas para medir el conocimiento de la lengua, los ejercicios más eficaces a la hora de evaluar lo que el alumno sabe, conoce el contenido, en fin lo domina?.

ELABORA 3 PREGUNTAS QUE CONSIDERES NOS AYUDEN A CENTRAR LA REFLEXIONES DEL CURSO DE EVALUACIÓN Y FUNDAMENTAR SU NECESIDAD.

1- ¿Cómo se logra ser totalmente justos a la hora de evaluar?.

• En ocasiones no somos totalmente justos a la hora de emitir un criterio respecto al estudiante?

2- ¿Cómo evaluar sin que el alumno se sienta estresado o presionado? Esto afecta mucho al estudiante porque un examen o prueba en sí encierra una buena cuota de stress.

Ejemplo 2.

A modo de guía de aplicación, indicamos uso de los contenidos de nuestra materia, y señalamos de que forma lo enseñamos y como lo evaluamos

TEMA: <i>Diagnóstico, present.</i>

FORMA DE ENSEÑARLO. ¿Cómo se enseña? Metodología	<i>Partiendo de las causas que pueden tener los estudiantes sobre el tema, y una invitación a pensar de nuevo a través de casos, llegando a la identificación de aspectos clave de la conducta que se debe observar.</i>
FORMA DE EVALUARLO. ¿Qué tipo de evaluación utilizar?	<i>Diálogo con el estudiante. v-b.</i>

Parte 2.

ELABORA 3 PREGUNTAS QUE CONSIDERES NOS AYUDEN A CENTRAR LA REFLEXIONES DEL CURSO DE EVALUACIÓN Y FUNDAMENTAR SU NECESIDAD.

-¿Podemos ser partícipes de la aplicación de una evaluación formativa instituida, sin tener como propósito final una nota reflejada en sus minutos?

Ejemplo 3.

A modo de guía de aplicación, indicamos uso de los contenidos de nuestra materia, y señalamos de que forma lo enseñamos y como lo evaluamos

TEMA: *La carta comercial, carta de reclamos*

FORMA DE ENSEÑANZA (Cómo se enseña? Metodología)
se parte de una situación dada, tratada en un dialogo trabajado anteriormente donde se plantea la situación, se exponen al estudiante, se muestran y ejemplos de el tipo de carta, se muestra la carta modelo, sus partes, su estructura etc. luego se pasa a un entrenamiento, que sirva la automatización y por último la producción

Se evalua este contenido demandando del os tambien la redacción completa de sus tipos de cartas.

Parte 2.

ELABORA 3 PREGUNTAS QUE CONSIDERES NOS AYUDEN A CENTRAR LA REFLEXIONES DEL CURSO DE EVALUACIÓN Y FUNDAMENTA SU NECESIDAD.

- cómo fortalecer el instrumento evaluativo?*
- mejorar y ampliar el tipo de evaluación?*
- Variar o variedad del instrumento?*

ANEXO 15. Análisis de contenido ¿como enseño y como evaluó?. Segunda parte.

Segunda Parte:

Trascripción de las opiniones de los profesores luego del debate sobre las dramatizaciones de los profesores A y B que dio inicio a la primera sesión del seminario de evaluación.

Profesor A

Grupo 1. el profesor no se da cuenta que tiene que trabajar con la diversidad de alumnos que tiene, de lo contrario la culpa tendrá que al final caer sobre él porque todas esas características son normales en el proceso de aprendizaje y es parte del proceso de resistencia al cambio en que normalmente transcurre el aprendizaje: ambiente de inestabilidad. Y por lo tanto el profesor debe saber que todas esas variables del proceso de aprendizaje deben considerarse al confeccionar su evaluación

Pensamos que este profesor menosprecia el intelecto de los alumnos cuando plantea que no saben pensar, además nos podemos preguntar: ¿ es esta una práctica habitual en el aula que el profesor diseñe tareas para pensar o la realidad es que los ejercicios habituales son ejercicios mecánicos que implican respuestas cortas sobre elementos aislados? ¿Tiene acaso el estudiante nuestro de primer año desarrolladas las habilidades de expresión oral que por cierto son las más difíciles de conseguir o necesita en este nivel un trabajo intensivo para desarrollarlas?, es decir que hay que ubicarse en el nivel del estudiante primeramente para poder diseñar tareas, puede que este profesor está proponiendo al estudiante tareas demasiado difíciles y el estudiante tiene que acudir a la memoria para poder salir de esa situación lo que muchas veces te da una falsa impresión de dominio de la lengua que en realidad el estudiante no posee. Además la clase de ingles no puede ocurrir en paz y tranquilidad ya que en la lengua todo es interacción: trabajo en parejas en grupos trae como consecuencia que todos hablen a la vez y pueda ser interpretado como “indisciplina”.

Grupo 2. No estamos de acuerdo con este profesor que se considera el centro de todo el proceso y el gran experto, el que sí sabe pensar, lo que no debe ser así, se debe poner en su lugar y averiguar qué está sucediendo, ¿por qué actúa de esa manera, por qué no quiere hablar? y a su vez el profesor preguntarse: ¿estoy realmente utilizando los métodos adecuados para enseñar y evaluar? Este profesor parece ser demasiado intransigente y no pensamos que eso sea malo hay que ser exigente pero se le debe dar participación al estudiante en su proceso de aprendizaje y evaluación, este profesor tiene una concepción de evaluación como instrumento de poder y de castigo: si no habla lo desapruebo y además se conforma con que hable “aunque sea de memoria” él mismo me está dando la respuesta a su planteamiento inicial del por qué sus “estudiantes no saben pensar”

Grupo 3. Estamos de acuerdo con lo que plantean los demás grupos pero también pensamos que puede ser que se trate de un profesor novel, con poca experiencia, que no vea la relación que guarda la actitud de sus estudiantes con las posiciones asumidas por él en sus clases, la falta de disciplina se debe a la poca autoridad por conocimientos no sólidos o pedagogía pobre, pocos recursos expresivos y escasez de motivación. La evaluación de desaprobado es como un castigo, no contribuye a que mejore la situación, por el contrario, se habitúan a ella, y si no hay crisis, el profesor no se enterará de los aspectos que debe mejorar. Tal vez a todos nos ha pasado esto en un comienzo.

Profesor B

Grupo 1. *No nos identificamos para nada con este profesor ya que para él la evaluación es un evento muy puntual, confunde evaluación con examen al cual le confiere mucha importancia. Reconoce que esta es una de las prácticas que más nos agobia pero claro si se realiza con frecuencia, si se les pide ayuda al estudiante para diseñar las tareas traería como resultado diferentes formas de asumir la evaluación y por demás significativas para el estudiante. Hay además un problema de motivación el profesor plantea que los estudiantes se han pasado todo el semestre conversando y sin prestar atención, hay que ver como está preparando las clases, ya que los estudiantes no se interesan por el contenido y los va a castigar poniéndosela bien difícil (la prueba).*

Grupo 2. *Compartimos su opinión una evaluación tan puntual no te da la idea de cuanto ha avanzado el estudiante es como una fotografía del momento en que se encuentra. Además nos volveríamos locos tratando de diseñar un examen que trate de medir los objetivos y contenidos de todo un período. Por eso es que no puede sentir disfrute en ese hacer tan complejo.*

Grupo 3. *Este modelo de profesor vengativo, rencoroso, que como se dice, "da clases de a medio y te pide una peseta", no logra otra cosa que dejar confusión, frustración y descontento. No toma en cuenta que solo un trabajo sistemático por parte del estudiante es capaz de eliminar esas dificultades que tiene en el idioma y que son producto de una serie de factores, como problemas de base en sus conocimientos previos de la lengua, de motivación, de ritmos de aprendizaje en el idioma, quizás de modelos tradicionales de aprendizaje de la lengua o de cualquier otra índole que son salvables en todo el semestre, y no así al final de este.*

Dentro de este grupo un profesor planteaba:

P: coincido con él en que es la única forma de lograr que el estudiante se ponga para el inglés. Desgraciadamente, estoy de acuerdo con este profesor porque esta no es solo su realidad sino el propio sistema educativo quien se resiste a la idea de eliminar la evaluación como componente esencial del proceso: eliminar no en el sentido estricto, sino en la concepción tradicional de evaluación sumativa, acreditativa de los aprendizajes.

Como te expreso más arriba la evaluación es un componente esencial pero en la concepción actual condiciona el modo de actuar del aprendiz en función de ella. ¿Cómo eliminar tal condicionamiento y orientarla a otras direcciones...?

Asesora: ¿Podrías ser más explícito en esto último?

P. Si, me refiero a que la evaluación no debe estar orientada hacia la emisión de una nota sino a lograr un crecimiento en el aprendizaje, lo que sucede es que ya los estudiantes la ven de esta manera y es muy difícil hacerle ver que no siempre está acompañada de ella. Por último yo me referiré a algo que nadie se ha referido y es que este profesor evalúa en situaciones de examen de manera diferente a como lo hace habitualmente en clases.

Otros profesores manifestaban al respecto:

P: esto no es lo más correcto pero sé que suele hacerse frecuentemente

P: Creo que la evaluación debe ir a la par con la instrucción. Fíjense que según él "el momento de la prueba es el de interpretar" todos sabemos que la interpretación es

una demanda de alto nivel cognitivo que si no la practicas en el aula como la vas a evaluar en un examen.

P: Además los criterios de calificación son informados (no negociados con el estudiante), y se refieren solo a la cantidad de errores gramaticales que el estudiante cometa. Me imagino el estrés que sentirán esos estudiantes en esa situación. Es decir, que el planteamiento evaluativo no es coherente con la manera de enseñar lo que viola uno de los principios que debe regir en la evaluación.

Análisis de la información recogida con el instrumento: ¿Cómo enseño y cómo evalúo?

Relacion que establecen los profesores entre la forma de enseñar y evaluar los contenidos de un determinado tema.

Indicadores:

- Tema de la unidad:
- Forma de enseñarlo (Metodología) ¿Cómo lo enseño?
- Forma de evaluarlo

Tema de una unidad	Forma de enseñarlo (Metodología)	Forma de evaluarlo
FI. P-1. Simple present	P-1. Partimos de los conocimientos que pueden tener los estudiantes sobre el tema el uso del presente simple y vamos introduciéndoles diferentes aspectos a tratar, llevamos al estudiante a practicar el aspecto x hasta llegar a la producción.	P-1. Diálogos en situaciones reales
FI. P-2. What does she / he look like?(descripción de persona)	P-2. A través de diálogos grabados de una forma comunicativa.	P-2. A través de conversaciones entre los propios estudiantes y los estudiantes con el profesor
FI. P-3. Caso posesivo de los sustantivos.	P-3. Contraposición mediante el uso de la preposición <u>of</u> y <u>'s</u> .	P-3. Generalmente en forma escrita
FI. P-4. El uso del there is /there are (para denotar existencia) para utilizarlo para descripciones de casas, lugares, etc.	P-4. Se le da una explicación inductiva o deductiva a través de completar espacios en blanco. Trabajos en parejas o grupales. También de forma monologada.	P-4. Escrita u oral a través de la descripción de una locación
FI. P-5. La familia.	P-5. En las clases de alemán, nosotros lo presentamos a través de un diálogo que contenga el material antes señalado, y después lo practicamos en ejercicios	P-5. Oral: Por medio de una situación que exija la descripción de una familia Escrita: llenar espacios en blanco, preguntas y respuestas que demanden el material a evaluar.
FI. P-6. Reading: Food habits in different countries	P-6. Se anticipan conocimientos sobre el tema, se motiva su estudio, se abordan técnicas de lectura, se realizan ejercicios de antes de la lectura (before reading tasks, aquí se tiene en cuenta la lectura con propósito) durante la lectura(while reading) para comprobar la comprensión del vocabulario y las estructuras gramaticales, y sistematizar ese vocabulario y al	P-6. En los ejercicios que van haciendo durante el proceso de lectura los voy evaluando y al final si logran relatar las ideas esenciales del texto considero que he logrado mis objetivos.

	<p>final ejercicios después de la lectura(after reading tasks) entre ellos responder a las preguntas de comprensión general y detallada del texto, extraer ideas centrales, establecer comparaciones, elaboración de resúmenes, contar las ideas esenciales contenidas en el texto, etc.</p>	
<p>FI. P-7. La carta comercial: Carta de reclamación.</p>	<p>P-7. Se parte de una situación dada, tratada en un diálogo trabajado anteriormente donde se plantea la situación donde se necesita hacer una reclamación. Retomamos, el contenido, lo reafirmamos y caemos en el tipo de carta para este propósito, se muestra la carta modelo, sus partes, su estructura, etc. Luego se pasa a un entrenamiento, que sería la sistematización y por último a la producción.</p>	<p>P-7. Se evalúa este contenido demandando del estudiante la redacción completa de este tipo de carta y su presentación en forma escrita. Este tipo de contenidos se evalúa de forma escrita por ser un género de texto escrito que tiene sus particularidades.</p>
<p>FI. P-8. My hometown</p>	<p>P-8 Primeramente motivo a mis estudiantes a través de una conversación guiada (preguntas y respuestas) sobre el lugar donde viven, donde se encuentra, si es pequeño o grande, que hay en ese lugar, si le gusta vivir allí, etc. Animo a los estudiantes a que pregunten a sus compañeros sobre el tema. Pienso que el primer encuentro del estudiante con la lengua en el aula debe ser oral. Después les puedo presentar una audición o una lectura sobre la descripción de una ciudad y le pido que identifiquen que estructuras y vocabulario se usan para abordar este tema. Realizo varios ejercicios de comprensión del vocabulario y del contenido del texto en general. Luego les pido que me cuenten que aprendieron de esa ciudad. Después que comparen esa ciudad con la suya y ya de esta manera el estudiante está aplicando lo que ha conocido, está usando el idioma con un fin comunicativo. Como estudio independiente se le puede pedir que describan la ciudad en la cual les gustaría vivir o su ciudad natal.</p>	<p>P-8. Yo evalúo este contenido a la misma vez que lo voy enseñando y practicando a través de diferentes actividades y tareas que aparecen en el libro de texto y otras que les voy propiciando, en ellas compruebo como está siendo asimilado el contenido, si son capaces de orientarse en una situación similar. Si noto que les cuesta trabajo orientarse en una nueva situación, ahí entonces busco las posibles causas: si falló algo en la etapa de presentación, vuelvo atrás, si no hubo suficiente práctica pues les indico resolver otros ejercicios hasta que compruebe la asimilación de ese contenido, también puede ser que la orientación de la tarea no esté clara si es así le explico más detalladamente y si es necesario le pido a los que sí la entendieron que se la expliquen al compañero. A veces entre ellos se entienden mejor.</p>

FI. Fase interventiva

P. profesor

Reflexiones derivadas del análisis de contenido:

Para hacer el análisis tuvimos en cuenta las cuestiones que nos proponíamos explorar: relación entre la forma de enseñar y evaluar, pero primeramente nos detuvimos a analizar cada una de estas categorías por separado para analizar después su relación. Aunque no nos proponíamos analizar las temáticas que se trabajan en clases como un aspecto separado nos pareció interesante conocer su contenido ya que el título o tema a tratar sintetiza lo fundamental de la clase. En el programa de la asignatura de la asignatura el profesor tiene cierta libertad en cuanto a la selección y organización de los contenidos en dependencia de los objetivos a lograr en la asignatura y en cada una de las unidades temáticas así como de la cantidad de horas que se dispone. Estos contenidos se planifican generalmente por las unidades temáticas que aparecen en el libro de texto el cual constituye uno de los materiales fundamentales en la clase de idioma. Lo que nos llama la atención aquí es la selección que hacen algunos profesores del tema de la clase refiriéndose a un contenido gramatical (entre ellos un tiempo verbal: simple present, una estructura gramatical: el posesivo de los sustantivos, la estructura there is /there are para denotar existencia) en vez de un contenido temático que pudiera tener implícito estos contenidos como son las rutinas para el presente simple, las descripciones de ciudades, casas, descripción de lugares donde se emplea la estructura there is /there are (hay).

Los demás sí plantean temas que apelan a un tema el cual puede servir de pauta para motivar a la conversación desde el comienzo de la clase y trabajar durante el desarrollo de esta en la búsqueda de significados acerca del tema que permitan ir desarrollando la comunicación. De aquí podemos inferir que estos profesores que aluden a temas gramaticales centran su clase en estos aspectos. La metodología está en función de la práctica de estas estructuras hasta llegar a la “producción” Nos preguntamos: ¿la producción de formas correctas del idioma o la producción de significados referentes al tema para la comunicación? ¿Podrá lograrse la fluidez en la expresión oral si el estudiante trabaja y practica el idioma en función de una estructura gramatical? Esto nos hace pensar en el método estructuralista que se usaba en el libro Side by Side que era el que se usaba como texto básico al inicio de esta investigación, donde los estudiantes decían que se *“repetía una estructura gramatical durante toda la clase como si fuera el cuento de la buena pipa”* sin encontrar una salida a la comunicación. Las tareas de aprendizaje están enfocadas desde una tipología de preguntas de opción múltiple: *“completar espacios en blanco”*, las cuales son muy usadas en la evaluación de la lengua extranjera y aportan muy poco a la expresión escrita y al comunicación en general.

Otros profesores:

Refiriéndose a la metodología empleada señalan cuestiones muy específicas que encierran la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras: el trabajo en parejas y en grupos, otros se refieren a la práctica en diálogos y monólogos, solo algunos profesores hacen referencia al desarrollo de las habilidades de la lengua y en un solo caso se hace referencia aunque no de manera explícita a la integración de las cuatro habilidades, uno de los objetivos de la enseñanza comunicativa de la lengua: En la práctica de la expresión oral se usan *“preguntas y respuestas en una conversación guiada”*, *“cuenten lo que aprendieron de la ciudad”*, *“contar las ideas esenciales contenidas en el texto”*, *“realizar comparaciones”*, *“descripción de la familia”* entre otras, en el caso de la lectura se realiza según refiere el profesor un trabajo sistemático en el desarrollo de esa habilidad, en el caso de la escritura se alude al resumen aunque no se aclara si es escrito u oral, la redacción de cartas, completar espacios en blanco, entre otros. La audición se utiliza como apoyo a la expresión oral en el último caso quien considera que el primer contacto del estudiante con contenido debe ser oral (auditivo) opinión con la cual coincidimos.

Por otra parte la forma de evaluar el contenido debe estar en concordancia con la forma de enseñarlo para lograr una evaluación coherente. La respuesta a la pregunta ¿cómo evaluamos? muestra varias percepciones en la manera de concebir la evaluación del aprendizaje en la lengua extranjera. Algunos hacen referencia a la forma en que esta se lleva a cabo: en forma oral o escrita, otros al tipo de presentación de la lengua en diálogos o monólogos, en conversaciones, etc. Y finalmente hay profesores que llevan a cabo una evaluación integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje y en correspondencia con la manera de enseñar, que desarrollan una evaluación formativa como el último profesor que en base a las dificultades que se le van presentando va realizando la toma de decisiones ajustada a la mejora. Este profesor percibe el aprendizaje como la capacidad de orientarse en una nueva situación y si el alumno no tiene éxito busca las causas en la metodología utilizada o en la manera en que la demanda fue formulada

para la tarea. Esto nos hace pensar que el profesor a la vez que evalúa el aprendizaje de los alumnos está reflexionando acerca de la efectividad de sus métodos de enseñanza y evaluación se está autoevaluando.

Es decir la evaluación del aprendizaje es vista desde una perspectiva amplia: como el proceso que te va aportar la información necesaria para tomar decisiones adecuadas para regular el propio proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo fin es el aprendizaje. Pero, ¿es el profesor solamente quien debe reflexionar acerca del por qué el alumno no logró resolver una situación comunicativa? Consideramos que debemos propiciar que sea el alumno quien a través de la autoevaluación reflexione sobre su propio aprendizaje o incluso que sean ambos agentes en un proceso de reflexión compartida.

ANEXO 16. Interrogantes planteadas por los profesores acerca de la evaluación del aprendizaje en la segunda parte del instrumento de diagnóstico. ¿Cómo enseño y cómo evalúo?

Instrucción: A modo de guía indique uno de los contenidos de nuestra materia y señale la forma en que lo enseña y lo evalúa

Indicadores:

1. Tema de la unidad:
2. Forma de enseñarlo (Metodología) ¿Cómo lo enseño?
3. Forma de evaluarlo

Tabla Relacion que establecen los profesores entre la forma de enseñar y evaluar los contenidos de un determinado tema.

Tema de una unidad	Forma de enseñarlo (Metodología)	Forma de evaluarlo
FI. P-1. Simple present	P-1. Partimos de los conocimientos que pueden tener los estudiantes sobre el tema el uso del presente simple y vamos introduciéndoles diferentes aspectos a tratar, llevamos al estudiante a practicar el aspecto x hasta llegar a la producción.	P-1. Diálogos en situaciones reales
FI. P-2. What does she / he look like?(descripción de persona)	P-2. A través de diálogos grabados de una forma comunicativa.	P-2. A través de conversaciones entre los propios estudiantes y los estudiantes con el profesor
FI. P-3. Caso posesivo de los sustantivos.	P-3. Contraposición mediante el uso de la preposición <u>of</u> y <u>'s</u> .	P-3. Generalmente en forma escrita
FI. P-4. El uso del there is /there are (para denotar existencia) para utilizarlo para descripciones de casas, lugares, etc.	P-4. Se le da una explicación inductiva o deductiva a través de completar espacios en blanco. Trabajos en parejas o grupales. También de forma monologada.	P-4. Escrita u oral a través de la descripción de una locación
FI. P-5. La familia.	P-5. En las clases de alemán, nosotros lo presentamos a través de un diálogo que contenga el material antes señalado, y después lo practicamos en ejercicios	P-5. Oral: Por medio de una situación que exija la descripción de una familia Escrita: llenar espacios en blanco, preguntas y respuestas que demanden el material a evaluar.

<p>FI. P-6. Reading: Food habits in different countries</p>	<p>P-6. Se anticipan conocimientos sobre el tema, se motiva su estudio, se abordan técnicas de lectura, se realizan ejercicios de antes de la lectura (before reading tasks, aquí se tiene en cuenta la lectura con propósito) durante la lectura(while reading) para comprobar la comprensión del vocabulario y las estructuras gramaticales, y sistematizar ese vocabulario y al final ejercicios después de la lectura(after reading tasks) entre ellos responder a las preguntas de comprensión general y detallada del texto, extraer ideas centrales, establecer comparaciones, elaboración de resúmenes, contar las ideas esenciales contenidas en el texto, etc.</p>	<p>P-6. En los ejercicios que van haciendo durante el proceso de lectura los voy evaluando y al final si logran relatar las ideas esenciales del texto considero que he logrado mis objetivos.</p>
<p>FI. P-7. La carta comercial: Carta de reclamación.</p>	<p>P-7. Se parte de una situación dada, tratada en un diálogo trabajado anteriormente donde se plantea la situación donde se necesita hacer una reclamación. Retomamos, el contenido, lo reafirmamos y caemos en el tipo de carta para este propósito, se muestra la carta modelo, sus partes, su estructura, etc. Luego se pasa a un entrenamiento, que sería la sistematización y por último a la producción.</p>	<p>P-7. Se evalúa este contenido demandando del estudiante la redacción completa de este tipo de carta y su presentación en forma escrita. Este tipo de contenidos se evalúa de forma escrita por ser un género de texto escrito que tiene sus particularidades.</p>
<p>FI. P-8. My hometown</p>	<p>P-8 Primeramente motivo a mis estudiantes a través de una conversación guiada (preguntas y respuestas) sobre el lugar donde viven, donde se encuentra, si es pequeño o grande, que hay en ese lugar, si le gusta vivir allí, etc. Animo a los estudiantes a que pregunten a sus compañeros sobre el tema. Pienso que el primer encuentro del estudiante con la lengua en el aula debe ser oral. Después les puedo presentar una audición o una lectura sobre la descripción de una ciudad y le pido que identifiquen que estructuras y vocabulario se usan para abordar este tema. Realizo varios ejercicios de comprensión del vocabulario y del contenido del texto en general. Luego les pido que me cuenten que aprendieron de esa ciudad. Después que comparen esa ciudad con la suya y ya de esta manera el estudiante está aplicando lo que ha conocido, está usando el idioma con un fin comunicativo. Como estudio independiente se le puede pedir que describan la ciudad en la cual les gustaría vivir o su ciudad natal.</p>	<p>P-8. Yo evalué este contenido a la misma vez que lo voy enseñando y practicando a través de diferentes actividades y tareas que aparecen en el libro de texto y otras que les voy propiciando, en ellas compruebo como está siendo asimilado el contenido, si son capaces de orientarse en una situación similar. Si noto que les cuesta trabajo orientarse en una nueva situación, ahí entonces busco las posibles causas: si falló algo en la etapa de presentación, vuelvo atrás, si no hubo suficiente práctica pues les indico resolver otros ejercicios hasta que compruebe la asimilación de ese contenido, también puede ser que la orientación de la tarea no esté clara si es así le explico más detalladamente y si es necesario le pido a los que sí la entendieron que se la expliquen al compañero. A veces entre ellos se entienden mejor.</p>

Reflexiones derivadas del análisis de contenido:

FI. Fase interventiva

P. profesor

Para hacer el análisis tuvimos en cuenta las cuestiones que nos proponíamos explorar: relación entre la forma de enseñar y evaluar, pero primeramente nos detuvimos a analizar cada una de estas categorías por separado para analizar después su relación. Aunque no nos proponíamos analizar las temáticas que se trabajan en clases como un aspecto separado nos pareció interesante conocer su contenido ya que el título o tema a tratar sintetiza lo fundamental de la clase. En el programa de la asignatura de la asignatura el profesor tiene cierta libertad en cuanto a la selección y organización de los contenidos en dependencia de los objetivos a lograr en la asignatura y en cada una de las unidades temáticas así como de la cantidad de horas que se dispone. Estos contenidos se planifican generalmente por las unidades temáticas que aparecen en el libro de texto el cual constituye uno de los materiales fundamentales en la clase de idioma. Lo que nos llama la atención aquí es la selección que hacen algunos profesores del tema de la clase refiriéndose a un contenido gramatical (entre ellos un tiempo verbal: simple present, una estructura gramatical: el posesivo de los sustantivos, la estructura there is /there are para denotar existencia) en vez de un contenido temático que pudiera tener implícito estos contenidos como son las rutinas para el presente simple, las descripciones de ciudades, casas, descripción de lugares donde se emplea la estructura there is /there are (hay).

Los demás sí plantean temas que apelan a un tema el cual puede servir de pauta para motivar a la conversación desde el comienzo de la clase y trabajar durante el desarrollo de esta en la búsqueda de significados acerca del tema que permitan ir desarrollando la comunicación. De aquí podemos inferir que estos profesores que aluden a temas gramaticales centran su clase en estos aspectos. La metodología está en función de la práctica de estas estructuras hasta llegar a la “producción” Nos preguntamos: ¿la producción de formas correctas del idioma o la producción de significados referentes al tema para la comunicación? ¿Podrá lograrse la fluidez en la expresión oral si el estudiante trabaja y practica el idioma en función de una estructura gramatical? Esto nos hace pensar en el método estructuralista que se usaba en el libro Side by Side que era el que se usaba como texto básico al inicio de esta investigación, donde los estudiantes decían que se “*repetía una estructura gramatical durante toda la clase como si fuera el cuento de la buena pipa*” sin encontrar una salida a la comunicación. Las tareas de aprendizaje están enfocadas desde una tipología de preguntas de opción múltiple: “*completar espacios en blanco*”, las cuales son muy usadas en la evaluación de la lengua extranjera y aportan muy poco a la expresión escrita y al comunicación en general.

Otros profesores:

Refiriéndose a la metodología empleada señalan cuestiones muy específicas que encierran la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras: el trabajo en parejas y en grupos, otros se refieren a la práctica en diálogos y monólogos, solo algunos profesores hacen referencia al desarrollo de las habilidades de la lengua y en un solo caso se hace referencia aunque no de manera explícita a la integración de las cuatro habilidades, uno de los objetivos de la enseñanza comunicativa de la lengua: En la práctica de la expresión oral se usan “*preguntas y respuestas en una conversación guiada*”, “*cuenten lo que aprendieron de la ciudad*”, “*contar las ideas esenciales contenidas en el texto*”, “*realizar comparaciones*”, “*descripción de la familia*” entre otras, en el caso de la lectura se realiza según refiere el profesor un trabajo sistemático en el desarrollo de esa habilidad, en el caso de la escritura se alude al resumen aunque no se aclara si es escrito u oral, la redacción de cartas, completar espacios en blanco, entre otros. La audición se utiliza como apoyo a la expresión oral en el último caso quien considera que el primer contacto del estudiante con contenido debe ser oral (auditivo) opinión con la cual coincidimos.

Por otra parte la forma de evaluar el contenido debe estar en concordancia con la forma de enseñarlo para lograr una evaluación coherente. La respuesta a la pregunta ¿cómo evaluamos? muestra varias percepciones en la manera de concebir la evaluación del aprendizaje en la lengua extranjera. Algunos hacen referencia a la forma en que esta se lleva a cabo: en forma oral o escrita, otros al tipo de presentación de la lengua en diálogos o monólogos, en conversaciones, etc. Y finalmente hay profesores que llevan a cabo una evaluación integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje y en correspondencia con la manera de enseñar, que desarrollan una evaluación formativa como el último profesor que en base a las dificultades que se le van presentando va realizando la toma de decisiones ajustada a la mejora. Este profesor percibe el aprendizaje como la capacidad de orientarse en una nueva situación y si el alumno no tiene éxito busca las causas en la metodología utilizada o en la manera en que la demanda fue formulada para la tarea. Esto nos hace pensar que el profesor a la vez que evalúa el aprendizaje de los alumnos está

reflexionando acerca de la efectividad de sus métodos de enseñanza y evaluación se está autoevaluando. Es decir la evaluación del aprendizaje es vista desde una perspectiva amplia: como el proceso que te va aportar la información necesaria para tomar decisiones adecuadas para regular el propio proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo fin es el aprendizaje. Pero, ¿es el profesor solamente quien debe reflexionar acerca del por qué el alumno no logró resolver una situación comunicativa? Consideramos que debemos propiciar que sea el alumno quien a través de la autoevaluación reflexione sobre su propio aprendizaje o incluso que sean ambos agentes en un proceso de reflexión compartida.

Tarea 2

Interrogantes planteadas por los profesores acerca de la evaluación en la segunda parte del instrumento de diagnóstico ¿Cómo enseño y cómo evalúo?

1. ¿Podemos ser partícipes de la aplicación de una evaluación formativa instituida, sin tener como punto final una nota reflejada en un número?
2. ¿Cómo evaluar de forma comunicativa en grupos numerosos?
3. ¿Cómo asumir una evaluación formativa en la lengua extranjera?
4. ¿Se debe ser tolerante en la evaluación de los estudiantes?
5. ¿Debemos tener en cuenta el criterio “esfuerzo” y la constancia en el estudio para dar la nota final del alumno?
6. ¿Qué criterios se deben tener en cuenta para emitir la calificación?
7. ¿Debemos tener en cuenta también en la evaluación del aprendizaje de los alumnos sus ritmos de aprendizaje y sus preferencias o sólo el desempeño en las habilidades de la lengua?
8. ¿Cómo implementar o lograr una evaluación de las cuatro habilidades de la lengua y que a la vez sea formativa?
9. ¿Cómo se logra ser totalmente justos a la hora de evaluar? En ocasiones no somos totalmente justos a la hora de emitir un criterio respecto al estudiante.
10. ¿Cómo evaluar sin que el alumno se sienta estresado o presionado? Esto afecta mucho al estudiante porque un examen o prueba en sí encierra una buena cuota de stress.
11. ¿Qué tipo de tareas son realmente efectivas para medir el conocimiento de la lengua, los ejercicios más eficaces a la hora de evaluar, los que realmente prueban que el alumno sabe, conoce el contenido de la lengua, en fin la domina?
12. ¿Qué instrumentos que no sea el examen, porque es el que más usamos, podemos utilizar al evaluar las habilidades de la lengua?
13. Podemos diseñar un instrumento de evaluación que integre las cuatro habilidades?
14. Yo he oído mucho hablar últimamente sobre la evaluación por portafolios pero no acabo de ver su esencia como instrumento de evaluación ¿En qué consiste este realmente? ¿Cómo podemos aplicarlo en la evaluación de la lengua extranjera?
15. ¿Cómo hacer para que la evaluación realmente motive al estudiante a aprender la lengua?
16. ¿Cuándo debemos evaluar? ¿En evaluaciones parciales de los contenidos de una unidad o finales de un período? ¿Qué justifica uno u otro tipo de evaluación?
17. ¿Quién debe evaluar el aprendizaje de los alumnos: el profesor solamente?
18. ¿Cómo orientar la autoevaluación y como implementarla?
19. ¿Cómo evaluar los temas según el criterio de la complejidad que tengan y según los aspectos de las habilidades “activas” o “pasivas”?
20. ¿Es necesario que el estudiante se sienta evaluado?
21. ¿Cómo fortalecer los instrumentos evaluativos?
22. ¿Cómo mejorar nuestra evaluación en el aula?
23. ¿Variar la evaluación o variedad de instrumentos?

ANEXO 17. Dossier elaborado para las sesiones del seminario de evaluación.

SEMINARIO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA PROFESORES DE INGLÉS DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS.

Profesora: Msc. Juana Idania Pérez Morales

Índice de contenidos

- I.** Introducción
- II.** El aprendizaje desde una perspectiva constructivista
 - 1. Características de un aprendizaje de calidad.
 - 2. Rol del profesor en el fomento de un aprendizaje de estas características
- III.** La evaluación del conocimiento. Su influencia en la calidad del aprendizaje de los alumnos
 - 1. Antecedentes históricos de la evaluación en el campo educativo
 - 2. Antecedentes históricos en la evaluación de la lengua extranjera
- IV.** Tendencias actuales en la evaluación del aprendizaje. La evaluación en la optimización de los procesos educativos
- V.** Aspectos esenciales a considerar en la planificación del proceso de evaluación del aprendizaje
 - 1. *Intenciones del acto evaluativo: ¿para qué evaluar?*
 - 2. *El objeto de evaluación: ¿qué evaluar?*
 - 3. *¿Quién evalúa? Agentes evaluadores*
 - 3.1. *La autoevaluación*
 - 3.2. *La coevaluación*
 - 3.3. *La heteroevaluación*
 - 4. *¿Cómo evaluar el aprendizaje?*
 - 4.1. *Fases de la evaluación*
 - 4.2. *Instrumentos de evaluación del aprendizaje*
 - 4.4. *Referentes de evaluación*
 - 5. *¿Cuándo evaluar? Tipología de evaluación según el momento*
 - 5.1. *Evaluación inicial*
 - 5.2. *Evaluación de proceso o formativa*
 - 5.3. *Evaluación sumativa*
 - 6. *Funciones de la evaluación*
- VI.** Consideraciones para evitar el clima amenazador que ofrecen las evaluaciones y propiciar un carácter más formativo.
- VII.** ¿Cómo aplicar una evaluación formativa en la lengua extranjera?
 - 1. ¿En qué se fundamenta el enfoque por tareas?
 - 1.2. *Aspectos a considerar en el diseño de las tareas comunicativas para propiciar un desempeño comunicativo más eficaz*
 - 2. Propuesta de marco general de diseño de unidades o secuencias didácticas basado en el enfoque de enseñanza de la lengua por tareas.
 - 3. El uso de la evaluación alternativa en la lengua extranjera
 - 3.1. La evaluación por portafolios en la evaluación de la lengua extranjera
 - 3.1.1. Estructura del portafolio de la lengua extranjera
 - 3.2. Funciones principales del portafolio
 - 3.3. Orientaciones metodológicas para la elaboración del portafolio de lengua extranjera
 - 3.4. *Evaluación del portafolio de lengua extranjera*
- VIII.** ¿Cómo introducir la evaluación alternativa en el contexto de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera?
- IX.** Bibliografía

I. Introducción

La implementación del programa de intervención para la formación de los profesores de inglés en evaluación del aprendizaje que nos proponemos aquí está orientado a la revisión y reflexión acerca de las dificultades que enfrentamos en nuestras prácticas evaluativas de la lengua y a la búsqueda de soluciones a estas desde la perspectiva del trabajo colaborado entre todos los profesores.

Nuestro interés se dirige a introducir cambios en la evaluación que conduzcan a la mejora del aprendizaje de los alumnos y del proceso de enseñanza-aprendizaje en general desde la experiencia que aporten cada uno al grupo.

Por tanto requiere que esté acompañado de un material de apoyo fundamentado en los referentes teóricos y metodológicos relacionados con esta temática. Dicho material debe constituir un marco de referencia que brinde las pautas necesarias para que la evaluación de los aprendizajes cumpla su función reguladora en nuestra área curricular.

En la selección de los contenidos del seminario nos basamos en investigaciones que consideran la perspectiva constructivista en el ámbito de la evaluación, y en aportaciones teóricas que facilitarán dar respuesta a las interrogantes formuladas por ustedes respecto a las dificultades que presentan en sus prácticas evaluativas para las cuales no tenían referentes claros que les permitieran adoptar alternativas.

También se tuvieron en cuenta las tendencias y enfoques actuales en la enseñanza y evaluación de una lengua extranjera para la construcción de un modelo de evaluación formativa coherente con las prácticas instructivas.

Este material pretende cumplir con el propósito de sugerir la ruta por la que pueden transitar con sus propios estilos y matices de trabajo. Se complementa además con una serie de lecturas de materiales provenientes de libros, revistas y materiales de la web.

No pretendemos que sea la “fórmula mágica” que nos convierta en expertos evaluadores del aprendizaje pero deseamos les sirva como instrumento de reflexión acerca de las prácticas evaluativas, dé respuesta a las interrogantes formuladas por ustedes en las sesiones iniciales y nos estimule mejorar el trabajo futuro en nuestras aulas encaminado a la mejora del aprendizaje de los alumnos.

II. El aprendizaje desde una perspectiva constructivista

Para hablar de evaluación del aprendizaje es necesario definir primeramente definir que significa para nosotros este proceso. Si asumimos la concepción constructivista del aprendizaje consideramos, entonces que el aprendizaje es “una actividad organizadora completa del alumno que elabora sus nuevos conocimientos a partir de revisiones, selecciones, transformaciones y reestructuraciones de sus antiguos conocimientos pertinentes en cooperación con el maestro y sus compañeros”. (R. González, 1995)

En este proceso de elaboración del alumno, el profesor con sus intervenciones pedagógicas, va proporcionando los apoyos que faciliten, aceleren y consoliden las aproximaciones sucesivas y la elaboración cognitiva considerada como criterio de logro.

Es decir desde la perspectiva constructivista, aprender es una construcción que realiza individualmente cada sujeto en la que tienen gran importancia las ideas previas sobre aquello que se ha de aprender, la representación sobre el sentido de la tarea encomendada y las estrategias que se desarrollan para resolverla.

1. Características de un aprendizaje de calidad

Bowden y Marton (citados en Vizcarro C. 2007) consideran que la única forma de conseguir de los estudiantes un aprendizaje de calidad (es decir, capaz de ser aplicado para la solución de problemas, de generalizarse a situaciones nuevas) es enfrentándoles a situaciones en las que tienen que aplicar los nuevos conocimientos para la solución de problemas realistas, tomar

decisiones y aprender de forma autónoma, reflexiva y crítica. En definitiva, reproduciendo las condiciones finales que deseamos alcanzar en las situaciones de aprendizaje.

Estas ideas nos permite percatarnos de la necesidad de crear tareas auténticas de aprendizaje de la lengua inglesa en contextos comunicativos que permitan al estudiante aplicar el aprendizaje a situaciones nuevas para lograr un aprendizaje de calidad.

Según esta autora, entonces, las características de un aprendizaje de calidad, se enmarcan en las siguientes:

DIVERSO Un aprendizaje de calidad se refiere al conocimiento de hechos y conceptos, procedimientos, actitudes, valores y estrategias

ACTIVO El aprendiz realiza tareas en las que debe utilizar sus conocimientos (conceptos, procedimientos, actitudes...), en la resolución de problemas socialmente significativos (para una disciplina o el contexto social más amplio)

INDEPENDIENTE El aprendiz debe tener la opción de tomar decisiones sobre las cuestiones en las que va a trabajar y las estrategias que va a emplear. Por lo tanto, la oferta docente debe incluir distintas posibilidades

COOPERATIVO El trabajo con compañeros ofrece a los estudiantes la posibilidad de contrastar sus conocimientos con los de otros y refinarlos o elaborarlos, al tiempo que estimula la motivación y protege el desaliento. Adicionalmente, resulta ser un excelente medio de aprendizaje para el futuro trabajo profesional en equipo

CRITICO El estudiante es capaz de enjuiciar con criterios adecuados los contenidos, razonamientos, métodos y procedimientos utilizados en una disciplina o dominio específico

REFLEXIVO La acción no produce aprendizaje por sí misma; debe ir acompañada de reflexión sobre la propia acción y sus consecuencias.

Un reconocido autor en este ámbito, Biggs J. (1999) concluye que para que se produzca un buen aprendizaje son necesarias condiciones tales como una base de conocimientos bien estructurada, un contexto motivacional adecuado, actividad por parte del que aprende e interacción con otros.

Es decir, se deben tener en cuenta los entornos que favorecen un aprendizaje de estas características. Coincidimos con Viscarro C. (2007) en que un aprendizaje activo se produce en entornos que enfrentan al estudiante con problemas suficientemente complejos que debe y quiere resolver. Por otra parte que el aprendiz quiera resolverlos es importante, ya que requiere que sean motivadores, y esto se consigue, básicamente, cuando son realistas y socialmente significativos..

El aprendizaje independiente se produce en entornos abiertos y flexibles, es decir, donde el estudiante puede tomar decisiones sobre cuáles son sus objetivos de aprendizaje y sobre cómo aprender.

Un aprendizaje cooperativo es posible en entornos que no sólo permiten, sino que exigen la interacción y el trabajo responsable en grupo, circunstancia que facilita el contraste y la elaboración del conocimiento.

La actitud crítica se favorece, básicamente, cuando el profesor actúa como modelo y, a través de la retroalimentación adecuada, estimula al estudiante a aplicar los criterios pertinentes tanto a su propio trabajo como al de otros.

El aprendizaje reflexivo, finalmente, se refiere a la reflexión sobre la acción y sus consecuencias.

Para terminar de describir estos entornos, podemos mencionar que el profesor debe propiciar las fuentes de información relevantes, así como la orientación necesaria cuando el estudiante la necesite.

Llevando todo esto al contexto del aprendizaje de una lengua extranjera podemos decir que el aprendizaje en la lengua extranjera va dirigido a la adquisición de la competencia comunicativa del estudiante como meta que establece el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua en su intento por satisfacer las demandas de un profesional competente en la actualidad. Tal iniciativa está motivada por la permanente constatación de que conocer y hacer uso del inglés con fines comunicativos es una capacidad cada vez más exigida en el competitivo mundo laboral

Para el logro de la competencia comunicativa se requiere, ante todo, la creación de entornos de aprendizaje que favorezcan un aprendizaje de las características antes mencionadas lo que se traduce en la práctica de la comunicación a través en tareas que resulten significativas, en fin, tareas comunicativas que creen el contexto para una situación real de comunicación.

Por tanto, el aprendizaje de la lengua debe desarrollarse mediante la práctica sistemática de la lengua por parte del alumno que aprende en interacción con otros a través de tareas auténticas que muestren procesos comunicativos reales. Uno de los fundamentos para que se consideren motivadoras e interesantes para los alumnos es precisamente su autenticidad en tanto su contenido se acerque a su realidad lo que estimulará la necesidad de comunicación.

También el aprendizaje en la lengua extranjera debe atender, fundamentalmente, a la reflexión acerca de cómo se aprende la lengua y de los resultados que se obtienen, lo que implica la autorreflexión del estudiante y el diálogo reflexivo con el profesor, lo que pudiera lograrse en el diseño de una evaluación que contemple estas características.

2. Rol del profesor en el fomento de un aprendizaje de estas características

El profesor de acuerdo a esta perspectiva actúa básicamente como guía de la acción didáctica, como un profesional que aprende de su propia acción y de la reflexión sobre su práctica docente, facilitador de los aprendizajes de los alumnos.

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, en sus diferentes etapas, está plagado de obstáculos para el estudiante. La función del profesor es ayudarlo a superarlos y a evitar, especialmente, que cometan los mismos errores ya sea por interferencia de la lengua materna o por algún otro factor. “La adquisición de una lengua extranjera es una sucesión de estadios por los que el alumno tendrá que ir pasando para conocer, interiorizar y utilizar las normas que conforman ese todo complejo que configura una lengua como instrumento de comunicación. En ese proceso el alumno va adquiriendo una serie de herramientas gramaticales, léxicas, funcionales y culturales, y va desarrollando sus estrategias de aprendizaje y comunicación, lo que le permite aumentar su competencia lingüística y comunicativa.” (Blanco Picado Ana I, 2003).

Nuestra labor como profesores es ayudarles en ese camino. Concordamos con Viscarro C. (2007) que en el aprendizaje académico es imprescindible que la acción vaya acompañada de una intensa interacción con el profesor que guía al aprendiz en la adquisición del conocimiento.

En la enseñanza de lenguas el profesor actúa además como mediador en el fomento de la participación del alumno en las tareas comunicativas que se diseñen para el trabajo en el aula.

El aula debe ser vista como un contexto social por sí mismo, lo que significa que se valora esta tanto como espacio de aprendizaje como de comunicación. (Allwright 1984; Breen 1985, 1997). Desde esta visión social del espacio del aula, tan importante es el discurso que pueda aportar el profesor como el discurso que se pueda generar dentro del aula (discurso de profesor-alumno, alumno-alumno).

Esta perspectiva aporta, a nuestro entender, una visión más realista de lo que representa el contexto de la clase de lengua extranjera, que no se entiende como una copia o reflejo de la realidad cotidiana sino como un contexto que se conforma por sí mismo (Breen 1985), como una realidad que se construye por los agentes del proceso buscando la semejanza con el mundo real.

En estos entornos, es importante que el estudiante tenga la oportunidad de explorar por sí mismo la materia y resolver problemas relevantes, acompañado por el profesor cuya función es orientarle y enfrentarle con diversas situaciones que impliquen la resolución de tareas significativas y realistas.

Por eso a veces nos preguntamos si el método y los materiales que utilizamos en clase, así como nuestra forma de evaluar son los más adecuados para potenciar ese proceso de aprendizaje.

III. La evaluación del conocimiento. Su influencia en la calidad del aprendizaje de los alumnos

La evaluación de los alumnos como un indicador de la calidad de las universidades se ha convertido en tema de estudio de numerosas investigaciones. La forma en que los profesores plantean la evaluación de los alumnos afecta los enfoques de aprendizaje (superficial, profundo y estratégico) y la calidad de dicho aprendizaje. “Si queremos mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes hay que empezar cambiando nuestra forma de evaluar dado el efecto que estas pueden tener en la calidad total del aprendizaje”. (Hernández Pina, 1997)

1. Antecedentes históricos de la evaluación en el campo educativo

El concepto de evaluación, en el campo de la educación ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. En un principio, se unió a la tradición examinadora y de control que se vinculaba directamente con la valoración de los resultados del aprendizaje de los alumnos. En aquel momento se unió al concepto de medida del rendimiento académico de los contenidos. El interés radicaba en la comprobación de la “eficacia” de lo que se enseñaba, comportaba obtener datos cuantitativos. Los términos “medida y evaluación” iban unidos.

Durante los años 40 aparece la concepción de Tyler según la cual el currículo se organiza alrededor de los objetivos. Estos constituirán, a partir de ese momento, la base de la planificación, ya que pretendían ser la guía para un estudio sistemático del programa que había que desarrollar en las aulas.

Ya en la década de los 60 se empieza a vislumbrar un cambio en el concepto de evaluación. Se destacan en aquellos momentos las aportaciones de Crombach (1963), que se concretada en la evaluación como instrumento de gran utilidad para los diseñadores focalizada en las decisiones que los diseñadores para desarrollarla. *La evaluación intentará actuar durante el propio proceso de desarrollo del curso, sin esperar a que este haya acabado.*

Más tarde apareció la concepción de Scriven (1967), tan extendida hoy en día, que significó un gran avance en aquel entonces. Este autor introduce los conceptos de evaluación formativa y sumativa. A partir de aquí, la evaluación se considera un tema prioritario y uno de los más discutidos en el campo del currículo.

En los años 70 aparecen las llamadas alternativas cualitativas, donde se le da importancia al proceso. Desde esta perspectiva, evaluar será entender y valorar los procesos y resultados de la intervención educativa. Desde esta perspectiva se utilizarán instrumentos tales como la observación, la entrevista, los registros, análisis de documentos, etc. Desde este concepto, la evaluación se entenderá como un potente instrumento de investigación del profesorado con la finalidad de confirmarla o de introducir modificaciones de mejora (Inbernón, 1993).

La evaluación se convierte así en una exigencia interna del perfeccionamiento de todo el proceso de enseñanza- aprendizaje. No se evalúa únicamente el progreso y los resultados del aprendizaje de los alumnos sino también el progreso de todo el sistema educativo.

2. Antecedentes históricos en la evaluación de la lengua extranjera

Específicamente en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera se destacan autores como Oller, J.W. 1979; Swain, M., y Canale, M. 1982; Brumfit, C.J. y Johnson, K(eds) 1987; Millrood R. 2001; Ellis, R. Willis J. 1994, 1999, 2000; Mueller J. (2003), entre otros. Muchos de estos autores hacen referencia en sus trabajos a las diferentes tendencias seguidas en la evaluación de la lengua extranjera que han determinado una gran producción de variantes y

modelos evaluativos orientados, fundamentalmente, a conocer y valorar el nivel de los conocimientos lingüísticos en detrimento de la evaluación del uso de la lengua en contextos comunicativos. Han proliferado en este ámbito el uso de exámenes tipo test con preguntas de opción múltiple y ensayo restringido que limitan en gran medida la comunicación unidos a los conceptos de validez y confiabilidad.

También han ejercido gran influencia en la evaluación de lengua las diferentes teorías de aprendizaje del campo de la psicología entre ellas la teoría del reforzamiento basada en el conductismo apoyado por las metodologías de un enfoque audio-oral y un currículo estructuralista y gramatical donde la evaluación del aprendizaje era concebida en estas corrientes gramaticales con estímulos y respuestas orales o escritas apoyados en un reforzamiento. Ya aquí surgen las “pruebas estandarizadas” y la evaluación llamada “discrete point testing”. Esta última tendencia se basa en la división del conocimiento en unidades mínimas para la evaluación, el cual persiste aún hoy. En opinión de Baltra L. (1992) muchas pruebas en la actualidad siguen los patrones del "discrete point testing", es decir, sub-dividir el lenguaje para su evaluación en unidades mínimas de la lengua.

Más adelante, el enfoque comunicativo simultáneamente representó, sin duda, una reacción violenta contra del Conductismo y el Estructuralismo. Los tests ya no podían seguir los patrones del conductismo y era necesario evaluar a través de pruebas que contemplaran preguntas de respuesta abierta que se ajustaran a situaciones dentro de un contexto social determinado.

Obviamente que para este tipo de pruebas se produce un perfecto enlace entre la sociolingüística, el enfoque comunicativo y el sistema de evaluación. Para responder un ítem (término tomado del inglés), el alumno necesita conjugar la gramática, con el vocabulario, su comprensión lectora, conocimientos de las normas de uso de la lengua, de los registros, etc. pero todo dentro de un contexto situacional.

A fines de los 70's se describe la capacidad de manejar el inglés como lengua extranjera en niveles de suficiencia lingüística. Según Malavé L. (1996) proliferaron varios modelos de suficiencia de idioma, exámenes tales como el “Comprehensive English Language Test (CELT)” y el “Test of English as a Foreign Language (TOEFL)” unidos a otros que se utilizan aún en nuestros tiempos para acreditar los conocimientos de la lengua asumiendo que el nivel de conocimiento (suficiencia) de un idioma (language proficiency) consta de estructuras individuales que comprenden dos dimensiones: las destrezas o habilidades del idioma (escuchar, hablar, leer y escribir) y la fonología, morfología, gramática, vocabulario y fluidez en general.

Todos estos enfoques han ejercido una gran influencia en la forma en que actualmente percibimos la evaluación de la lengua extranjera.

Los planteamientos anteriores nos muestran que estamos frente a la opción de tomar posición en relación a la manera de concebir y asumir la evaluación del aprendizaje de la lengua extranjera desde un enfoque comunicativo que contemple la lengua en su integralidad teniendo en cuenta todos los elementos que la constituyen.

La enseñanza de la lengua inglesa en la Educación Superior en Cuba también se ha visto siempre inmersa en un proceso evolutivo de métodos y enfoques para lograr un dominio de la lengua en función de los retos, requerimientos y necesidades que van imperando con el desarrollo de la sociedad. Estos enfoques han estado dirigidos a la formación de un profesional capaz de comunicarse eficazmente en la lengua extranjera, en el marco de su actividad laboral y profesional.

Es decir, nos referimos a que el profesional conozca cómo la lengua se estructura, cómo se usa comunicativamente, y en especial, cómo se ajusta en específico a determinados contextos relacionados con la vida cotidiana, el ámbito académico y socioprofesional.

IV. Tendencias actuales en la evaluación del aprendizaje. La evaluación en la optimización de los procesos educativos

En la actualidad, se aboga por una evaluación del aprendizaje más allá del control y la medición de resultados de aprendizaje de los alumnos para cumplir la función de optimización de los procesos educativos desde una visión constructivista del aprendizaje, el cual pone el interés en una evaluación más centrada en los procesos.

Mateo J. A.(2000) señala que en estos cambios en la evaluación del aprendizaje han supuesto posiblemente la innovación más importante que está afectando al pensamiento actual sobre aprendizaje, escuela y enseñanza. Los cambios en la evaluación han venido aparejados a un cambio en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje: del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje, cambios en la lógica de la evaluación de los aprendizajes que le otorga participación al alumno en este proceso, la toma de decisiones encaminada a la mejora de todo el proceso de enseñanza aprendizaje y el uso de formas alternativas de la evaluación.

Es decir que son procesos que deben ir a la par. por tanto, la forma de enseñar está cambiando aceleradamente, está pasando de la enseñanza centrada en el profesor al aprendizaje centrado en el estudiante, práctica que requiere un compromiso muy activo por parte de éste último y la exploración, entre otros, por parte del primero de métodos de evaluación más efectivos que favorezcan el aprendizaje.

Entonces la concepción de la evaluación, como momento o acto, instrumento que permite juzgar y medir, ha dado paso a un criterio más actualizado en el que se considera como un “proceso sistemático de análisis y valoración de los progresivos cambios que ocurren en los alumnos por la acción educativa y como vía de obtención de información para tomar decisiones orientadas al mejoramiento de la actividad educativa.” (Coll C., ; Onrubia, J 1999:12)

De esta forma estamos considerando la evaluación como elemento regulador del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que su aplicación ofrece información sobre la calidad de dicho proceso, sobre la efectividad del resto de los componentes y orienta las necesidades de ajustes y modificaciones que todo el sistema o algunos de sus elementos deben sufrir para su perfeccionamiento. Por lo que se impone una perspectiva de la evaluación integrada a la propia actividad educativa.

Coincidimos, entonces, con Jorba y Sanmartí (1996 citado en Pérez Cabaní M. L. y Álvarez Valdivia I.: 2000) quienes enuncian que toda actividad de evaluación es un PROCESO en tres etapas:

- ✓ *Recogida de información.*
- ✓ *Análisis de esta información y juicio sobre el resultado de este análisis.*
- ✓ *Toma de decisiones de acuerdo al juicio emitido.*

Esta evaluación favorece además la introducción de ayudas pedagógicas que nos permiten analizar otras parcelas de la competencia del aprendiz de un enorme valor pedagógico: su nivel de autorregulación metacognitiva y el tipo de dispositivos y métodos didácticos que pueden favorecer su aprendizaje.

Como hemos podido observar alrededor de la evaluación gira todo el trabajo escolar. De acuerdo con Guerrero Olid P. (1998) esta no sólo condiciona qué, cuándo y cómo se enseña, sino también los ajustes que se deben introducir para atender a la diversidad de necesidades que se generan en el aula.

VI. Aspectos esenciales a considerar en la planificación del proceso de evaluación del aprendizaje

Al planificar el proceso de evaluación debemos responder a varias cuestiones relacionadas con el proceso de evaluación para que este se desarrolle de manera efectiva.

1. Intenciones del acto evaluativo: ¿para qué evaluar?

Aquí se analizan las intenciones del acto evaluativo y al servicio de quien se encuentra:

Entre las intenciones y la más importante es identificar los problemas y avances que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje o diagnosticar cómo se encuentra el estudiante. En este sentido la evaluación se proyecta en su dimensión diagnóstica. En tal sentido la evaluación proporciona la información necesaria para poder seguir el proceso de desarrollo que, en el plano instructivo y educativo que va teniendo el estudiante.

Por otra parte, si abogamos por una evaluación formativa *evaluamos para conocer con el fin fundamental de asegurar el progreso formativo de cuantos participan en el proceso educativo: de quienes aprenden y de quienes enseñan*. En esta dinámica la evaluación se convierte en actividad de aprendizaje estrechamente ligada a la práctica reflexiva y crítica, actividad de la que todos salen beneficiados precisamente por que la evaluación es y debe ser, fuente de crecimiento e impulso para todos los agentes del proceso.

González R. (2007:4) plantea que si después de efectuar cualquier tipo de evaluación, de ella no se deriva una acción educativa que convierta la insuficiencia en suficiencia y logre un sentimiento de autosuperación en los estudiantes entonces la evaluación, como categoría didáctica no ha cumplido su cometido.

2. El objeto de evaluación: ¿qué evaluar?

La respuesta al ¿QUÉ EVALUAR? debe organizarse alrededor del objeto de evaluación que en el caso de la evaluación del aprendizaje de los alumnos incluye los siguientes elementos:

- Los objetivos, entendidos como los propósitos o fines que se persiguen con la actividad de los centros docentes. Estos objetivos vienen expresados en términos de desarrollo de capacidades generales o específicas, que se pueden concretar por áreas o materias de conocimiento y por cursos o ciclos.

Este concepto de objetivos plantea la dificultad de que las capacidades no son mensurables de forma directa y que su desarrollo es un continuo más o menos constante que generalmente no tiene fin. Para apreciar el desarrollo de las capacidades debemos recurrir a estándares que sean susceptibles de algún tipo de constatación, aunque sea de forma indirecta: éstos son los contenidos, las tareas y el desempeño del estudiante en la realización de estas últimas.

- Los contenidos se consideran medios para alcanzar los objetivos. Están constituidos por el conjunto de:
 - La información que debe manejar el alumno (conceptos).
 - Las estrategias, habilidades y destrezas de pensamiento y de realización de actividades (procedimientos).
 - Las actitudes cuya asimilación por el alumno se relaciona de forma razonable con el desarrollo de las capacidades y que van íntimamente unidas a los dos tipos de contenido anteriores.

Esta clasificación de contenidos no supone considerarlos compartimentos estancos ya que sin el dominio de los conceptos no se pueden desarrollar procedimientos y al mismo tiempo no se aprenden ambos sin desarrollar al mismo tiempo actitudes (positivas o negativas), de la misma manera que si no existe una actitud favorable hacia el aprendizaje este no se produce o se consigue de manera deficiente.

Las actividades del alumno y del profesor se desarrollan sobre los contenidos para lograr los objetivos de aprendizaje. La corrección o calidad de las actividades se puede apreciar de forma directa, por lo que su análisis constituye un elemento fiable de la evaluación, aunque no permiten apreciar determinados aprendizajes cuando éstos no implican una manifestación o actividad observable.

Por tanto, a la hora de evaluar, debemos asumir que hay objetivos y contenidos no propuestos que los alumnos consiguen, y que hay también aprendizajes y conocimientos cuya verificación es muy difícil. Entre estos últimos se incluye la evaluación del conocimiento estratégico. En opinión de Monereo (2003:3) “desgraciadamente las iniciativas para elaborar instrumentos fiables y válidos que tengan por objetivo evaluar el conocimiento estratégico, destacan por su ausencia”, aunque señala la existencia de un sin número de cuestionarios que preguntan directamente al aprendiz sobre la frecuencia con qué emplea una u otra técnica de estudio o en qué circunstancias o ante qué tipos de problemas actuaría de uno u otro modo para llegar a resolverlos.

Pero en cualquier caso la validez de estas pruebas está claramente en suspenso por su descontextualización (o mejor dicho, la recontextualización en situaciones artificiosas y simuladas) las cuales en opinión de este autor invalidan sus resultados.

Específicamente, la enseñanza de cualquier lengua extranjera bajo el enfoque comunicativo, no deja dudas de que se deben evaluar conocimientos, habilidades, desempeño comunicativo en el uso de la lengua extranjera, en fin nivel de competencia comunicativa adquirida, sentimientos, valores y actitudes.

Ahora bien, se destaca el hecho de que los conocimientos lingüísticos que van adquiriendo los estudiantes como parte de su interacción con el sistema de la lengua que estudian, así como el nivel de desarrollo de las habilidades de la lengua resultan necesario evaluarlos a través de la propia comunicación de los estudiantes en la lengua extranjera, como forma de expresión del nivel de desarrollo de competencia comunicativa adquirido. Es precisamente en la práctica comunicativa que el profesor y el estudiante pueden observar reiteradamente y evaluar el desempeño comunicativo del estudiante en la lengua extranjera.

No obstante, concibiendo la evaluación en una dimensión amplia, en la que se rebase el plano puramente instructivo, la respuesta a esta segunda pregunta abarca el plano formativo. La evaluación, como categoría de la didáctica no puede verse alejada de su aspecto pedagógico. Un sistema de evaluación bien concebido debe permitir llegar al plano afectivo, viendo al estudiante en toda su plenitud como ser cognosciente en su macromundo personalógico en el que incluye sus actitudes, intereses, sentimientos y valores.

Este conocimiento actitudinal quizás pudiera resultar de difícil constatación en otras materias pero en la lengua extranjera pueden ser evaluados a través del desempeño del estudiante en la comunicación, donde se puede apreciar su capacidad para la colaboración, sus actitudes ante el grupo, sus preferencias, sus actitudes respecto al aprendizaje de la lengua, sus intereses en la propia realización de las tareas de aprendizaje de la lengua, pero además se puede indagar directamente acerca de sus modos de pensar y actuar en cada situación comunicativa lo que hace que este conocimiento se haga observable.

Por otro lado, si se pretende evaluar el nivel de competencia comunicativa adquirido por el estudiante habría que apelar a lo que plantean las cuatro subcompetencias que integran de la competencia comunicativa. La competencia comunicativa implica el conocimiento de reglas y usos de la lengua y la habilidad para usarla de forma eficaz. Por tanto se evaluarán los conocimientos lingüísticos, conocimiento procedimental y estratégico de los cuales el estudiante se vale para hacer un uso adecuado de la lengua de acuerdo a las normas y conductas que rigen un determinado contexto social (actitudes), así como la capacidad de comprender y producir mensajes coherentes en la lengua extranjera.

3. ¿Quién evalúa? Agentes evaluadores

Tradicionalmente ha sido el profesor el agente que decide qué y cómo evaluar. En cambio, la evaluación desde una perspectiva constructivista supone involucrar al estudiante en todo el proceso, dándole participación activa en la evaluación de su propio aprendizaje y el de los demás. Esto se logra a partir de la introducción de estrategias de autoevaluación y coevaluación para que participen de la toma de decisiones en relación con su aprendizaje para mejorarlo. Ya aquí la estamos relacionando con el carácter formativo de la evaluación.

En este caso conviene recordar la necesidad de que se dé una participación real a los diferentes agentes de evaluación:

- Los profesores tienen la responsabilidad y el deber de evaluar de la forma más objetiva posible el aprendizaje realizado por sus alumnos, utilizando criterios públicos, claros y precisos y cuidando en todo momento los aspectos técnicos científicos y éticos de esta labor.
- Los alumnos son los principales protagonistas del aprendizaje y desde el punto de vista psicológico es de un gran valor formador su participación activa y responsable en la evaluación. En la medida en que los alumnos intervienen en este proceso, profundizan en su propio conocimiento (metaprendizaje) y se convierten en agentes activos y autónomos de su propia formación. Aquí entra a jugar un papel fundamental la autoevaluación, entendida como participación, la que constituye además un elemento de motivación intrínseca de gran valor.

Se deja esta más en las manos de los que aprenden y atrás queda la concepción que el que enseña es el único que evalúa. Se pone en práctica una heteroevaluación que se nutre de la autoevaluación y de la coevaluación tanto del profesor como del grupo clase mediante la interacción, la confrontación.

3.1. La autoevaluación

Cuando el estudiante reflexiona sobre su proceso de aprendizaje y realiza un balance de sus fortalezas y debilidades, y a partir de ello elabora un plan de reorientación de dicho proceso, a esto se le denomina *autoevaluación*. Es un proceso que permite el autodesarrollo del alumno, por cuanto identifica sus posibilidades y limitaciones para hacerlo consciente de los cambios necesarios para su propia actuación.

Mediante la autoevaluación el alumno:

- a) Emite juicios de valor sobre sí mismo en función de ciertos criterios o puntos de referencia.
- b) Analiza y describe sus actividades, características y la variedad de causas de sus éxitos y fracasos.
- c) Estimula la retroalimentación constante de sí mismo y de otras personas para mejorar su actuación.
- d) Participa críticamente en la construcción de su aprendizaje.
- e) Evalúa todo el proceso, así como su propio interés, dedicación, atención, preparación anterior, actitud frente a la materia, ritmo de trabajo y progreso en su desarrollo, para decidir cual fue la causa del acierto y del error.
- f) Evita errores y sus causas que le ayudarán a planear mejor la actividad.

Desde la perspectiva socioconstructivista la evaluación y la autoevaluación constituyen el motor de todo el proceso de construcción del conocimiento. Aquí la evaluación proporciona datos constantemente en función de la toma de decisiones acerca de la conveniencia de introducir o no cambios.

Condemaráin, Galdames y Medina,1994; Tombari y Borich, 1999; Weber, 1999 citados en Monereo C., 2003, consideran que la autoevaluación aumenta el grado de conciencia, responsabilidad y participación de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje los que los hace sentirse protagonistas reales del mismo y a la vez los hace conscientes de su propio proceso de aprendizaje.

Según Casal, S.(1998) autoevaluarse es tomar conciencia de lo que se está haciendo y de los objetivos que se pretenden alcanzar, es asumir la responsabilidad de reflexionar críticamente sobre la propia acción con el fin de la mejora. Por tanto la autoevaluación del estudiante juega un importante papel en la autorregulación de su aprendizaje. Pero para que los estudiantes puedan regular su aprendizaje, deben aprender a autoevaluarse.

Aquí le proponemos a modo de ejemplo como llevar a cabo la actividad autoevaluación:

Autoevaluación del aprendizaje (puede aplicarse al final de la unidad didáctica)

Nombre del alumno _____

Materia _____

Semestre _____ Grupo _____ Fecha _____

- Lee detenidamente las siguientes cuestiones y coloca en la línea el número que consideres es el más adecuado para evaluar dicha actividad.

Excelente- 5 Muy bien -4 Regular -3 Mala- 2

Participación individual en clase _____

Responsabilidad y compromiso en la clase _____

Disponibilidad para trabajar en equipo _____

Colaboración con los compañeros de clase _____

Disponibilidad para realizar los ejercicios _____

Adquisición y asimilación de conceptos _____

Comprensión del conocimiento adquirido _____

Disposición al intercambio de ideas _____

Realización del trabajo independiente _____

El propio estudiante puede sugerir otras.

3.2. La coevaluación

Cuando son los pares o compañeros de aula de clase los que valoran o aprecian el proceso del aprendizaje y los resultados correspondientes para que el evaluado "tome conciencia" de lo que esta sucediendo, a esta forma de evaluación se le denomina *coevaluación*. Esta es una forma de evaluación en donde todos participan En el aprendizaje colaborativo es muy importante este tipo de evaluación ya que entre todos evalúan el comportamiento y participación que tuvieron entre ellos, de esa manera el alumno puede comparar el nivel de aprendizaje que cree tener y el que consideran sus compañeros que tiene y de esta forma reflexionar sobre su aprendizaje.

Mediante la coevaluación el alumno:

- a) Determina los logros personales y grupales.
- b) Incrementa su participación, reflexión y crítica constructiva ante situaciones específicas de aprendizaje..
- c) Aporta soluciones para el mejoramiento individual y grupal.
- d) Opina sobre su actuación en el grupo.
- e) Desarrolla su capacidad de líder.
- f) Desarrolla actitudes para la integración del grupo.
- g) Mejora su responsabilidad e identificación con el trabajo.
- h) Posee libertad para emitir juicios valorativos acerca de otros porque es parte activa del proceso.

Ejemplo de coevaluación : Califica la participación de cada uno de los integrantes de tu equipo de trabajo colocando en el espacio indicado el número que evalúe su desempeño bajo la siguiente escala:

Excelente (5) Muy bien (4) Regular (3) Insuficiente (2)

Indicadores:

- ✓ aporta ideas consideradas importantes para la tarea
- ✓ Manifiesta entusiasmo en la actividad encomendada
- ✓ Su responsabilidad hacia el trabajo
- ✓ participación
- ✓ colabora con su ayuda a los demás.
- ✓ corrige los errores de sus compañeros
- ✓ organiza el trabajo en el grupo

Esta información puede ser recogida en forma de tabla donde se reflejen los indicadores y el estudiante evaluado.

3.3. La heteroevaluación

Finalmente, cuando el proceso de evaluación lo realiza el maestro o un adulto que acompaña el proceso de formación del estudiante, a esta forma se le denomina heteroevaluación. Es un proceso de valoración recíproca que se realiza entre los agentes educativos (alumno, docente, equipo de docentes, padres y representantes,...), con el objeto de lograr el mejoramiento y la calidad de su actuación. La heteroevaluación se fundamenta en una evaluación continua donde cada uno de los agentes:

- Recoge e interpreta datos que evidencian el desarrollo del proceso educativo.
- Acumula una serie de datos integrales acerca de la actuación del alumno.
- Saca conclusiones sobre el progreso del alumno, los métodos de enseñanzas empleados y la participación y colaboración de los padres y representantes en el proceso educativo.

La didáctica, nos proporciona acciones que tienden a resolver este problema utilizando la evaluación como una forma de regular el aprendizaje, estrategias que permitan a los estudiantes irse autorregulando, mediante instrumentos facilitados por el profesor (cuestionarios de autoevaluación, formas de coevaluación) y en muchos casos elaborados por los mismos estudiantes, para que vayan percatándose a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de las dificultades que tienen y encuentren las estrategias para superarlas (Chiappetta, 2001, Jorba, 2002, Sanmarti, 2002 citados en Flores Almazán S. y Trejo M. 2003).

Es muy importante que, de manera gradual, se estimule al alumno para que vaya formulando opiniones sobre su propio trabajo, puesto que constituye una variable clave en la autorregulación del aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes y por tanto, en el desarrollo de las capacidades de aprender a aprender, aprender a ser persona y aprender a convivir cuestiones claves para llegar a ser competentes.

Por último, además de las estrategias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación también resultaría importante contrastar las conclusiones de la evaluación con otros colegas. Este intercambio de información y de valoraciones desde distintas perspectivas suele denominarse "triangulación" y debe responder a muchas de las interrogantes que se hacen los profesores respecto a este proceso tan complejo en aras de lograr el rigor y la validez que le corresponde.

4. ¿Cómo evaluar el aprendizaje?

La evaluación del aprendizaje puede entenderse como una serie de pasos lógicos dentro de un proceso continuo en el que cada fase cumple un papel importante, en función de las demás, y que a veces pueden solaparse o subsumirse unas en otras. En este apartado nos referimos a las diferentes fases de la evaluación, a los procedimientos y a los referentes en la evaluación

4.1. Fases de la evaluación

Planificación: La evaluación debe responder al principio de planificación, partiendo de la definición del modelo, el estudio del contexto y del punto de partida, criterios a evaluar, contenidos, estrategias, procedimientos, medios, recursos, tiempo que se van a utilizar, etc.. Esta se considera una de las etapas más importantes. En esta fase se diseñan también los instrumentos los cuales pueden pilotarse con el fin de adecuarlos o ajustarlos para conocer su validez.

Aplicación: Es la fase en la que se llevan a efecto los procedimientos y se aplican los instrumentos de evaluación seleccionados en la fase anterior. Supone el acopio de información, su organización y codificación.

Valoración: Se centra en un estudio analítico y reflexivo sobre la información disponible para poder emitir juicios relevantes de valor con referencia a los criterios establecidos y conocidos por todos los implicados en el proceso.

Calificación: Es la expresión de los juicios de valor en las escalas descriptivas o cuantitativas que estén vigentes en el centro y cuyo significado es compartido por todos los interesados.

Comunicación: Se pone en conocimiento de las personas implicadas, tanto individual como colectivamente, a través de los medios más idóneos y preservando el derecho a la intimidad. No es sólo la comunicación de los resultados, sino de las medidas de apoyo, problemas detectados y propuestas de mejora.

Metaevaluación: Es una reflexión crítica sobre todo el proceso y sus resultados por el profesor y por el alumno.

Esta última fase no siempre se realiza y es considerada una de las más importantes para guiar el proceso de mejora, lo que constituye una de las razones principales del acto de evaluar.

Las prácticas instruccionales y los métodos de evaluación se consideran que deben formar parte del objeto de evaluación para incidir en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en general.

4.2. Instrumentos de evaluación del aprendizaje

Los instrumentos de evaluación pueden ser disímiles en relación con la información a recoger, el tipo de evaluación a aplicar, el tiempo, el contenido a evaluar y la materia, entre otros. Aquí mencionaremos aquellos que pueden aplicarse en las clases de lengua inglesa con el objetivo de lograr una evaluación más formativa.

Para ello, mencionamos algunos propuestos en la clasificación que hace Barberá E. (1999) y más adelante abordamos otros que consideramos de importancia en el marco de una evaluación auténtica de la lengua extranjera.

La observación es un procedimiento o un conjunto de ellos que permite el acopio de información muy valiosa a través de la aplicación de instrumentos específicos. La observación es útil para la evaluación de la comunicación oral la cual debe ser evaluada desde un enfoque cualitativo a partir de unos criterios previamente establecidos por los profesores y los alumnos como son la fluidez, el contenido de la comunicación, la comprensibilidad, el uso de formas correctas y apropiadas al contexto situacional, la pronunciación entre otros según la o las habilidades que se estén evaluando y los criterios de evaluación de la tarea.

Los instrumentos más característicos para el registro de la observación son las escalas valorativas y las rúbricas en sus diversas modalidades.

Entre ellas:

- Lista de control: Listado de posibles actuaciones por ausencia o presencia.
- Escala de valoración graduada.

- Registro anecdótico: registrar de manera puntual un incidente o hecho ocurrido en clases que resulte de interés para el observador.

El análisis de tareas o producciones es una modalidad de observación centrada más en la actividad del alumno que en su relación con la dinámica de la clase. Este análisis se puede estructurar en torno a las distintas fases de ejecución de una actividad completa y compleja, de forma que se analice la capacidad de planificación y previsión, el proceso de ejecución, la calidad del resultado y la capacidad del alumno para extraer conclusiones, aplicaciones en otros contextos o valoraciones de lo realizado.

Entre los instrumentos de esta técnica están las exposiciones de los alumnos, las fichas de trabajo del profesor y las fichas de trabajo del alumno, donde ambos registran de forma esquemática cómo se realizan las fases mencionadas.

La observación y el análisis de tareas de los alumnos pueden desempeñar un papel importantísimo de cara a la evaluación de la lengua desde un enfoque cualitativo y procesual.

Las entrevistas son otro instrumento para evaluar la comunicación oral. Estas deben ser diseñadas de una manera flexible que permitan una conversación fluida de manera que se formulen preguntas que pudieran no estar previstas para seguir el hilo de la conversación y de las reacciones de los alumnos. Esta se realiza a través de preguntas y respuestas.

En ambos casos cabe utilizar técnicas auxiliares como los registros en audio o en vídeo. Aunque el uso de estos medios para recoger la información de manera más detallada puede provocar inhibiciones en los estudiantes y perderse así el objetivo de la misma. Solo se deben usar estos medios cuando estos se usen de manera frecuente en el aula y el alumno llegue a acostumbrarse a ellos y comprender su gran valor retroalimentativo.

Las encuestas o cuestionarios pueden ser útiles en la evaluación de la habilidad de la escritura. La ventaja está en que pueden ser aplicadas a un gran número de alumnos, aunque con el inconveniente de la rigidez en las preguntas y respuestas.

Por lo que se sugieren otros instrumentos aprovechando las ventajas de las tecnologías de la información y las comunicaciones para la evaluación de la escritura como son la escritura de cartas a través del uso del correo electrónico, el uso del chat, los foros abiertos de discusión, los e-portfolios o webfolios y un instrumento que comienza a emerger con gran fuerza: las webquests.

También para evaluar la expresión escrita en niveles más avanzados de dominio de la lengua se pueden emplear los reportes escritos, los ensayos y la evaluación por portafolios, entre toda una amplia gama de instrumentos.

El autoinforme: elaborar un registro narrativo, escrito u oral para valorar preferentemente el proceso de toma de decisiones en la solución de una determinada tarea comunicativa. Aquí se evaluaría fundamentalmente el contenido estratégico.

Mapas conceptuales: Permiten sintetizar y al mismo tiempo relacionar de manera significativa los conceptos contenidos en un tema. Es el procedimiento indicado para contenidos altamente estructurados que sean susceptibles a conceptualizarse. (Novack y Gowin, 1984; Fernández, 1992; López Feal, 1998).

Estos pudieran utilizarse en el inglés con fines profesionales (de la especialidad) donde se trabajan conceptos que necesitan ser relacionados de forma esquemática para una mejor comprensión o para ser utilizados como pautas para la expresión oral en temas de contenidos más complejos.

Mapas mentales (mind maps): Son muy apropiados para sintetizar de forma gráfica los eventos que se van sucediendo en un determinado texto y pueden ser utilizados desde los niveles elementales con los mismos fines que el anterior

El diagrama de Venn: útil para evaluar comprensión de lectura y comprensión auditiva, el cual permite de forma gráfica establecer semejanzas y diferencias entre fenómenos cosas, hechos, costumbres.

Dibujos e imágenes: El lenguaje pictórico y gráfico es una alternativa al lenguaje escrito y oral y ocupa otro nivel de representación mental. Se usan imágenes tanto para identificar como para crear. Resulta una práctica muy motivante el uso de dibujos o diagramas para mostrar comprensión auditiva o de lectura.

Ponerse en lugar de ... Este tiene el valor de integrar los conocimientos adquiridos en el entorno escolar y suscita la puesta en práctica de los conocimientos que forman parte de los esquemas mentales más personales. Esto supone pasar de espectador a ser actor. Se le pide al alumno que entienda la situación que se le presenta, que active sus conocimientos previos y que comunique que haría él en un caso parecido.

Diario de clase (del alumno y del profesor): narra lo que sucede en las interacciones cotidianas (valoración).

Portafolios: Colección de trabajos de los alumnos que busca demostrar, por medio de la mejora progresiva, lo que son capaces de hacer.

Generación de preguntas: Generar preguntas implica comprensión global y profunda del material de aprendizaje. Es muy importante y es poco aplicada en las clases por los alumnos en la lengua extranjera por el razonamiento que implica y la complejidad de formular preguntas en esta lengua.

Proyectos: Actividad extensa sobre un tema que puede tener un carácter interdisciplinario que se vertebra alrededor de una planificación y unas orientaciones iniciales. Muy provechoso para estudiantes con un nivel avanzado los cuales deben desarrollar procesos cognitivos que implican la reflexión, la interpretación la inferencia, la síntesis, entre otros.

Los exámenes o pruebas. Son procedimientos de evaluación que deben ser usados de forma complementaria con los demás procedimientos y nunca como único recurso de evaluación. Pueden ser orales o escritos. Su utilización se ha criticado ampliamente por diferentes motivos: excesiva parcialidad, tiempo muy limitado, etc., a menudo por su nivel de formalización, se han identificado con la evaluación final del proceso. Pero estos tienen un valor indudable en la evaluación de proceso. La prueba escrita permite indagar en menos tiempo los conocimientos, hábitos y habilidades de todo el grupo. Tiene la limitación de no presentar la lengua en su forma de comunicación más natural (oral), por lo que deberá complementarse con pruebas orales para valorar aspectos tan importantes como la expresión oral y dentro de ella la pronunciación, entonación y la fluidez. Sería importante considerar la tipología de preguntas y las demandas de evaluación constituyen criterios teóricos esenciales en el diseño de los exámenes .

- *Las demandas de evaluación y la tipología de preguntas como indicadores esenciales de la calidad del aprendizaje*

En cuanto a la tipología de la pregunta existen múltiples y diferentes alternativas para formular preguntas en los exámenes (López Feal, 1986; Chadwick y Rivera, 1991; Espin y Rodríguez, 1993). En este trabajo asumimos la clasificación de *tipología de preguntas* que nos proporciona Cabaní Pérez, M.L. (2000) en la cual las preguntas se pueden catalogar en *preguntas de ensayo amplio, de ensayo restringido, de respuesta breve y de selección múltiple* por considerar esta como la más detallada y completa para el análisis que nos proponemos.

Las preguntas de ensayo amplio son aquellas en las que no se plantea ningún tipo de limitación en la forma de organizar, seleccionar o presentar el contenido de la respuesta. Ante este tipo de pregunta el estudiante tendrá que organizar la respuesta de la manera que considere más conveniente.

Ejemplo: Give your opinion about... Talk about... Support your answer ...

Las preguntas de ensayo restringido incluyen aquellas preguntas formuladas de manera que limitan la forma y/o la proyección de la respuesta que debe dar al estudiante. Los límites pueden ser marcados tanto por el contenido (el alumno tiene que ajustarse estrictamente a lo que se pide), como por la forma (limitaciones de espacio o tiempo...).

Ejemplo: Say the differences... Write a paragraph about...

Las preguntas de respuesta breve incluyen aquellas preguntas que se responden a través de una palabra, frase, número y aquellas en que los estudiantes tienen que completar una proposición. Ejemplo: Who is...? Where did she go?

Las preguntas de opción múltiple incluyen aquellas con un enunciado seguido de diversas alternativas de respuesta de las cuales solamente una es correcta o mejor que las otras. Pueden adoptar diferentes formas:

Ejemplo: Say True or False, Choose the correct answer: a), b), c) , Match Column A with Column B

Es necesario tener en cuenta que la formulación de preguntas de uno u otro tipo está en función de la amplitud de la información que se quiera recoger.

Por otra parte *la demanda de evaluación* es otro de los criterios a tener en consideración cuando queremos conocer el nivel de respuesta que produce el alumno en cuanto a las “habilidades cognitivas implicadas en su resolución y los procedimientos para dar respuesta a la cuestión planteada”. (Monereo y col., 1994 citado en Perez Cabaní M. L. 2000:15). Estas habilidades implicadas en la resolución de una tarea no son excluyentes, por el contrario pueden estar íntimamente relacionadas. Las demandas pueden ser: reconocer, diferenciar, recordar, describir, ejemplificar, comparar, exponer, elaborar, diseñar, etc.

La selección de un instrumento u otro estará en dependencia de la información que se quiera recoger, los fines que persiga, las necesidades educativas de cada grupo de estudiantes, el contenido a evaluar, la materia a evaluar, el estilo evaluativo del evaluador, el nivel de conocimiento de la lengua, entre otros.

Muchas veces también los profesores manifiestan inquietudes acerca de cuál es el poder de discriminación que tiene una pregunta en un ejercicio, si resulta fácil o difícil. Esta información es de mucha utilidad para la práctica oral en el aula, la que muchas veces se realiza a través de la técnica de preguntas y respuestas (muy usada en la lengua extranjera) para profundizar en el conocimiento de un tema, también para seleccionar preguntas en el diseño de los exámenes que midan lo que realmente se pretende medir. Un conocimiento de la tipología de preguntas y las demandas que exigen son esenciales en este sentido.

Por último, es necesario señalar que el proceso evaluador deberá adecuarse a los intereses y necesidades de cada contexto educativo, deberá tener en cuenta la singularidad de cada individuo, analizando su proceso de aprendizaje, sus características y necesidades específicas.

Además se debe destacar que en cualquier intento de medición en la evaluación del aprendizaje, existirá un margen importante de variabilidad y subjetividad que será conveniente reducir con la aplicación de varios instrumentos de los antes mencionados que no excluyen del todo los métodos tradicionales.

Lo que unido a la medición se muestra otra preocupación constante de los profesores la cual se refiere a clarificar en qué medida evaluar. Evaluar, como antes mencionábamos es comparar, medir, valorar. Todo esto nos lleva a dialogar sobre *los referentes que guían la emisión de un juicio de valor en la evaluación.*

4.4. Referentes de evaluación

En el momento de evaluar Miguel A. Zabalza (1993) señala que pueden existir tres tipos de *normotipos* (referentes respecto a lo que se evalúa):

Estadístico: Comparación respecto a un grupo de referencia a lo que es normal en ese grupo.

De criterio: Comparación respecto a un modelo general o a un marco de referencia externo que especifica las características que ha de reunir el objeto evaluado. Este marco externo es el criterio. En la evaluación didáctica son los objetivos el criterio principal

Individualizado: Se valora desde la perspectiva de evolución del sujeto. Se valora la calidad en función de la mejora del progreso. Esta es una valoración mas centrada en el alumno.

Otros autores utilizan otras clasificaciones en cuanto a los referentes de la evaluación pero en esencia todas se distinguen por esas mismas características. Barberá E.(1999) por ejemplo, la denomina evaluación normativa y evaluación criterial teniendo como referentes externos al alumno y la evaluación centrada en el alumno teniendo en cuenta un referente interno. Vizcarro C.(1998) la clasifica en dos: basada en normas y criterios. Casanova M. (1998) la clasifica en normativa, criterial e idiográfica.

La habilidad del profesor debe estar en escoger el normotipo en función de la situación. Pero se considera que lo ideal sería llevar a cabo una evaluación criterial que incorpore algunos elementos de la evaluación individualizada, centrada en el alumno. Es decir que se deben tener claros unos criterios predefinidos de lo que se pretende que consigan los alumnos, pero incluyendo en ellos la posibilidad de personalización y flexibilización en el proceso ya que los ritmos de aprendizaje pueden ser diferentes para los distintos alumnos. Además la evaluación individualizada contribuye a facilitar la autorregulación de los aprendizajes por parte de los alumnos, circunstancia esta que permite que el alumno vaya construyendo un sistema personal de aprendizaje y adquiera mayor control y autonomía. Cuando esto ocurre estamos hablando de autoevaluación, la cual precisa que el alumno conozca los objetivos desde el principio de la actividad a evaluar.

Tanto los criterios de evaluación como los referentes de evaluación son importantes para mantener una coherencia entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación y sirven de referencia para que el alumno guíe su estudio. Es un derecho del alumno conocer de qué será evaluado y cómo se llevará el proceso por lo que la evaluación debe ser un proceso de diálogo abierto.

5. ¿Cuándo evaluar? Tipología de evaluación según el momento

Finalmente, llega la última pregunta: ¿cuándo evaluar? La concepción del actual sistema de evaluación nos lleva a responder a esta pregunta de manera rápida: de manera sistemática.

La evaluación sistemática permite ir detectando a cada paso las suficiencias e insuficiencias tanto de la conducción del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, como del nivel de desarrollo de los estudiantes. Ella sirve para ir midiendo el desarrollo de la competencia comunicativa. Es decir que la evaluación debe adoptar un carácter *procesual* y *continuo*. Así se establece la necesidad de realizar una evaluación inicial continua y formativa durante todo el proceso y sumativa al final del mismo. Es decir la evaluación como regulación se lleva a cabo de manera sistemática, durante todo el proceso y tiene momentos específicos:

5.1. Evaluación inicial

Esta evaluación también llamada predictiva o diagnóstica inicial con una clara función diagnóstica (si es diferenciada) y pronóstica (si es colectiva) indaga acerca del punto de partida del estudiante centrándose en los conocimientos ya adquiridos, experiencias personales, representaciones de la tarea, razonamientos, estrategias, actitudes y hábitos de aprendizaje. Considerando el diagnóstico desde el punto de vista pedagógico al planificar una estrategia de enseñanza-aprendizaje se debe tener en cuenta una fase diagnóstica sobre el estado real inicial y las alternativas de desarrollo, lo que abarca la identificación de las estructuras de conocimiento que ya poseen los estudiantes. De esta manera el diagnóstico ocupa un lugar preponderante en la conducción de un proceso de enseñanza-aprendizaje consciente y orientado hacia objetivos específicos.

Elementos claves para realizar el diagnóstico:

- ✓ Su carácter: descriptivo, orientado y transformador

El diagnóstico describe el estado de un problema en un momento dado, se orienta hacia objetivos específicos y busca alcanzar un mayor nivel de logro de los mismos.

- ✓ su carácter integral

Existe un estrecho vínculo entre los factores cognitivos, efectivos, motivacionales y volitivos de la personalidad. No debe reducirse el diagnóstico al conocimiento, incluye también la indagación de cómo piensan y actúan los estudiantes, de cuáles son sus aspiraciones, motivos e intereses.

- ✓ El diagnóstico debe contribuir a resolver los problemas del aprendizaje de los estudiantes.

No debe limitarse a clasificar a los estudiantes del grupo en los que saben o no saben; es imprescindible que identifiquen en qué y cuándo comienzan los errores cognitivos.

- ✓ El diagnóstico juega un papel esencial en la entrega pedagógica.

Es conocimiento indispensable para no partir de cero en el grado o nivel subsiguiente.

- ✓ El diagnóstico no debe revelar solo la preparación de los estudiantes para el aprendizaje sino además su nivel de desarrollo cognitivo.

No se debe explorar solo el nivel de exigencia adquirido, se debe indagar también hasta donde logra ejecutar acciones que demandan de él mayores niveles de exigencia, es decir trabajar en la exploración de la zona de desarrollo actual y potencial del alumno, para lo que se requerirá otros tipos de ejercicios y tareas docentes que no sean únicamente reproductivos de los conocimientos adquiridos.

Finalmente, el diagnóstico resulta crucial para el establecimiento de una evaluación formativa.

5.2. Evaluación de proceso o formativa

Esta evaluación cuyos objetivos específicos se centran en un proceso sistemático y de regulación pedagógica tiene como objetivo detectar cuáles son los puntos débiles del aprendizaje más que los resultados obtenidos en el aprendizaje, gestión de errores y consolidación de éxitos.

Para obtener mayor claridad en la concepción de lo que constituye una evaluación formativa nos apoyamos en la definición que ofrecen varios autores quienes consideran que “cuando la evaluación *no supone un corte en el flujo instruccional* y su objetivo fundamental no es el de acreditar formalmente la adquisición de unas competencias específicas, sino el de *favorecer el ajuste y regulación de la enseñanza, y la autorregulación del propio aprendizaje* nos situamos de lleno en los enfoques de la denominada, respectivamente, evaluación formativa (Allal, Bain y Perrenoud, 1993) y formadora (Allal, 2000; Allal y Saada-Robert, 1992; Nunziati, 1990), que *únicamente se distingue de una situación de enseñanza-aprendizaje por la intencionalidad del profesor: recoger indicios del progreso constructivo de los alumnos para tomar decisiones educativas*”. (Monereo 2003:2)

5.3. Evaluación sumativa

Se realiza al final dirigida al balance de los resultados obtenidos al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ella encara de manera particular la doble funcionalidad evaluativa de carácter social y pedagógico. Actúa en función de dar información a diferentes fuentes (estudiantes, instituciones, sociedad) de cómo ha culminado el proceso educativo, pero puede servir de base para mejorar la acción educativa, para modificar en una repetición futura la misma secuencia de aprendizaje. Su función es de rendir cuentas, opera como instrumento de

control social al asegurar que las características de los estudiantes respondan a las exigencias del sistema y para tomar decisiones de práctica y planificación educativa.

Esta tipología de evaluación según el momento debe ser entendida más desde un enfoque funcional referente a los fines que persigue que desde un enfoque temporal.

En ella se enmarcan las funciones diagnóstica y formativa de la evaluación referidas a lo que muchos autores definen como la función pedagógica de la evaluación y la evaluación sumativa con su doble función social y pedagógica lo que está en congruencia con la toma de decisiones.

6. Funciones de la evaluación

Es decir, que en dependencia de las finalidades de la evaluación esta sirve fundamentalmente a dos funciones: una de evaluación de resultados, es decir, determina si se han alcanzado o no unos determinados criterios de aprendizaje, por ejemplo a efectos de admisión, o certificación y otra la de proporcionar información sobre el proceso de aprendizaje que oriente tanto la enseñanza como el aprendizaje. En este caso, como plantea Vizcarro C. (1998:131) “se trata de conocer no solo cuál es el nivel de conocimientos, sino también cuáles son las mejores vías para avanzar en la adquisición de los mismos”.

Resumiendo lo anterior, la evaluación cumple dos funciones básicas:

Una de carácter social: de certificación de aprendizajes y consecuentemente de selección, clasificación y de orientación de los estudiantes. Esta pretende, esencialmente, informar al alumno de la progresión de sus aprendizajes y determinar qué alumnos han adquirido los conocimientos necesarios para poder acreditarles la certificación correspondiente que la sociedad requiere del sistema escolar. Por tanto, esta se inserta al final de un período de formación del que se quiere hacer un balance o al final de un curso o ciclo.

Otra de carácter pedagógico, de regulación del proceso enseñanza aprendizaje, es decir de reconocimiento de los cambios que se han de introducir progresivamente en el proceso por parte de los que enseñan y de los que aprenden. Esta se inserta en el proceso de formación, ya sea en su inicio, durante él o al final, pero siempre con la finalidad de mejorar el aprendizaje.

En la mayoría de los centros escolares se practica casi de forma exclusiva la primera de estas funciones, lo que responde más a las políticas educacionales que a la mejora y calidad de los procesos.

VI. Consideraciones para evitar el clima amenazador que ofrecen las evaluaciones y propiciar un carácter más formativo.

La evaluación es muchas veces la práctica pedagógica que menos motiva al profesorado y que más le molesta, al mismo tiempo para el estudiante la evaluación es la actividad más temida y la menos gratificadora.” (Veslin, 1992)

¿Por qué?, la respuesta está en la tradición evaluadora íntimamente ligada a examinar y el respaldo del resultado como indicador de calidad del aprendizaje entendida como volumen y fidelidad de los conocimientos acumulados. Aún cuando ya todos sabemos que “toda actividad de evaluación es, por principio, parcial en cuanto a la naturaleza y amplitud de la relación entre significados que explora, por lo que es evidente que los alumnos aprenden mucho más de lo que somos capaces de captar con la actividad de evaluación”.(Coll y Martín, 1993:57)

Estas evaluaciones muchas veces consideradas amenazadoras traen, por lo general, como consecuencia bajo rendimiento académico. Los resultados pueden no ser el reflejo exacto de lo que el estudiante puede hacer producto de la ansiedad excesiva que provocan frecuentemente las evaluaciones. Por otra parte experiencias de este tipo repetidas pudieran reducir la motivación por un aprendizaje posterior.

Por lo que se debe crear un clima menos amenazador y más formativo en la evaluación y para ello se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- ✓ El alumno debe ir a ellas informado sobre los contenidos a tratar, las condiciones en que se llevará a cabo la evaluación (los materiales que pueden usar, tiempo, tipo de prueba, si oral o escrita) y los criterios de evaluación y puntuación.

Para la preparación de las evaluaciones se debe primeramente tener una idea clara de los objetivos a evaluar, el contenido a evaluar y el cómo se va a evaluar y de ser posible realizarlo a través de un trabajo colaborado entre los profesores. El estudiante debe ser informado con anterioridad acerca de ello ya que los alumnos, por razones muy diversas ya sea por el contexto social en que se desarrollan o por sus esquemas de conocimiento no perciben de la misma manera las demandas de evaluación. Por eso, es recomendable negociar para compartir las mismas ideas sobre los objetivos que se persiguen o sobre los criterios de evaluación. Es decir, el planteamiento evaluativo del profesor debe ser transparente y honesto con el alumno, este deberá informar acerca de sus intenciones evaluativas, de los instrumentos a utilizar y de los criterios de evaluación a utilizar y de esta manera contribuirá a crear en el estudiante una mayor confianza, lo que contribuirá al éxito en términos de aprendizaje.

- ✓ Hacer una corrección informativa en lugar de limitarse a señalar la cantidad de errores cometidos.

Si se le explica por escrito u oralmente lo que tendría que haber hecho el efecto formativo es mayor. Aunque esto es algo muy discutido, ya que algunos autores plantean que si se le dice al estudiante donde están los errores y que debió haber hecho no lo estaríamos conduciendo a un proceso de reflexión acerca de sus errores lo que acarrearía dificultades para su aprendizaje y para el propio proceso de autorregulación. Pero consideramos pertinente darle la oportunidad al estudiante, primeramente, de reflexionar acerca de sus propios errores y después proporcionarle una corrección informativa en el caso en que este no perciba la naturaleza de los errores.

- ✓ Evitar en lo posible dar puntuación cuantitativa, porque los estudiantes tienden a estar más preocupados por la cifra y no atienden a las correcciones cualitativas del profesor lo que invalida el proceso formativo.

La evaluación cualitativa es muchas veces tachada de subjetiva y la asignación de un número más objetiva. Pero esto no es realmente así, aplicar un número implica una corrección del trabajo de manera subjetiva y después la traducción de ese resultado a una cifra. También, en la valoración de un examen y la asignación de un número intervienen muchos aspectos, entre ellos el nivel de conocimiento del tema por parte del evaluador, la concepción del contenido que debe dominar el alumno en la etapa en que se encuentra, el estado físico y de ánimo del evaluador, etc. Es decir, una valoración descriptiva, basada en la interpretación de los resultados de la evaluación sería más formativa que la asignación de un número que a veces resulta intraducible para un receptor externo. Además, el hecho de la emisión de una nota en una escala valorativa hace que el estudiante en muchas ocasiones perciba la evaluación como un juicio de valor más que una ocasión para aprender.

Si tomamos en consideración la materia objeto de estudio en esta investigación: el aprendizaje de una lengua extranjera debemos señalar que la evaluación de la comunicación oral en un idioma extranjero, por ejemplo, debe desarrollarse dentro de un paradigma cualitativo con una función eminentemente formativa que conduzca a la emisión de informes descriptivos sobre la valoración del nivel en que el estudiante se encuentra basados en criterios cualitativos como la soltura en su expresión, la coherencia en el discurso, la variedad en el uso del vocabulario, la cohesión, el uso de formas gramaticalmente correctas en la comunicación oral y otros aspectos como la entonación, la pronunciación, el ritmo, etc.

- ✓ Se debe combinar la evaluación de los diferentes tipos de contenidos.

Las demandas de evaluación deben hacer referencia no a una información memorizada, sino al establecimiento de relaciones entre conceptos, al uso de estrategias de resolución de problemas, en definitiva una aplicación funcional del conocimiento, al desarrollo de un pensamiento crítico.

“El estudiante tendrá que disponer de conocimientos no solo declarativos sino de conocimientos procedimentales y condicional-estratégicos para tomar decisiones de manera

conciente e intencional sobre cómo, por qué y en qué condiciones utilizar los procedimientos de aprendizaje con unos objetivos en una situación determinada”(Monereo, Castelló y otros, 1994:89)

Es decir, se deben utilizar tareas que aunque aparentemente más complejas, impliquen usar los conocimientos adquiridos en el análisis de situaciones o en la solución de problemas para los que se espera sean útiles. En el caso de la evaluación en la lengua extranjera lo más importante es que el alumno sea capaz de utilizar los conocimientos que posee de la lengua para emplearlos en una nueva situación comunicativa que se le presente. O sea, que sea capaz de resolver un problema con los conocimientos y las habilidades que posee y no memorizar determinados aspectos gramaticales, lexicales o del orden sintáctico del idioma.

- ✓ Es recomendable en los exámenes incluir preguntas de autoevaluación de los resultados o referidas a los procesos seguidos por los alumnos y la valoración que de ellos hace. Ejemplo: dificultad / facilidad del tema, concentración, etc.

VII. ¿Cómo aplicar una evaluación formativa en la lengua extranjera?

La respuesta radica en la propuesta de evaluación en primer término integrada al proceso de aprendizaje, en función de la mejora de factores que inciden favorablemente en el aprendizaje que realiza el alumno, entre ellos la motivación, autorregulación y la participación activa y responsable en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa en la universidad.

Una perspectiva de la evaluación integrada al propio proceso de enseñanza-aprendizaje con un carácter formativo donde la evaluación constituya una oportunidad de aprendizaje se condiciona a través del uso de formas alternativas de evaluación que propicien una evaluación de la lengua inglesa en situaciones auténticas de comunicación. Se trata de *contextualizar la evaluación*. Este planteamiento en sí encierra el reconocimiento del enfoque comunicativo en la enseñanza y evaluación de lengua extranjera.

Los principios de la enseñanza comunicativa de la lengua extranjera se conciben desde un enfoque centrado en el estudiante, donde este construye el conocimiento basado en los conocimientos previos que posee, con la ayuda del profesor, de los demás alumnos, del libro de texto y de las tareas de aprendizaje como mediadores en un proceso de interacción en el aula como espacio social que se crea para desarrollar la comunicación. El proceso de pensamiento es un indicador de desarrollo en los estudiantes quienes *son capaces de completar tareas de manera independiente a medida que alcanzan su nivel potencial de desarrollo*.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace evidente una propuesta didáctica en este trabajo desde un enfoque comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua basado en tareas comunicativas que permitan al estudiante integrar la lengua con su entorno social.

1. ¿En qué se fundamenta el enfoque por tareas?

La enseñanza de la lengua desde un enfoque comunicativo considera dentro de sus principios expuestos por Keith Morrow (1981) la orientación de las actividades en forma de tareas, el cual, a nuestro modo de ver, constituye la forma de lograr desarrollar la comunicación en el aula. Es a partir de este principio que se considera el aula como el escenario de procesos comunicativos reales proponiendo la realización de las tareas como el eje articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

Varios autores han argumentado la efectividad de las tareas como estímulo para el aprendizaje, entre ellos, Allwright (1981) quien destacó la necesidad del uso real de la lengua seguido por los trabajos de autores tales como: Long (1985, 1989), Kramsch (1984), Breen y Candlin (1984), Prabhu (1984), Long y Crookes (1989), Javier Zanón (1990, 1997), Martin Peris (2006), entre otros.

Una metodología de enseñanza basada en tareas comunicativas busca la creación de un contexto para una situación real de comunicación. Dicho tipo de situación debe provocar en el

alumno una necesidad de comunicarse y de crear significado, no por el hecho de utilizar determinado conocimiento lingüístico sino por la necesidad de resolver la situación que se le presenta mediante el uso de la lengua como instrumento de comunicación.

Las tareas según este enfoque deben ser diseñadas para ejercitar en clases los procesos de comunicación, por lo que en un enfoque basado en tareas, el alumno se concentra en la resolución de la tarea y “se olvida” que está en la clase de lengua extranjera, por tanto aprende jugando, pensando y/o creando.

En el enfoque por tareas la pregunta de partida es “cómo se expresan estos significados?” (no “¿qué significan estas formas?, como ocurría en la gramática tradicional). De ahí que no se pueda concebir una tarea sin un objetivo comunicativo.

Las tareas, a su vez pueden implicar diferentes demandas cognitivas: ordenar y clasificar, comparar, resolver problemas, compartir experiencias personales, investigar para realizar proyectos. Es decir, deben implicar un desafío cognitivo donde el ingrediente fundamental de la tarea es la existencia de un proceso de razonamiento para resolverla.

De este modo, esta metodología, a juicio de autores como Prabhu, Breen y Candlin, despierta en el alumno una actitud diferente frente a la adquisición de conocimientos, los conduce a explorar y desarrollar estrategias propias, estimulando su creatividad y pensamiento lógico, lo que le será muy útil tanto para estudiar lenguas, como para enfrentar otros desafíos en la vida. Por otra parte, al constituir, en muchos casos, un desafío intelectual estas contribuyen a elevar la motivación hacia el aprendizaje.

Nunan D. (1989:10) conceptualiza la tarea como “...una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 (segunda lengua)mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma”.

Por lo que entre las características que definen la tarea de aprendizaje de la lengua desde un enfoque comunicativo se encuentran:

- identificable como una unidad de actividad en el aula y fuera de la misma.
- orientada a una meta, un objetivo comunicativo
- implica poner en juego una serie de procesos cognitivos y estrategias para completarla
- con un resultado concreto observable
- que requiere de la interacción: el trabajo en parejas y en grupos con el profesor.
- Pone en uso una o varias de las cuatro habilidades del lenguaje de manera integrada para completarla, para negociar significados en una forma que refleje el lenguaje que se usa en la vida real.
- *cuyo desarrollo y consecución pueden ser evaluados por el profesor y los aprendices*
- Por otra parte Keith Morrow (1981:32) señala que una tarea comunicativa debe observar los siguientes principios:
- Tener conciencia de los fines sociales que se persiguen con lo que se está haciendo

Para lograr la motivación en la lengua por encima de todo el estudiante debe *percibir el fin utilitario de la actividad comunicativa*. Como antes señalábamos, este fin utilitario puede estar en correspondencia con situaciones de la vida real o próximas a las vivencias de los estudiantes, significar una oportunidad para estudiar o profundizar sobre un tema específico relacionado con la futura actividad profesional del estudiante. Este último resulta ser una gran fuente de motivación en la enseñanza del inglés con propósitos específicos, donde el dominio inglés de la especialidad constituye una de las metas a alcanzar por los estudiantes.

- El todo es más importante que las partes

Los procesos de comunicación son tan importantes como aquello que se desea comunicar. El tener presente que el todo es más importante que las partes quiere decir que en una tarea de lectura o escritura no es suficiente la ejercitación de los estudiantes en las diferentes partes que conforman un tipo de texto determinado como una narración, o un comentario sino que más

bien lo que debe primar es el desarrollo de las habilidades para narrar o comentar, los procesos cognitivos que entran en juego en cada una de estas habilidades o sea, todas las acciones didácticas dosificadas de manera parcial deben conducir a un todo global que evidencie la adquisición de las habilidades previstas.

- A aprender se aprende haciendo

Desde un punto de vista cognoscitivo, el conocimiento se elabora a través de un proceso de construcción de significados en diferentes contextos. Este planteamiento, presupone tener en cuenta el uso de la lengua en las situaciones reales en que estas tienen lugar cuando seleccionamos actividades didácticas para el uso sistemático del inglés en el aula ya que el lenguaje presentado deberá estar contextualizado.

También es importante la incorporación de lo que podríamos llamar *rutinas*, es decir expresiones relacionadas con situaciones cotidianas, que ofrecen a los alumnos la oportunidad de usar la lengua adecuada en un determinado contexto y que se suelen aprender por repetición sin necesidad de entender los elementos lingüísticos que las configuran.

No debe olvidarse el contexto global que constituye el aula y sus componentes, puesto que es donde tienen lugar las actividades, relaciones, comportamientos, etc., que los estudiantes ya tienen incorporados en su experiencia escolar. Este principio sustentado en las teorías psicopedagógicas de Vygotsky, Bruner, Dewey, Stenhouse, entre otros autores evidencia que en términos de aprendizaje de la lengua se aprende a hablar hablando, a escuchar escuchando y así sucesivamente ocurre con todas las habilidades que si no se practican repetidamente el individuo no puede llegar a interiorizarlas.

- Los errores no son siempre errores (mistakes are not always mistakes)

Debemos tener en cuenta la concepción que tiene la psicología cognitiva respecto al error, asumida por el enfoque comunicativo. Desde esta perspectiva, si consideramos la competencia comunicativa como la máxima aspiración, entonces se debe reflexionar acerca de todos los componentes que integran la competencia comunicativa para reconocer la naturaleza de los errores.

Por lo que podemos hablar de errores lingüísticos, errores que tienen en cuenta los diferentes registros de la lengua en cuanto a si son apropiados o no en determinado contexto, errores culturales causados por el desconocimiento de reglas, normas, conductas, costumbres de la lengua que se aprende y todos estos errores en su conjunto como parte inherente del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Pero, por otra parte, debemos señalar que desde el enfoque comunicativo se consideran errores aquellos que obstaculizan la comunicación, es decir, que puede ser que un estudiante no esté usando correctamente una determinada estructura gramatical pero si su mensaje es comprensible para sus interlocutores este no constituye un error en ese momento.

Este principio tiene una gran importancia si queremos llevar a cabo una evaluación formativa. No es recomendable interrumpir a los alumnos durante su intervención oral para la corrección de errores por la inhibición que puede resultar de una corrección de manera reiterada durante su discurso. Sí se recomienda que una vez terminado el diálogo o la intervención del estudiante este reciba un feedback inmediato sobre los errores que cometió en la comunicación para evitar que estos se fijen en sus estructuras mentales.

Pero además de insistir en el uso de una metodología basada en tareas la consecuencia más importante para la práctica docente es que hay que fomentar metodologías que incorporen a las actividades comunicativas *la reflexión del propio estudiante sobre la lengua y el proceso de aprendizaje*.

La premisa actual, como antes señalabamos, es “*se aprende la lengua usándola*” (Wolff y Legenhausen 1992), premisa que conlleva una doble dimensión: una comunicativa y otra cognitiva. En la dimensión cognitiva encontramos el desarrollo de la capacidad reflexiva fomenta el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje (Esteve 1999; Little 1997; Rampillon

1997; Trévisé 1994). Esta reflexión sobre la lengua y su aprendizaje puede lograrse a través de estrategias de autoevaluación por parte del estudiante.

1.2. Aspectos a considerar en el diseño de las tareas comunicativas para propiciar un desempeño comunicativo más eficaz

Entre ellos se destacan *las competencias del alumno*, *las estrategias*, *características del alumno*, así como *los factores afectivos* que pueden ser condiciones y restricciones específicas de una tarea concreta lo cual puede siempre manipularse con el fin de modificar su nivel de dificultad al llevarla a cabo.

En las competencias del alumno se incluyen *competencias generales* que tiene que ver con el conocimiento y la experiencia del mundo, el conocimiento sociocultural (relativo a la vida del país cuya lengua es objeto de estudio, las diferencias esenciales entre las prácticas, los valores y las creencias de esa comunidad y las del alumno); destrezas tales como las interculturales (mediación entre las dos culturas), las de aprendizaje y conocimientos prácticos habituales de la vida cotidiana.

También se contemplan *las competencias lingüísticas comunicativas* (conocimientos y destrezas de carácter lingüístico, sociolingüístico y pragmático). El éxito en la realización de la tarea se puede facilitar mediante la activación previa de las competencias del alumno, por ejemplo, en la fase inicial de definición del objetivo de la tarea, proporcionar los elementos lingüísticos necesarios o promover la reflexión del alumno respecto a su uso, utilizando la experiencia y los conocimientos previos para activar los esquemas adecuados así como fomentar la planificación o el ensayo de la tarea. De esta forma, se reduce el esfuerzo que supone el proceso durante la realización de la tarea con lo que se incrementa la posibilidad de éxito en la realización de la misma.

Las estrategias: La realización de tareas activa las *estrategias generales y comunicativas* que son más eficaces para la realización de la tarea concreta. Al llevar a cabo una tarea de comunicación, el individuo selecciona, activa y coordina los componentes de las competencias necesarias que le resulten apropiados para la planificación, la ejecución, el seguimiento o la evaluación y (cuando sea necesario) la corrección de la tarea con el fin de conseguir, de un modo eficaz, el objetivo comunicativo deseado.

Las características del alumno: Las distintas competencias del alumno están íntimamente relacionadas con las características de naturaleza *cognitiva, afectiva y lingüística del individuo* que hay que tener en cuenta para determinar la dificultad potencial que pueda representar para el alumno una determinada tarea. Estas características o factores se encuentran íntimamente relacionados por lo que se deben tener en cuenta a la hora de diseñar las tareas auténticas en la lengua extranjera.

Entre los factores cognitivos está *la familiaridad de la tarea*. Se trata de evaluar en la realización de tareas en la práctica diaria de la lengua y no en situaciones diferentes.

. Entre los aspectos afectivos para lograr el éxito en la solución de una tarea encontramos *la autoestima, la implicación y motivación por la tarea y el estado físico y emocional del alumno, en fin la actitud ante la tarea*.

En cuanto a la *autoestima* podemos señalar que una imagen positiva de uno mismo y en consecuencia la falta de inhibición en el proceso de solución de la tarea pueden contribuir al éxito en la realización de la misma. La seguridad en sí mismo permite la posibilidad de insistir e intentar varias veces hasta que consigue realizar con éxito la tarea, hace que el estudiante asuma riesgos y se enfrente a las dificultades. Por ejemplo durante el proceso de comprensión lectora o auditiva si este no comprende un texto, una frase, una oración o una palabra, continúa leyendo o escuchando, trata de buscar la comprensión a través del contexto, activa sus conocimientos previos sobre el tema, realiza inferencias, etc. pregunta a sus compañeros, hasta lograr completar el objetivo de la tarea.

La implicación y la motivación por la tarea: es más probable que una tarea se realice con éxito cuando el alumno se encuentra totalmente implicado; posea un nivel alto de motivación intrínseca para llevar a cabo la tarea provocada por un interés concreto por la tarea en sí o al percibir la importancia que pueda tener.

El aprendizaje significativo está muy vinculado al diseño de tareas auténticas que tengan en cuenta ambos aspectos antes mencionados. Se construye el conocimiento y se logran aprendizajes eficaces en la medida que las tareas que desarrolla el estudiante tienen sentido, relevancia y propósito.

Estos aspectos nos llevan a considerar en el diseño la concepción de la tarea como una unidad pedagógicamente estructurada para el aprendizaje de la lengua y la estructuración de estas en una secuencia didáctica.

2. Propuesta de marco general de diseño de unidades o secuencias didácticas basado en el enfoque de enseñanza de la lengua por tareas.

Juan Lazaro O. (2004) propone un marco general de diseño de unidades o secuencias didácticas que permite ver los pasos a seguir y los elementos que lo integran así como las características de cada fase del proceso. Este marco puede ser aplicado en relación a diferentes aspectos del trabajo en la clase de lengua extranjera, desde su utilización conjunta con un libro de texto al nivel de lengua utilizado en la unidad y consta de seis pasos a seguir en el siguiente orden:

1. Elección de tema o área de interés para la unidad.
2. Especificación de objetivos de comunicación.
3. Planificación de la tarea final o serie de tareas finales a realizar en la(s) etapa(s) final(es) de la unidad. Las tareas finales serán fiel reflejo de los objetivos de comunicación.
4. Especificación de componentes temáticos y lingüísticos necesarios/deseables para la consecución de tareas finales.
5. Planificación del proceso: secuenciación de pasos a seguir a través de tareas posibilitadoras y tareas de comunicación organizados por lecciones.
6. Evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje: todas las tareas que componen la unidad ofrecen la oportunidad de evaluar el proceso de aprendizaje.

1. ELECCIÓN DEL TEMA O ÁREA DE INTERÉS

El tema o área de interés de la unidad se escogerá teniendo en consideración los intereses y las necesidades de los estudiantes. Juan Lazaro O. (2004) considera que cuanto más ajustado esté a sus intereses o necesidades, mayor será su motivación e involucración. El nivel de los estudiantes puede ser un factor determinante en la elección del tema, especialmente en niveles elementales, cuando ciertos temas pueden resultar difíciles o imposibles de tratar por falta de elementos lingüísticos esenciales para su desarrollo. Estamos de acuerdo con esta autora en puntualizar que en la especificación del tema o área de interés de la unidad, es importante rehuir el uso de términos gramaticales, se debe recurrir a temas de contenido comunicativo.

2. ESPECIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE COMUNICACIÓN DE LA UNIDAD

Un aspecto importante que conviene tener en cuenta al tratar el enfoque por tareas es que las tareas se realizarán a través de las cuatro destrezas en diversas combinaciones. Será primordial, por tanto, que esto quede reflejado en los objetivos de la unidad para reforzar todo aquello que está relacionado con la realización de tareas como eje central de la unidad. Por otra parte se considera altamente positivo que los estudiantes participen en la concepción de los objetivos y los conozcan previamente. Esto redundará en su toma de responsabilidad ante su propio aprendizaje y facilitará su tarea de autoevaluación.

3. PLANIFICACIÓN DE LA TAREA FINAL O SERIE DE TAREAS FINALES

Éste es el punto clave y diferenciador del marco que se propone, ya que sugiere que se planifique el final de la unidad como paso inicial dentro de la planificación de la labor a realizar en clase durante la unidad. Esto es, planificaremos el final antes de tomar decisiones sobre los pasos que nos llevarán a dicho final, fijamos el destino antes de decidir las etapas en que se dividirá.

En este punto, como en los anteriores, la participación de los aprendices sugiriendo, decidiendo u organizando las posibles tareas finales no es sólo posible sino que puede resultar enormemente positiva.

Las preguntas a hacerse al plantearse este punto son:

- ¿Qué tarea(s) puede(n) demostrar consecución de los objetivos de comunicación especificados para la unidad?
- ¿Cómo pueden reflejarse los objetivos en una forma concreta a través de tareas a realizar al final o hacia el final de la unidad? Tareas que permitan a los alumnos demostrar capacidad de hacer algo concreto a través del lenguaje aprendido.

4. ESPECIFICACIÓN DE COMPONENTES TEMÁTICOS Y LINGÜÍSTICOS NECESARIOS / DESEABLES

Este punto está dividido en dos partes: la especificación de

- a) aspectos concretos del tema o área de interés a tratar;
- b) contenido lingüístico (nocio-funcional, gramatical, léxico, fonológico) necesario para realizar las tareas finales dentro de los aspectos concretos del tema especificados en a.

El tema o área de interés elegido como primer paso en la programación permite decidir qué tareas finales se realizarán, por lo que resulta conveniente limitar el tema a ciertos aspectos concretos, que a su vez serán los que determinarán los contenidos lingüísticos que los estudiantes necesitarán aprender o poner en práctica durante la unidad.

Es de subrayar que en la especificación del contenido lingüístico se encuentra otro de los puntos clave de este marco. En las programaciones más tradicionales la decisión acerca de los componentes lingüísticos a desarrollar en la unidad constituye, por lo general, el primer paso. En el marco propuesto no se menciona ningún componente lingüístico hasta bastante avanzado el proceso de programación. Esto puede resultar un factor clarificador acerca del rol de la gramática en el enfoque por tareas, un factor que ha ayudado a muchos profesores a romper con moldes más tradicionales. En la práctica esto significa que en este marco no se contempla la existencia de la “unidad didáctica del pasado simple”, “la unidad de los comparativos”.

5. PLANIFICACIÓN DEL PROCESO: ORGANIZACIÓN / SECUENCIACIÓN DE PASOS A SEGUIR

En este se planifica la parte más amplia de la unidad desde una perspectiva temporal, es decir, la fase cuyo desarrollo implicará la mayor parte de tiempo dentro del aula. Si en el paso 4 del marco, el análisis de la tarea final o serie de tareas finales lleva a determinar los contenidos tanto temáticos como lingüísticos de la unidad en el paso 5 la labor se centra organizar y secuenciar estos componentes y planear los procedimientos a seguir en cada lección. La tarea final determina los contenidos y procedimientos de cada lección.

Por tanto, la pregunta a hacerse en este paso es: ¿cómo organizar el trabajo a realizar durante la unidad de forma que se asegure la consecución de las tareas finales y, a través de éstas, la consecución de los objetivos de la unidad?

Otro aspecto a considerar es que dentro del enfoque por tareas, el proceso que nos llevará a la consecución de las tareas finales consistirá a su vez en una serie de tareas menores, distribuidas

en cada lección. Algunas de estas tareas, al igual que las tareas finales, serán tareas de comunicación, pero otras serán tareas posibilitadoras que pueden incluir los siguientes tipos de actividades:

- la presentación de nuevos puntos lingüísticos, nocio-funcionales, gramaticales, léxicos y la comprobación de que se han comprendido;
- la práctica controlada pre-comunicativa que puede seguir a la presentación de nuevos puntos lingüísticos o que puede estar dirigida al reciclaje de contenidos lingüísticos ya presentados o que está orientada a facilitar la realización de una tarea de comunicación posterior;
- la sistematización y globalización de contenidos lingüísticos vistos con anterioridad pero de forma dispersa;
- la comprobación y discusión de resultados de las tareas de comunicación y de las dificultades encontradas,
- y cualquier otro elemento que capacite a los aprendices para la realización de las tareas de comunicación programadas para la unidad.
- Como se puede apreciar el marco propuesto forma un sistema articulado que, al definir como punto de llegada una tarea final o un conjunto de tareas finales de comunicación, permite incorporar:
 - La participación de los aprendices en el proceso de programación.
 - La definición y articulación de las tareas de comunicación y de las tareas posibilitadoras en cada una de las unidades didácticas.
 - La secuenciación de todo el proceso.
 - La incorporación de los componentes temáticos y lingüísticos necesarios.
 - La evaluación del conjunto del proceso incorporando una evaluación continua. Todos estos principios y criterios nos sirven de guía para el diseño de tareas comunicativas en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua. El enfoque por tareas aparece implementado generalmente en materiales didácticos dirigidos a un nivel elemental. En los niveles avanzados se asume que el estudiante puede iniciar y mantener una conversación y así desarrollar su competencia comunicativa si se le presenta un tema interesante o una actividad comunicativa relevante.

Pero el uso de tareas es muy eficaz a nivel avanzado por diferentes razones entre ellas: el estudiante posee un mayor conocimiento de la lengua, por lo que le ofrece la oportunidad de desarrollar, descubrir, expresar y negociar sus ideas con otros compañeros en clase sin la intervención frecuente del profesor. Se cede más el control al alumno en su aprendizaje a medida que este va avanzando en el dominio del idioma y en el desarrollo de estrategias de autorregulación.

La discusión temática se lleva a cabo paso a paso para facilitar no sólo la generación de ideas sino también su organización en la mente del estudiante. Finalmente, las tareas ofrecen la posibilidad de usar la lengua con un objetivo comunicativo, es decir, el uso de la lengua se convierte en el instrumento necesario para lograr un objetivo comunicativo.

Como menciona Lee (2000) en cursos de nivel elemental es fácil ver el propósito lingüístico de las actividades pero en cursos de conversación avanzada el objetivo de expresar opiniones y conversar se convierte en el propósito esencial para el uso de la lengua. En un enfoque por tareas, el primer paso a tomar es determinar el propósito cognitivo e informativo de la comunicación.

Estamos conscientes de la dificultad que conlleva el uso comunicativo de una lengua extranjera en los primeros niveles, pero creemos que desde los inicios, se deben ir creando las condiciones para conocer y usar la lengua extranjera con fines comunicativos en situaciones imprevisibles.

Ahora bien, para el desarrollo de estas habilidades comunicativas en el contexto escolar se impone la creación de situaciones comunicativas así como de nuevas tareas que para realizarlas el estudiante deberá esforzarse y vencer determinadas dificultades, o sea, que para ello deberá encontrar las vías y medios que le exigen la comunicación. Todo ello no resulta tarea fácil, sobre todo fuera del medio lingüístico (como es el caso del aprendizaje del inglés en Cuba) donde se hace necesario simular estas situaciones y el estudiante tiene que recurrir a determinadas estrategias que le permitan tener éxito en la comunicación.

En fin que, a pesar de las limitaciones y la diversidad de enfoques en la enseñanza de lenguas es incuestionable el hecho de que se avanza en la utilización de métodos y estrategias de enseñanza y evaluación más efectivos en las clases de lengua. También consideramos que no existe un enfoque en su totalidad perfecto pero defendemos que el enfoque comunicativo y en este caso el enfoque por tareas comunicativas propicia la participación del estudiante, hace que el estudiante sienta la utilidad de las clases y le sirva de base para, en su vida profesional, poder no sólo extraer información de literatura extranjera, sino también comunicarse.

Hasta aquí nos hemos referido a la enseñanza basada en tareas por la importancia de asumir a su vez este enfoque con todas sus características y consideraciones respecto a necesidad de una evaluación como proceso integrado al proceso de enseñanza.

En concordancia con este enfoque proponemos además considerar el uso de formas alternativas de evaluación entre ellas la evaluación por portafolios que tenga en cuenta el desempeño del estudiante durante el proceso de realización de las tareas para informarnos acerca de las competencias que desarrolla y nos permita valorar el resultado final obtenido en ellas.

3. El uso de la evaluación alternativa en la lengua extranjera

Existe una amplia variedad de términos empleados actualmente en la literatura actualmente para describir “formas alternativas de evaluación”(alternative assessment), tales como evaluación auténtica(authentic assesment), evaluación basada en el desempeño (performance asesment), evaluación por portafolios (portfolio assesment), entre otras (Herrington, 1998).

La evaluación alternativa es un proceso continuo que involucra tanto a estudiantes como a profesores en la emisión de juicios de valor sobre el progreso del estudiante en la lengua *usando estrategias no convencionales*. Estas nuevas iniciativas en el estudio de la lengua extranjera deben tener en cuenta el efecto del contexto en el desempeño comunicativo y en consecuencia usar métodos más apropiados incluyendo aquellos que involucran al individuo en la autoevaluación.

MacLellan F. (2004) señala que la evaluación alternativa en términos generales se caracteriza por ser una alternativa a los métodos de evaluación tradicionales, a los tests estandarizados y que comúnmente exige las siguientes características (Wiggins, 1989b; Linn *et al.*, 1991; Linn & Baker, 1996):

- Participación del estudiante en el establecimiento de objetivos y criterios de evaluación
- Realizar tareas, crear un producto
- La contextualización de las tareas en situaciones reales
- Uso de habilidades de alto nivel cognitivo y/o de solución de problemas
- El uso de los criterios específicos conocidos de antemano los que definen los estándares de un buen desempeño, entre otros.

Desde la perspectiva cognitiva, Skehan (1998) distingue tres aspectos del desempeño del estudiante en la lengua los cuales nos deben servir de referencia en la formulación de criterios de evaluación basados en el desempeño del estudiante, y sus habilidades en la lengua: la fluidez (fluency) , exactitud (accuracy) y la complejidad (complexity). La fluidez se refiere a la capacidad del estudiante de comunicarse con facilidad, claridad, sencillez y naturalidad; la exactitud a la habilidad de usar la lengua de acuerdo con las normas gramaticales y sintácticas y la complejidad a la habilidad de usar estructuras más complejas y elaboradas en la lengua extranjera. Skehan argumenta que estos tres aspectos del desempeño o la actuación pueden estar influenciados por el compromiso de los estudiantes en diferentes tipos de producción y

comunicación. Por ejemplo, si se quiere promover la fluidez debemos comprometer al estudiante en la realización de tareas orientadas al significado (meaning-oriented tasks); por el contrario si queremos hacer énfasis en el uso adecuado de la lengua y en la complejidad debemos propiciar que se involucre en tareas más centradas en la forma (more form-focused tasks).

3.1. La evaluación por portafolios en la evaluación de la lengua extranjera

La evaluación por portafolios (Portfolio assessment) es un proceso continuo que involucra a los estudiantes y profesores en la selección de ejemplos de los trabajos de los estudiantes para ser incluidos en una colección cuyo objetivo fundamental es mostrar el progreso del estudiante en su aprendizaje. Este proceso se realiza de forma intuitiva en la cual los estudiantes toman decisiones acerca de que trabajos que deben ser incluidos en la colección para su evaluación y asegurarse de recibir un continuo feedback ya sea del profesor o de los demás compañeros. Ambos son importantes.

Esta colección de trabajos de cada estudiante muestra tanto sus esfuerzos como los logros y progresos en una o más áreas del aprendizaje e incluye no sólo muestras de los productos, sino los criterios de selección, así como evidencia de autoreflexión por parte de los estudiantes.

Para efectos de evaluación, el portafolio involucra mucho más que una mera recolección de los trabajos realizados pues implica una selección razonada, lo que permite desarrollar criterios de evaluación en el estudiante. Igualmente, precisa de una organización y estructura; una justificación acerca de la selección de los trabajos que integran el portafolio; su significado y pertinencia; así como una reflexión acerca de los aprendizajes logrados; los aspectos a mejorar y la efectividad de las estrategias utilizadas.

El desarrollo del portafolio individual del estudiante requiere la participación y asesoramiento del docente, quién orienta al estudiante en la recopilación de los trabajos relevantes para el desarrollo de las destrezas involucradas.

3.1.1. Estructura del portafolio de la lengua extranjera

Delmastro A. (2005) sugiere una estructura para el portafolio de lenguas que considera la inclusión de los siguientes elementos: *Carta de presentación*: contiene información acerca del autor y lo que el portafolio muestra acerca del progreso individual, incluyendo una reflexión acerca de su elaboración. Se redacta al final de curso, pero se coloca al principio del portafolio.

Índice de contenidos: con la identificación de los trabajos y páginas numeradas.

Entradas del portafolio: éstas consisten en los productos generados durante el curso e incluyen tanto elementos obligatorios como elementos opcionales.

a) *elementos obligatorios*: consisten en muestras de trabajos relacionados con los objetivos, temas y contenidos centrales del programa o de las unidades temáticas. Pueden incluir: cuaderno de vocabulario desarrollado durante el curso, diarios, trabajos escritos: dictados, redacciones, composiciones, borradores, versiones corregidas y reescritura, ejercicios, reporte de actividades de comprensión oral, quizzes, exámenes, evaluaciones escritas (corregidas y reescritas). También puede incluir, según esta autora, materiales de apoyo utilizado para presentaciones orales (esquemas, borradores y versión final), incluyendo artículos, fuentes de información y material de apoyo visual (posters, folletos, organizadores gráficos, transparencias), canción(es) aprendidas durante el curso (comentadas), organizadores gráficos (mapas conceptuales, diagramas de Venn, mapas de vocabulario, redes semánticas, mapas mentales...), tareas metacognitivas (evidencia de reflexiones), comentarios sobre el curso, opiniones sobre actividades, presentaciones en Powerpoint, autoevaluaciones, comentarios de sus compañeros y comentarios de sus profesores. entre otros .

b) *elementos opcionales*: Se refieren a cualquier tipo de producto o trabajo adicional que haya sido realizado por el estudiante durante el curso, tales como: ejercicios y actividades opcionales, presentaciones orales opcionales, actividades adicionales de lectura o escritura (composiciones, e-mails, cartas, poemas, entre otras), canciones, grabaciones, videos, entrevistas, comentarios

sobre artículos leídos, reportes de libros o películas, productos de participación en actividades extracurriculares, trabajo remedial, etc.

Entre estos elementos se sugiere incorporar evidencias del trabajo realizado fuera de la clase, en este caso se puede sugerir una entrevista a un nativo de la lengua inglesa.

4. Colocar fechas en todas las entradas o elementos que se incluyan (permiten visualizar el progreso durante el período).

5. Reflexiones para cada uno de los elementos del portafolio y para el portafolio en su totalidad.

a) Después de cada elemento: una breve exposición de los motivos de la selección del trabajo en particular (relacionados con la actuación y la percepción del propio progreso).

b) En la carta de presentación: una reflexión acerca de la totalidad del portafolio (indicando cuáles son los elementos preferidos y la razón).

Las entradas del portafolio pueden variar dependiendo del tipo y finalidad del curso, los objetivos y contenidos del mismo, y las destrezas a desarrollar en la lengua extranjera. Se han de proporcionar criterios de autocorrección al aprendiz. Esa autocorrección no consiste únicamente en saber determinar y discriminar la corrección o no de ciertas estructuras, sino de un permanente autoanálisis y reflexión del proceso generado para llegar a ese producto y así encaminar futuras tareas. Por lo que este debe ser chequeado periódicamente.

Es aconsejable orientar las reflexiones de los estudiantes y para ello el profesor puede proporcionar cuestionarios de autoevaluación o considerar en sus reflexiones preguntas como las siguientes:

- ¿Por qué seleccioné este trabajo/actividad/tarea?
- ¿Qué aprendí con esta actividad?
- ¿Qué hice bien? ¿Cuáles fueron mis aciertos?
- ¿Qué hice mal? ¿Cuáles fueron mis dificultades?
- ¿Qué quiero mejorar en este trabajo/actividad/tarea?
- ¿Cómo me siento acerca del desempeño en esta actividad?
- ¿Qué estrategias utilicé? ¿Fueron efectivas?
- ¿Cuáles son mis áreas problemáticas/deficiencias?
- ¿Qué me propongo hacer para mejorar?

En cuanto al modo de presentación del producto definitivo, éste puede variar de un estudiante a otro, depende de su creatividad. Es pertinente orientar a los estudiantes que el formato de presentación debe ser ordenado, claro, atractivo y de fácil manejo para el profesor.

El portafolio es propiedad del aprendiz y la idea principal es coleccionar muestras de sus trabajos que muestren su progreso. Los trabajos deben proporcionar evidencias del desempeño del estudiante, por ejemplo durante una exposición, un debate, una conversación, un juego de roles. Por supuesto que coleccionar todos esos datos en un período de tiempo requiere de motivación y comprensión de la necesidad de este trabajo por parte del estudiante.

El portafolio al ser chequeado por el profesor como por otros alumnos incluirán comentarios, observaciones y sugerencias del trabajo realizado para ir mejorándolo tanto referente a la estructura como al contenido de los trabajos.

3.2. Funciones principales del portafolio

Función pedagógica como instrumento de aprendizaje auto-organizado

Esta función es considerada la más importante en relación con la información que proporciona para la autoregulación del aprendizaje. La autoevaluación para ser significativa necesita de la selección de los estudiantes de los trabajos a incluir de acuerdo a su proceso de aprendizaje lo que conlleva a la idea de un currículo abierto y negociado a través del trabajo iniciado y monitoreado por el estudiante. También se negocian los criterios de evaluación para unos resultados aceptables.

Función informativa (reporting function) como instrumento para informar sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos, a los profesores, instituciones y otras autoridades relevantes.

La evaluación auténtica ofrece muchas ventajas pero conlleva una labor intensa del profesor para revisar y proveer el feedback exacto y continuo al estudiante lo que resulta mayor carga en los grupos numerosos. Pero esta labor si es compartida con los alumnos a través de la coevaluación resulta más atractiva y motivadora para ellos. Solo hay que ser transparente en cuanto a los criterios de evaluación y guiar a los alumnos en el proceso de revisión de los trabajos de los compañeros.

El análisis del producto escrito ha de contemplar la adecuación del contenido al tema o propósito de la tarea, su coherencia, cohesión y otros aspectos, previamente informados y negociados con respecto a la tarea, como son la variedad y riqueza de vocabulario, el uso de formas correctas de determinados contenidos gramaticales, entre otros.

3.3. Orientaciones metodológicas para la elaboración del portafolio de lengua extranjera

En el diseño del portafolio estamos de acuerdo con Delmastro A. (2005) en considerar tres fases en su implementación: una fase previa de información y preparación para la experiencia, la fase de desarrollo y seguimiento, y una última fase de presentación final, cierre y evaluación de la experiencia aunque en cada una de las fases consideramos aspectos que se adecuan más a nuestro contexto.

Fase de preparación La orientación del trabajo debe ser esclarecida desde sus inicios. Es conveniente realizar actividades de divulgación y concientización previa o incorporar a inicios del curso una guía informativa acerca del portafolio, con la explicación de los objetivos y características del mismo, lineamientos generales para su elaboración, la evaluación y posibles contenidos a ser negociados con los estudiantes. También se considera muy útil proporcionar modelos de portafolios de años anteriores para tener una idea más clara de como proceder. En esta fase se recomienda en la guía para profesores en el portafolio europeo de lenguas por David Little y Radka Perclová iniciar la discusión con los estudiantes acerca de los criterios a autoevaluar en el portafolio a partir de lo que ellos llaman *I can do statements* (Oraciones sobre lo que yo puedo hacer) ej. *I can introduce myself; I can ask people how they are and react to their response; I can understand simple directions; I can understand short, simple messages on postcards*). Se le pide al estudiante que se imagine que está en contacto con nativos de la lengua y necesitan conocer que pueden hacer con ella. En este caso se debe obtener una lista de estos y si es necesario permitir que lo expresen en la lengua materna. También se puede discutir acerca de que se considera un buen dossier y que evidencias del desempeño comunicativo del estudiante debe mostrar.

Fase de desarrollo y seguimiento Corresponde al proceso de desarrollo del portafolio durante el período de tiempo que se haya determinado. Durante esta fase el profesor puede realizar entrevistas individuales para evaluar los avances los cuales se registran en formatos diseñados para tal fin. Durante el desarrollo de esta fase, y particularmente si es la primera vez que se aplica este instrumento, se sugiere llevar un diario del profesor para el registro de incidencias y reflexiones del docente y el registro de opiniones, estados de ánimo y dificultades presentadas por los estudiantes en el trabajo con el portafolio. Estas estrategias aportan datos derivados de la metacognición (reflexiones y autoanálisis), tanto de los estudiantes como de la actuación del profesor, los cuales son útiles para el análisis retrospectivo de la experiencia de aplicación, la evaluación y la retroalimentación del proceso.

Presentación final, cierre y evaluación Involucra la entrega del producto y la presentación del portafolio individual ante el grupo por parte de cada estudiante (esta última puede ser opcional). También se puede solicitar a los estudiantes una reflexión final expresada en una sola frase que puede ser registrada o transcrita por el profesor. Finalmente, se evalúan tanto los productos (portafolios) como la experiencia de aplicación.

El análisis de los productos finales (portafolios individuales) unido al llevado a cabo durante el proceso en las reflexiones incluidas en el diario del profesor, las opiniones y reflexiones de los

estudiantes y los datos obtenidos durante la presentación final, constituyen referentes importantes para la validación de la experiencia por parte del docente interesado en mejorar sus prácticas evaluativas.

3.4. Evaluación del portafolio de lengua extranjera

En concordancia con la evaluación formativa se debe evaluar el desarrollo del portafolio *durante todo el proceso* de la manera que se viene describiendo en las anteriores fases mediante sesiones de seguimiento y evaluación parcial con el objetivo de orientar el diseño, verificar como procede el estudiante en la elaboración de su portafolio y si está llevando a cabo la tarea de manera sistemática y continua.

Por lo general, ante este tipo de proceso, los estudiantes tienden a posponer la elaboración del portafolio al sentirse presionados por otras tareas que le exigen mayor inmediatez y lo apartan de la tarea. Por esta razón es importante realizar frecuentes entrevistas individuales o colectivas de seguimiento. Igualmente importante es aclarar desde un principio que el portafolio en un instrumento de evaluación, por consiguiente, la ausencia a las entrevistas de seguimiento pautadas y la falla en la presentación del portafolio afectarán la calificación definitiva.

Para la evaluación del portafolio es recomendable utilizar formatos diseñados previamente por el docente, que pueden ser elaborados según los lineamientos de O'Malley y Valdez Pierce (1996), Quintana (1998), Farr, Tone y Jalbert (1998), o Delmastro (2003, 2005) quienes sugieren que los formatos de evaluación se diseñen nos para verificar si el portafolio cumple con los requisitos mínimos exigidos para el curso, permiten incluir comentarios, resultados de otras evaluaciones, problemas detectados, así como reseñar los elementos o trabajos faltantes o incompletos. A continuación se señalan algunos aspectos que pueden ser tomados en cuenta para la evaluación definitiva del portafolio:

- Asistencia a las entrevistas de seguimiento.
- Entrega de todos los trabajos o elementos obligatorios.
- Entrega de elementos opcionales.
- Elementos faltantes.
- Evidencia de reflexión para cada uno de los trabajos.
- Tipo y profundidad de la reflexión
- Aspectos organizativos y de presentación (dominio del aspecto formal del portafolio: índice, paginación, identificación y fechas de los trabajos).
- Dominio de características formales de la escritura de la lengua (cohesión, coherencia, estructura interna, normas gramaticales y ortográficas, entre otras).
- Evidencia de cambio de estrategias como resultado de la reflexión. Evidencias de progreso en las habilidades de la lengua extranjera (según los objetivos del curso).
- Autoevaluaciones, formatos e inventarios de intereses y estrategias. (Delmastro, 2005).

El profesor puede asignar un valor numérico a cada uno de los aspectos de la evaluación, según los contenidos y propósito del curso y la negociación de contenidos del portafolio realizada con los estudiantes durante la fase inicial.

VIII. ¿Cómo introducir la evaluación alternativa en el contexto de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera?

En la evaluación alternativa se espera que los estudiantes participen activamente en la autoevaluación y en la coevaluación. En la evaluación tradicional que se practicaba los estudiantes no se suponían que se responsabilizaran con la evaluación por lo que para asumir este nuevo papel necesitan tiempo. Pueden también sentirse un tanto escépticos ante el feedback que le proporcionen sus compañeros para mejorar el aprendizaje.

Por lo que se recomienda introducir estas formas gradualmente unida a las formas tradicionales que se venían practicando ya que se necesita preparar al estudiante para el uso de este tipo de

evaluación y dedicarle tiempo a enseñarles como usarla de manera tal que contribuyan al proceso de aprendizaje.

Finalmente abogamos por un modelo de evaluación integrado al proceso de enseñanza aprendizaje a través de una evaluación formativa vinculada a la evaluación auténtica y la evaluación por portafolios que permita llevar a cabo una evaluación sistemática y continua a través de la observación del desempeño del estudiante en la realización de las tareas comunicativas en situaciones cercanas a la vida real.

Consideramos que un modelo de evaluación de estas características podría facilitar una mejora en el aprendizaje de la lengua inglesa en nuestros estudiantes con el objetivo de contribuir a la formación de un profesional competente en la lengua extranjera en la UCLV.

Bibliografía

- ALLAL, L. I; PELGRIMS DUCREY, G. (2000) Assessment of –or-in-the zone of proximal development. *Learning and instruction*, 10, 2.en Dossier de la asignatura Evaluación del aprendizaje.(2002)
- ALVAREZ VALDIVIA, I. (2004) Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)
- ALVAREZ VALDIVIA, I. (2007) Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. Conferencia presentada en taller de Evaluación del Aprendizaje. Lima Perú
- BACHMAN, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. OUP
- BACHMAN, L., y PALMER A. (1997) *Language Testing in Practice*. OUP
- BARBERÀ GREGORI E. (2003) Estado y tendencias de la evaluación en educación superior. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria. Vol 3. N.º 2* Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación Universitat Oberta de Catalunya / IN3 Barcelona. España en URL: http://www.uc3m.es/uc3m/revista/DICIEMBRE2003/Activos/pdf/e_barbera.pdf. Consultado en feb. 2005
- BARBERÀ GREGORI E. (1999) Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje. Colección Innova Editorial Edebé Barcelona
- BARBERÀ GREGORI E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. En *Educare La Revista Venezolana de Educación*, año 9, n° 31.
- BIGGS, J. B. (1995). *Assessing for learning: some dimensions underlying new approaches to educational assessment*. The Alberta Journal of Educational Research, XLI.
- BREEN, M. (1985) “Authenticity in the language classroom”, *Applied Linguistics vol. 1*
- CANALE, M. Y SWAIN, M. (1980); «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics* 1(1) 1980, pp. 1-47.
- CASANOVA M., REYZABAL M. (1998) La comunicación oral y su didáctica. Cap VII. Evaluación de la comunicación oral
- CASANOVA. M. A. (1998), *La evaluación educativa*, México, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla
- COLL, C.; ONRUBIA, J. (1999) Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. *Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori/ICE.
- CRONBACH, L. J. Course improvement through evaluation *College Record* Nro. 64, 1963.
- CROOK, G., AND LONG, M. (1993). Units of analysis in syllabus design-The case for task. In G.Crookes and S. Gass (Eds.): *Tasks in a pedagogical context: Integrating theory and practice*. Bristol: Longdunn Press
- ELLIS, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ESTEVE, J. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós
- HERRINGTON, J. y HERRINGTON, A. (1998). Authentic Assessment and multimedia. How university student respond to a model of authentic assessment. *Higher Education research &Development*,
- IMBERNON, F. (1993) Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (de la medida a la evaluación). *Aula de Innovación Educativa*. España.

- JUAN LAZARO O. (2004) *La enseñanza mediante tareas y un ejemplo de su aplicación en el diseño del método Gente* REVISTA redeLE Nro 1. junio
- MACLELLAN E. (2004) *How convincing is alternative assessment for use in higher education?* Assessment and Evaluation in Higher Education. Vol. 29, Nro 3, junio 2004 Carfax Publishing.
- MALAVÉ L. (1996) *Fundamentos Cognoscitivos: la enseñanza del inglés Como Segundo Idioma Mediante un Enfoque Multidisciplinario* NYSABE Journal, 11 en URL: <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/nysabe/vol11/nysabe111.pdf>. obtenido el 6 de mayo
- MARTIN PERIS E.(2006) Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? En URL: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martin.shtml> obtenida el 22 Oct 2006 01:32:42 GMT.
- MATEO J. A.(2000) La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. ICE,-Horsori Universidad de Barcelona
- MACLELLAN E. (2004) How convincing is alternative assessment for use in higher education? Assessment & Evaluation in Higher Education Vol. 29, No. 3, June 2004
- MILLROOD R. (2001) Testing in teaching English. Modular Course in teaching ELT Methodology
- MONEREO, C. (2003). *La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas.* *Revista Pensamiento educativo*, 32; 71-89.
- MUELLER J (2003) Authentic Assessment Toolbox en URL: http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/examples/tasks_highschool_foreignlanguages.htm
- Obtenido en 2005
- NUNAN, D. (1996). El diseño de tareas para la clase comunicativa. Cambridge University Press.
- OLLER, J.W. (1979). *Language tests at school*. London: Longman.
- PÉREZ CABANÍ, M.L. Y ALVAREZ VALDIVIA I. (2000) La construcción del conocimiento en el aula. Dossier del programa Doctoral Intervención psicopedagógica en Contextos Educativos. Universidad de Girona, España y Universidad Central de Las Villas, Cuba.
- SKEHAN, P. (1996). A cognitive approach to language learning. Oxford: Oxford University Press.
- SKEHAN, P. (2000). *Influences on task performance: the impact of different task conditions*. Trabajo presentado en American Association for Applied Linguistics Annual Conference, Vancouver.
- SWAIN, M., y CANALE, M. (1982). The role of grammar in a communicative approach to *second language teaching and testing*. (EDRS No. ED221026, 8 pages) (not available separately; available from EDRS as part of ED221023, 138 pages)
- TYLER, R.W. Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago, 1950.
- VIGOTSKY L. (1987) The collected works of L. S. Vygotsky. New York: Plenum Press.
- WIGINGS, G. (1990). The case for authentic assessment. ERIC Digest, No. ED328611.
- ZABALZA, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- ZANÓN, J. (1999) La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas: Barcelona. Anthropos.
- WILLIS J. (1996) A Framework for Task-Based Learning' Longman.
- _____ Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Editorial Anaya. 2003. en <http://cvc.cervantes.es>
- _____ The European Language Portfolio. en URL: <http://www.coe.int/portfolio/> obtenida el 19 Ene 2007 10:01:50 GMT

Otras fuentes bibliográficas a consultar:

- HANCOCK, C. R. (1994). *Alternative Assessment and Second Language Study: What and Why?* Tomado 09-21, 2001, de <http://www.cal.org/ericcll/digest/hancoc01.html>
- *Performance-based assessment techniques*. (en línea) accessible en <http://www.drda.org/handout%205.html> (Consulta noviembre del 2003)
- PÉREZ CABANÍ M. L., CARRETERO R. , PALMA MUÑOZ M. Y RAFEL, E.(2000) La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad. *Infancia y Aprendizaje*, 91 (Materiales del Doctorado)
- PÉREZ CABANÍ M. L., CARRETERO R. Y RAFEL E.(2002) Concepciones de los docentes sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. Departamento de Psicología. Universidad de Girona. (1-9) (Materiales del Doctorado)

ANEXO 18. Encuesta a los profesores sobre el tratamiento y la evaluación de las habilidades de la lengua en las clases de inglés.

OBJETIVO: Valorar los procedimientos que los profesores utilizan en la práctica y evaluación de las habilidades

Estimado profesor/a:

Necesitamos que responda con toda sinceridad las siguientes preguntas. Su colaboración será de gran ayuda para esta investigación.

1. ¿Qué instrumentos utilizas par evaluar la lengua?
2. ¿Practicar todas las habilidades en el aula?
3. ¿Ejercitas unas más que otras? Cuáles?
4. ¿Cuándo realizas preguntas orales las haces directamente a determinado estudiante o al grupo para ser respondida?
5. ¿Qué ventajas le atribuyes al trabajo en parejas y en grupos?
6. ¿En qué habilidades empleas esta dinámica grupal?
7. ¿Qué criterios tomas en cuenta para evaluar cada una de ellas?
8. ¿Cómo se emiten los resultados de esta evaluación a los estudiantes?
9. ¿Qué trabajo realizas con estos resultados?

Las respuestas pueden ser cortas, referidas concretamente a los aspectos que se preguntan. Esperamos que no le tome más de treinta minutos estas reflexiones y que a su vez sean de su utilidad. Hacerlas llegar al Dpto. dirigiéndolas a la profesora Idania Pérez, si fuera posible a finales en una semana.

Gracias

ANEXO 19. Análisis del contenido de la 4ta sesión del seminario.

Transcripción y análisis de contenido de la cuarta sesión dedicada a la evaluación formativa y el trabajo con las habilidades de la lengua en el aula y a la evaluación de las mismas

Los profesores comienzan el diálogo sobre las habilidades de la lengua mencionando la importancia que tienen en el logro de la comunicación:

P.1 : Las habilidades ya sean receptivas o productivas necesitan un tratamiento especial en el aula. Yo considero que deben ejercitarse todas a la vez pero no siempre se consigue, yo por ejemplo combino la audición de un diálogo (que es casi siempre el tipo de texto que usamos) con la escritura o la expresión oral. Utilizo siempre la primera escucha para que el estudiante me responda a una pregunta de información general, por ejemplo: ¿cuántos personajes intervienen en la conversación? o ¿qué le sucedió a tal personaje? Y después voy profundizando a medida que escuchan les doy tareas donde deben completar alguna información o les pongo preguntas de comprensión que van más al detalle y en el final si considero que es posible les pido un resumen oral del contenido del diálogo.

P.2 ¿A qué te refieres cuando dices si es posible les pido un resumen oral?

Yo procedo de manera muy parecida, pero ¿cuántas veces ustedes le ponen a escuchar el dialogo a sus estudiantes?

P.1. Cuando digo si es posible realizar el resumen oral me refiero a si el diálogo fue comprendido en forma general, si los ejercicios de comprensión fueron respondidos correctamente, si el vocabulario no resultó complicado para ellos y muchas veces les oriento que se guíen por las preguntas de comprensión para resolver esta tarea. La tarea de hacer un resumen oral o escrito resulta muy útil para la comunicación, el estudiante que es capaz de hacerlo se está apropiando del contenido de la lengua para expresarse. En cuanto al cantidad de veces que se escucha el dialogo depende del tipo si es largo, si está complicado en cuanto a vocabulario y contenido lingüístico en general, calidad de la grabación, tema que trata etc. pero por lo general les pongo 3 o 4 veces las grabaciones.

Asesora: Hasta ahora, solo nos hemos referido a la audición y su comprobación mediante la escritura o la actividad oral, pero ¿practicamos todas las demás habilidades en el aula de igual manera?

P.3. Las clases de lengua siempre deben buscar un enfoque integrador de las habilidades y yo pienso que esto se logra en cada clase en mayor o menor medida. Los ejercicios del libro tienen secciones diseñadas para cada una de ellas pero además nosotros podemos planificar otras tareas comunicativas que involucren todas las habilidades, lo que hay que hacer es disponerse a ver qué tipos de tareas pueden conseguir este objetivo lo cual no siempre resulta fácil. Nos apoyamos mucho en los ejercicios del libro de texto, y muchas veces nos conformamos con las que allí aparecen y no pensamos si estas resultan interesantes para el estudiante o si estimulan a realizarlas.

P.4 Eso que tú dices es verdad, pero bueno, yo trato de practicarlas todas pero la que se trabaja menos en el aula es la escritura, esto no implica que no se toque pero se deja más como tareas independientes a realizar fuera del aula. Sin dudas la lectura es la que más se ejercita y puede ser que en un grado no mucho menor la expresión oral. Los estudiantes para aprender el idioma deben leer muchos materiales, tanto los que se les brindan como los que se les pide que busquen por su parte y procesen.

P.5. Yo ejercito más la lectura me refiero a comprensión, también la expresión oral a partir de la lectura y como complemento a veces uso la escritura.

Asesora : ¿Qué tenemos en cuenta para planificar las tareas en el desarrollo de una u otra habilidad en clases?

P.4. Esto depende fundamentalmente de los objetivos de la clase, si es una clase de lectura por supuesto que la comprensión de lectura será el objetivo principal y las tareas se planificarán dirigidas a ese objetivo, claro que la comprobación de la lectura la vamos haciendo gradualmente muchas veces usando ejercicios de selección múltiple que deben completar, sacar ideas centrales, a veces escribir el plan del texto y de tarea muchas veces se les orienta a escribir el resumen. Pero, insisto eso depende del tipo de clase y contenido que vayas a impartir.

P.5 Cuando se trata de ejercitar determinadas funciones comunicativas muchas veces son clases dirigidas a desarrollar la expresión oral (la gran mayoría), por tanto todo el trabajo se desarrolla de forma oral en parejas o en grupos resolviendo situaciones que se les dan, donde casi siempre hay un vacío de información para que se de una conversación auténtica. Yo a veces uso parejas fijas y a veces parejas flexibles, porque el estudiante se puede acostumbrar a trabajar con un mismo estudiante y a lo mejor con otro le resulta más interesante y le saca más provecho.

P.2. Yo uso mucho el trabajo en parejas y en grupos en el aula, es muy ventajoso para las clases de lengua porque se nota que los estudiantes compiten, se desinhiben, trabajan con seriedad, tienen más tiempo para pensar, hay colaboración se ayudan unos a los otros, aunque algunos a veces se quedan callados, pues unos siempre se apoyan en los otros, consideran que los otros son “los que más saben” y aceptan las opiniones de estos, pero el profesor en este tipo de trabajo puede asignar un rol a cada uno de manera tal que cada uno participe activamente en el grupo. También a la hora de reportar el trabajo realizado en equipos mando directamente a aquellos estudiantes que participaron menos en el trabajo grupal, así que de cierta forma ellos saben que tienen que involucrarse.

P.5. A mi no me gusta preguntar directamente al estudiante, yo hago todo tipo de preguntas desde las más sencillas hasta las más complejas: de inferencia, de opinión personal, que de algún modo resuelvan una situación dada, etc., es decir yo trato de buscar una participación abierta del estudiante si no puede en unas, puede quizás en otras.

P.1. Yo pido la voluntariedad del alumno en la participación en clases, a veces pregunto directamente. Si la situación resulta un poco difícil les pido la participación a los más aventajados. Con los que no participan se trata de involucrarlos en la clase preguntándoles las dudas y haciéndolos participar.

P.3. Yo coincido contigo con ustedes en buscar la participación abierta del estudiante pero es verdad que a veces tienes que preguntarle directamente para verificar si está atendiendo, si está involucrado en la tarea. Ellos pueden trabajar en grupos en parejas pero a la hora de reportar al grupo la tarea realizada cada cual debe hacerlo individualmente y ahí se evalúa su dominio de la lengua.

P.1. Hablando de evaluación, que es el tema que más nos concierne, debemos señalar que al estudiante se le evalúa sistemáticamente en el desarrollo de todas esas tareas dirigidas a desarrollar las habilidades, en los ejercicios donde aplican lo aprendido en diálogos, en preguntas escritas, trabajos de control, en la producción libre pero lo que no tenemos claro muchas veces cuáles son los criterios a evaluar, a qué prestar mayor atención.

Por ejemplo yo tengo en cuenta cuestiones que a mi me interesan conocer: si el estudiante comprendió la tarea, el contenido del tema, si se hace comprender por los demás, que este pase por un proceso intelectual, que no sean mecanicistas, en fin la fluidez, la originalidad, que puedan reaccionar a las preguntas, ampliar alguna respuesta, mantener un pequeño monólogo, estos son mis criterios...

P.3. Yo evalúo sistemáticamente también y al final de la clase doy una evaluación. Además, está la evaluación de los trabajos de controles que te aportan mucha información. Para mí es importante que el alumno se comunique en términos generales, pero tengo en cuenta también la fonética de palabras conocidas y trabajadas, la unidad del discurso, que sean capaces de usar los conectores estudiados, la transmisión de las ideas de forma correcta.

P.5. A mi me interesa la comunicación también pero con un mínimo de errores con buena entonación, pronunciación, el uso correcto de las estructuras gramaticales estudiadas, que

utilicen el contenido dado y sean capaces de apropiarse de la situación dada , lograr estabilidad y progresión en los logros ...emplear un amplio vocabulario ...todas esas cosas unidas.

P.2. Para mí la comprensión del mensaje debe ser un criterio fundamental y la respuesta que el estudiante sea capaz de dar utilizando la lengua correctamente según todos los aspectos estudiados en las unidades: la temática, las funciones comunicativas, el vocabulario adecuado, las estructuras sintácticas relacionadas con ese tema y que sean creativos y originales, que puedan expresar las ideas con sus palabras.

Asesora: hemos podido constatar que no hay un relativo consenso en cuanto a la formulación de criterios para la evaluación pero todos coincidimos en que se deben formular teniendo en cuenta aspectos de la comunicación ya que este es el objetivo, tales como el contenido: comprender y ser comprendidos, uso correcto del conocimiento lingüístico, fluidez, pronunciación, coherencia, cohesión en el discurso, etc. Consideramos que los criterios que establezcamos para evaluar al estudiante deben ser negociados y conocidos por ellos para que puedan autoevaluarse o evaluar el trabajo de sus compañeros y tengan una idea más clara de como progresan en su aprendizaje. Se debe describir el desempeño que resulte adecuado no solo por el profesor sino definir lo que es correcto, adecuado e importante para el estudiante y de la calificación que reciben. Ahora un aspecto muy importante también está en la información que se le de al estudiante de los resultados ¿cómo emitimos los resultados de la evaluación?

P.2. Según la escala convenida: 5, 4, 3, 2... o si es un corte evaluativo B, R, M, ...

P.3 . Teniendo en cuenta los criterios propuestos si los cumplió o no les doy una nota.

P.4. Para dar una nota final yo tengo en cuenta las evaluaciones diarias y los trabajos de control, en clases les doy la evaluación diaria y muchas veces les explico cuales fueron sus errores y les ayudo a corregirlos.

Finalmente, en esta sesión se les orienta el trabajo independiente acerca de como elaborar criterios de evaluación del desempeño lingüístico a partir del diseño de rúbricas, ver en que consisten, los modelos ya diseñados por otros y el diseño de sus propios criterios y descriptores. También se orienta leer acerca del trabajo a realizar para informar sobre los resultados y las pautas a seguir en el trabajo con los errores.

Bibliografía:

Dossier de lecturas: ver documento rubrics, authentic assessment,

LA EVALUACIÓN DENTRO DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Laura Pérez Loredó

en URL: http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/academia/11/sec_4.htm

Libro: Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje de Barberá Elena.

Alternative Assessment and Second Language Study: What and Why? ERIC Digest. en URL: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed376695.html

Conclusiones:

Los profesores plantean que practican todas las habilidades en el aula, unas más que otras en dependencia de los objetivos de la clase. Aunque se tratan de integrar todas se practican más la parte oral por ser un objetivo primordial del 1er año, muchos coinciden en la lectura y la menos tratada en clases es la escritura.

También se trata el tema de la participación del estudiante en clases y su interacción para la solución de tareas usando el trabajo en parejas y en grupos. Los profesores generalmente piden voluntariedad en las respuestas de los estudiantes en la evaluación pero si esto no da resultado apelan al pregunta directa para insistir en que todos participen, lo que puede resultar en algunos casos una ayuda a los estudiantes que son tímidos y saben la respuesta pero su inhibición no le permite participar voluntariamente y en otros casos puede traer una buena dosis de stress en el

estudiante que no conoce la respuesta correcta y debe reconocer al ser señalado directamente que no es capaz de dar respuesta a la demanda.

Por su parte los profesores plantean que el trabajo en parejas y en grupos resulta ventajoso en tanto promueve la colaboración, la creatividad, la confianza, la ayuda de unos a los otros, elimina barreras como la inhibición. Pero insisten en la participación de todos en el trabajo en equipos por lo que se le deben asignar tareas específicas a resolver a cada uno dentro del grupo y deben reportar individualmente para ser evaluados.

La lengua inglesa, según los profesores, se evalúa de forma sistemática en la realización de las tareas para desarrollar las habilidades, en ejercicios, en preguntas escritas, trabajos de control, en la producción libre no hay un consenso en cuanto a los criterios de evaluación. Hay diversidad de criterios en cuanto a esto y fundamentalmente en su diseño se tiene en cuenta lo que para el profesor resulta importante que el estudiante domine y en otros casos los objetivos de la clase. Muchos insisten en tener en cuenta el proceso de realización de la tarea y sus resultados, la comprensión del mensaje, la fluidez, la comunicación con un mínimo de errores, que utilicen el contenido dado y sean capaces de aplicarlo en una situación dada, el uso de formas correctas de la lengua, de un amplio vocabulario y en pocos casos la originalidad y la creatividad, lo que muchas veces resulta un poco ambiguo al no describir los diferentes niveles de actuación o desempeño del estudiante en la comunicación a partir de estándares que sean considerados adecuados en cada uno de ellos.

Para emitir los resultados de la evaluación se tiene en cuenta fundamentalmente una nota, solo se menciona información adicional en el caso de la emisión de la nota final pero no se tiene en cuenta el proceso.

ANEXO 20. Diario del investigador

Diario del investigador: Registro anecdótico de la observación realizada durante el seminario de evaluación del aprendizaje impartido a profesores de inglés en la UCLV

1era sesión:

Miércoles 26 de enero del 2005 comienza el seminario de evaluación para los profesores de inglés. Nos reunimos en el aula 33 de la facultad de Psicología. Las sillas fueron ubicadas en forma circular para lograr una interacción cara a cara que hiciera que fluyeran mejor los mensajes. Estoy un poco nerviosa porque no sé si podré satisfacer todas las expectativas que puedan tener mis colegas, profesores de inglés respecto al seminario que iniciamos hoy.

Cuando llegó la hora fijada para comenzar la actividad prevista (1.00 pm) solo estaban presentes 8 profesores y después se incorporaron 2 más una vez iniciada la sesión. Para empezar les ofrecí a todos los participantes la bienvenida al seminario y el agradecimiento por estar allí presentes. No fue necesario hacer presentaciones de los participantes del seminario pues todos se conocían.

Comencé la 1era sesión de este seminario enunciando el tema a tratar relacionado con el proceso de evaluación del aprendizaje del inglés en la universidad y las preocupaciones de los profesores en torno a este proceso.

Se plantearon los objetivos del seminario, la metodología a utilizar, la organización en forma de talleres (workshops) y los contenidos teóricos que inicialmente se abordarían de acuerdo a los resultados obtenidos en la fase exploratoria de la investigación sobre la concepción de los profesores acerca de proceso de evaluación del inglés en la UCLV y sus efectos en la calidad del aprendizaje. Los demás contenidos se irían perfilando a partir de esta primera actividad y de las interrogantes que surgieran en las restantes. También se tuvo en cuenta la temporalización (propusimos desarrollar el seminario al menos en 8 sesiones de 1 hora y media cada una.).

Ya una vez hecha la introducción les explicamos lo que íbamos a hacer en la sesión y para estimular el diálogo sobre el tema comenzamos con la lectura de una dramatización donde se animaba al debate el cual partía de la aplicación del cuestionario: ¿Cómo enseño y cómo evalúo? donde se les indica a los integrantes del seminario leer las opiniones de dos profesores (A y B) sobre sus prácticas evaluativas. Los participantes del seminario analizaron profundamente cada una de ellas para detectar los errores pedagógicos que en ellos se manifestaban. Agrupamos a los participantes en 3 subgrupos (por cercanía 3 en cada grupo y 4 en un grupo) y luego de comprendida la demanda de la tarea fue llevada a cabo la discusión grupal acerca de las prácticas educativas de estos dos profesores. Durante el trabajo en grupos circulaba por el aula y escuchaba las opiniones que se emitían en los grupos. Ellos mismos seleccionaron la persona que iba a tomar nota de sus reflexiones y sería la encargada de leerlas en voz alta para mostrarlas a los demás grupos. La gran mayoría de los profesores reconocían que estas prácticas eran muy comunes en nuestro medio, se escuchaban opiniones tales como *“de esos hay miles”* *“muchos lo hacen así”* *“estos casos lo vemos frecuentemente”*. Pero manifestaban estar en desacuerdo con esas prácticas y fundamentaban sus razones apoyados en los conocimientos que tenían de la evaluación. Me llamó la atención el análisis profundo que se hizo de cada uno de los casos. En ese momento me sentí mucho más relajada al ver la dinámica de interacción que se daban en los grupos. En ocasiones todos hablaban a la vez, en otras hablaba uno y los demás asentían, pero la persona que registraba la información pedía que hablaran de uno en

uno. Hubo un profesor en el grupo 3 que manifestó estar de acuerdo con las prácticas del profesor B manifestando que esta actitud ante la evaluación es producto de las exigencias del sistema educativo en el cumplimiento de su función social pero considero que la palabra que usa al inicio de su intervención nos hace pensar que no está totalmente de acuerdo con la manera de proceder de este profesor y con modelo de evaluación: *“Desgraciadamente, estoy de acuerdo con este profesor porque esta no es solo su realidad sino el propio sistema educativo quien se resiste a la idea de eliminar la evaluación como componente esencial del proceso: eliminar no en el sentido estricto, sino en la concepción tradicional de evaluación sumativa.”*

Estas opiniones me sugieren abordar el concepto de evaluación, su razón de ser en el ámbito educativo, las intenciones en el proceso de evaluación y el ámbito de decisiones en que se inscribe. Tanto el "por qué" se evalúa (intenciones) como el "para qué" se evalúa (uso de los resultados) determinan el tipo de evaluación que practicamos. Las funciones de la evaluación también deben ser abordadas las cuales se derivan de las intenciones: evaluamos para conocer y comprender o evaluamos para calificar, acreditar, para informar a los agentes sociales cómo funciona el sistema educativo. Ya aquí en estas reflexiones van fluyendo los temas que debemos abordar en el seminario.

Todos los grupos aportaron mucho, el primero que terminó el trabajo en grupo fue el primero en exponer sus ideas, los demás mostraron acuerdo con varios aspectos de los demás grupos y adicionaron otras ideas. Mi participación se limitó a organizar el trabajo en grupos, a llamar también llamé la atención de los participantes sobre determinados aspectos y al sondeo de la información cuando no estaban claras las ideas.

Este tipo de actividad me aportó mucho a la investigación y a la planificación de los temas que debían ser tratados en el seminario.

. La actividad se prolongó 1 hora y 20 minutos.

2da Sesión

Viernes 4 de febrero 1.00 pm

Comenzó la segunda sesión con la segunda parte del diagnóstico ¿Cómo enseño y cómo evalúo? se realizó de forma individual donde los participantes debían pronunciarse acerca de las formas de enseñar y evaluar una determinada unidad temática. En una segunda parte de este se exploran las dificultades que más afrontan los profesores de inglés en sus prácticas evaluativas y necesitan abordarlas en el seminario. Una profesora no comprendió bien la demanda y se le explicó más detalladamente como debía resolverla. Esta parte transcurre en silencio. Al concluir esta actividad se recogen los instrumentos y se les devuelve, luego se les pide a todos los profesores que analicen en qué ejes temáticos se encuentran nuestras dificultades en la evaluación del aprendizaje del inglés y se orienta comenzar en la próxima sesión con este trabajo. También se orienta la revisión bibliográfica sobre los antecedentes históricos en la evaluación educativa y de la lengua y las concepciones más actuales de la evaluación.

3ra sesión

Comenzó esta sesión con las interrogantes formuladas en la sesión anterior que guiarán las reflexiones durante el seminario y estas fueron agrupadas por afinidad temática.

Según el trabajo de categorización estas en su gran mayoría se agruparon alrededor de los procedimientos de evaluación y en el cómo llevar a cabo una evaluación más formativa de la lengua extranjera. Otras se centraron en como realizar la evaluación de

la comunicación en nuestro contexto en el cual el número de estudiantes por grupos es elevado. También se mostró una marcada preocupación en cuanto a la justeza y equidad en la evaluación de la lengua.

Me resultaron muy interesantes todas estas preguntas que no iban dirigidas precisamente a la búsqueda de concepciones acerca de la evaluación aunque algunas interrogantes si la llevaban implícitas en sus respuestas sino en cómo proceder en la evaluación en la búsqueda de nuevos procedimientos para evaluar la comunicación de la lengua.

Después de esta introducción decidimos entrar de lleno en las concepciones de la evaluación y todo lo referente a los aspectos teóricos planificados en la sesión. Para ello fue invitada una profesora de la facultad de Psicología Dra. en Ciencias Pedagógicas para que expusiera el tema comenzando desde la evolución histórica del termino evaluación a través de los diferentes paradigmas , las concepciones más actuales de la evaluación, la tipología de evaluación según el momento, el referente en la evaluación , los agentes. También se tiene en cuenta que en las tendencias actuales la evaluación se considera integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se aboga por una evaluación formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje que propicie la mejora de todo el proceso. Función pedagógica y función social de la evaluación. Se reflexiona acerca del rol de los agentes evaluadores en el proceso de evaluación desde la perspectiva constructivista y la introducción de estrategias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Estos temas son presentados en power point pero de manera tal que se les pide la participación a todos en lo referente a cada uno de ellos antes de ser expuestos par entre todos ir construyendo esos conocimientos.

Algunos profesores toman notas durante la sesión otros no, entre los temas abordados se hace mucho énfasis en la polisemia del término y en la conceptualización del proceso de evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje como:

- proceso de recogida de información relevante acerca del objeto de evaluación
- a partir de unos criterios previamente establecidos en relación con lo que se desea evaluar
- que conduce a la emisión de un juicio valorativo y a
- la consecuente toma de decisiones

Esta sesión duró 2 horas. La próxima sesión dará respuesta alas interrogantes relacionadas con la evaluación a partir de tareas comunicativas. Se abordara el tema del enfoque comunicativo y por tareas así como la formas alternativas de evaluación entre las que se encuentran la evaluación autentica, por desempeño y por portafolios. Para ello se orienta guiarse por el dossier del seminario y se les orienta buscar en otras fuentes sobre este tópico tan importante para dar respuesta a casi todas las interrogantes formuladas por los profesores sobre los problemas que enfrentan en la practica de la lengua .

ANEXO 21. Propuesta de tareas para evaluación de las habilidades de escritura

Aquí proponemos una serie de tareas encaminadas a la práctica y evaluación de la expresión escrita en idioma inglés para estudiantes universitarios que se corresponden a la redacción de textos fundamentalmente del género epistolar.

A Letter to the English Teacher:

Estas son tres tareas encaminadas a la redacción de cartas al profesor en diferentes momentos del curso: al inicio, durante y al final del mismo, lo que viene a coincidir con los propósitos de una evaluación diagnóstica, de proceso y sumativa. El objetivo principal es conocer en la fase inicial el punto de partida de los estudiantes en el nivel de la lengua, sus intereses, motivaciones, expectativas respecto al curso, durante el curso el progreso que van obteniendo en el aprendizaje de la lengua a través de la autoevaluación y la reflexión acerca de la marcha del proceso de aprendizaje y en una fase final conocer las opiniones de los estudiantes acerca del proceso que culmina, las fortalezas y debilidades. A la vez todas estas tareas dirigidas al profesor le permitirán al profesor obtener un feedback de sus estudiantes que le permitirá introducir cambios, ajustar los contenidos y la metodología del curso en fin, mejorar su propia acción didáctica en aras de propiciar un aprendizaje de calidad en sus alumnos. Por lo que se consideran de un gran valor formativo y formador.

Estas tareas son adecuadas para todos los niveles de dominio de la lengua desde los más elementales hasta los más avanzados. En los niveles elementales pudieran necesitar de la ayuda de otros para su realización.

At the beginning of the term. First class

Instruction:

Write a letter to your language teacher. In it, introduce yourself and provide some information about your likes and interests related with this subject. Provide some topics that you would like to cover this year, which skills you would like to reinforce, which activities are interesting for you. State your objectives and expectations for this course.

(Este tipo de tarea se considera muy útil para el diagnóstico inicial del curso)

Mid-term evaluation

Instruction:

Write a letter to your language teacher. In it, evaluate your linguistic experience so far this year. State the most interesting or valuable aspects of the course. Also provide some topics that you would like to cover this year, which skills you would like to reinforce, which activity was the most interesting and which was the least attractive.

End-of-term evaluation

Instruction:

Write a letter to your language teacher. In it, provide your personal comments about the course and the progress of your English language skills so far. If you were the teacher, what would you do differently?

Sending a Letter Abroad

Estas cartas, tanto las que se envían como las que el estudiante recibe, pueden ser archivadas en el portafolio del estudiante para ser chequeado regularmente.

También, con el avance de la computación y la adquisición de habilidades en el uso de las tecnologías por los estudiantes, están cobrando mucho auge a nivel mundial el uso de los webfolios que no es más que el portafolio electrónico con colecciones de los trabajos de los estudiantes que pueden ser puestos en línea (posted online) o grabados en un CD-ROM. Estos permiten compartir sus trabajos con un mayor número de personas, incluso fuera del aula.

Debate sobre cuentos cortos

La Internet ofrece varios sitios donde aparecen Short stories, las cuales pueden tener finales abiertos y resulta de mucha utilidad y motivación para el estudiante proveer de un final a la misma o simplemente proponerle cambiar el final (Providing an Alternative Ending) para participar en un concurso a nivel de aula o de carrera.

Film reviews Se pueden hacer reportes acerca e películas y debatir sobre su contenido, sus personajes el mensaje, dar opiniones y reflexionar establecer conexiones con sus propias vidas, sentimientos etc.

Escribir el diario del estudiante (Journal Writing) es otra forma de evaluar de manera auténtica en la cual pueden trabajar de forma colaborativa el profesor y el alumno , entre otras para reflejar los acontecimientos que más le llamen la atención durante la clase o la unidad.

Correo electrónico (E-mail Writing)

La motivación a escribir con fines comunicativos auténticos para un destinatario real aumenta a través del empleo de proyectos mediante el correo electrónico y las redes entre estudiantes individuales o grupos completos. Warschauer (1996b) sostiene que cuando a los estudiantes se les asignan proyectos cuyos temas son de interés, se muestran más interesados en buscar el significado y explorar los aspectos con mayor profundidad. La novedad del trabajo con un nuevo medio es también un elemento motivador. Los estudiantes están generalmente ansiosos por trabajar con la Internet porque está “de moda”, (Muehleisen,1997 en Castro P. 2004) y están dispuestos a aprender las habilidades para el trabajo con la Internet y el correo electrónico, las que consideran importantes para sus estudios y carreras profesionales(Warschauer, 1996b).

La comunicación mediada por computadoras provee un ambiente menos intimidante para la comunicación que las interacciones presenciales, especialmente para los estudiantes menos seguros de sí mismos. Este tipo de tarea es adecuada para estudiantes de nivel intermedio que les guste relacionarse con personas hablantes de la lengua inglesa a través de los grupos de amigos por correspondencia (pen pal groups, Tandem friends, entre otros) o enviar cartas a organizaciones. Cuando los estudiantes perciben lo que pueden hacer y lograr a través de la comunicación escrita se sienten más confiados y motivados por conseguir una meta aparentemente imposible. Los pen pal groups pueden ser encontrados en varias direcciones en internet, así como los Tandem friends.

Instructions

Are you an e-mail enthusiast? If so, this is the right writing project for you. Would you like to contact e-mail pen-pals? Surf the Web and make a link with partners from other countries and cultures! Select a person you want to write a letter to. Send him/her an e-mail.

You should collect all the e-mail you send and receive in a file, which we will check every fortnight. You are absolutely free to choose your own pen-pal. The only requisite is that you should communicate with him/her at least once a week We will not be critical about your messages since we are interested in developing your motivation to write in English. So relax, meet a new friend and start writing. You will get credits for your extra effort. Good luck!

Films

Here we start with audiovisual input using a film that deals with love and human relationships. After a thorough discussion of the whereabouts of the characters, the analysis of the setting, main events, message and so on, the students are asked to establish a connection between the story and themselves. The focus is on critical and analytical skills while reporting about and reflecting on their own experiences, feelings and ideas.

Tell us about Yourself

Choose one of the following topics and write 100-150 words. Your production will be shared with your classmates in the next month's issue of THE BOX, our class magazine.

The perfect match / the ideal partner / the other half

Have you found him/her? Qualities you look for? Ways to find out if you like or love somebody: physical attraction? Intellectual communion? Just a look? Energy?

Your first boyfriend/girlfriend: How did it all start? Was it similar to the film in any way?

Write about your first meeting with the person you now love or like very much. Describe the situation and your first impressions.

If you are already married, tell us about your wedding day. If you are single, tell us about your expectations: Religious ceremony? White dress? Big party? Honeymoon on the Caribbean? Secret marriage: just you and your partner? Blue jeans? No party? Honeymoon by a river? List of gifts? Money as a gift? No marriage at all?

Do you believe in eternal love, i.e. that you will love your partner and that he/she will love you till death separates you? Is it possible or is it just a human law to organize society in a better and perhaps, simpler way?

Reviews, Stories and Opinion Articles

What do you hope for in the person you might eventually marry? Write a short article in which you describe in detail the qualities you look for in your ideal partner.

Write your own imaginary poem looking back on forty years of marriage. Submit it to the

Providing an Alternative Ending

Some students love to play professional writers and indulge in the sophisticated use of words to shock their audience which is their own classmates, in this particular case. This writing activity is based on a reading stimulus (an open-ended story) and its presupposes the class discussion of the issues at stake, the reconstruction of the semantic shemata of the text in question, plus an evaluation of the situation at the end and a subsequent hypothesis as to the way it may go on. The skills involved in this task are reading, speaking and writing.

Instructions

Participate in the *First Contest of Short Story Endings*. Continue developing *the story* in one more paragraph. In it, provide an alternative ending.

Journal Writing

This instance of personal, expressive writing based on experience or recollection offers very good insight on the students' own perception of their learning process. By reflecting on their own lives or on their linguistic progress they will 'discover' some of the dos and don'ts of language choice and use. Additionally, they will gradually gain independence from the teacher and autonomy in their learning. Learning journals, in particular, are multidimensional self-evaluations that create a visible record of the students' linguistic growth and stimulate the development of meaning-making strategies, critical thinking and habits of reflective questioning. The underlying metacognitive process that takes place during writing involves cumulative mental operations (e.g. reflection, analysis and interpretation) which encourage the appraisal of the steps and the strategies that evolved along the learning process. This task is highly recommended for students with low morale who feel they are not making much progress in EFL learning .

Instructions:

Have you ever kept a journal? I guess so. Autobiographical discourse is something some people embrace and love. If you haven't yet done so, why don't you give it a try? Here are some guidelines.

The idea behind this journal is that you write something in it every day. You are free as to what to write. For example, you can jot down what you have done that day, your plans for tomorrow, poetry, a story, complaints, how difficult English is, your reflections on an experience that struck you, current news items, your fantasies, a letter, a quotation that caught your attention, the lyrics of a song you love (with a few comments of your own) and so on. An alternative is to keep a record of your language learning experience so far, the new words you've learned, the progress you've made, the difficulties you've encountered and how you've overcome them. This reflection on your own language learning ability will provide a good forum to 'discover' your ideas and express them with the confidence that what you write will not be viewed critically.

Your journal will be collected once a fortnight. Your teacher will read it and just circle the 'serious mistakes' (concord, verb tense, verb form, word category and the like. If you have questions or ask for a comment, we promise we will respond. Try as much as possible to incorporate the new words and expressions that you are learning into your writing. Play with the language, and don't be afraid of making mistakes. Explore, experiment and experience. This is the golden rule. If you are doubtful about how to use a word or expression, try it. You can clear up your doubts with a good dictionary!.

Have fun. You will certainly enjoy reading your journal in a few years' time. A plus is that you will get credit for your effort.

At an elementary level, journal writing can be implemented as follows (adapted from D. Nunan 1988):

Keep a weekly diary with the following information:

In class last week

Some things I learned:

- Some things I didn't understand:
- Some things I liked:
- Some things I didn't like:
- Some things I want to study:
- Some things I need help with:
- Outside the class last week
- I spoke English (where? to whom?)
- I listened to English (what? when? where?)
- I read English (what?)
- I wrote in English (what? to whom?)
- We will check your diaries once a week and give feedback. Besides, you will get credit for your extra effort!!! Catch the hot potato, take up the offer and have fun...

The Writing Portfolio

What happens when the students receive their written work back? Do they take some time to have a look at mistakes and slips? Do they make sure that they understand the teacher's comments and objections? Not always. The writing file or portfolio is meant to be a compilation of all their production plus their own reflection and self-assessment for further reference and future work. The idea behind this meta-communicative task is to encourage the students to monitor their own progress and their linguistic-strategic development over time. Towards the end of the course, the file will contain edited exponents of many different types of writing (descriptions, narrations and so on) and varied formats (letters, diary pages, reports and the like) with comments, memory aids and notes that represent an attractive 'document' of academic life. Going through their own material from time to time will allow the students to evaluate their learning process and eradicate errors. In case of doubt about the teacher's final decision on their performance during the year, they may be asked to submit their portfolio for global assessment of the strategies implemented.

Instructions

Compile and organize your written production in a portfolio, which will be checked periodically. Make sure you understand your teacher's objections and provide the right choice to all the errors that the teacher has spotted. Keep a record of your own progress and rewrite your work when necessary. Towards the end of the academic year, we will analyse the linguistic strategies you have developed during the course.

You should also include some personal comments in each of the compositions. For example, you can write down the points you need to reinforce, something you learned, the mistakes you should not make again and so on. The following questions may be of some help:

Was this piece easy or difficult to write? Why?

How many times did I revise it before handing it in?

Did I receive any responses or suggestions from the teacher or peer editor? Did he/she like my work?

Did I try something new such as an expression, a lexical item, a verb pattern?

What should I change or improve to make my writing more appealing to the reader?

How does it compare to other pieces I have written?

What did I learn from this composition?

Remember that we will always praise what you do well while pointing out what can be improved. Also keep in mind that there is a positive relationship between good writing and increased reading experience. So the more you read, the better you will write.

Designing my E- portfolio

Barrett (2000) describes electronic portfolios as '(those that make) use of electronic technologies that allow the portfolio developer to collect and organize artifacts in many formats (audio, video, graphics, and text). A standards-based electronic portfolio uses hypertext links to organize the material to connect artifacts to appropriate goals or standards... An electronic portfolio is not a haphazard collection of artifacts (i.e., a digital scrapbook or multimedia presentation) but rather a reflective tool that demonstrates growth over time'.

Web based electronic portfolios are favoured by many authors and especially by Barrett (1999), however Galloway (2001) is not in favour of restricting electronic portfolios to online webpages. He feels that well formatted and linked (where needed) Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint) documents would be just as effective as web pages while also maintaining the originality of the portfolio. The portfolio, as an element of authentic assessment, has captured the interest of many instructors who want a more comprehensive way to assess their students' knowledge and skills, to have students actively participate in the evaluation process, and to simultaneously develop students' skills of reflective thinking. These latter features make portfolios an attractive alternative to traditional summative testing.

Most important benefit of electronic portfolios is that they are more accessible than paper-based portfolios. They provide easy access to the stakeholders either over the Web or through other technological media like the video, or CD-ROMS etc. electronic portfolios allow cross-referencing of student work through hyperlinks.

Steps for Electronic Portfolio Development Process

Following are the nine steps in developing electronic portfolios

Define aim of the portfolio. The first step is to decide whether the portfolio will be used for formative evaluation or summative evaluation. The content and organization of the portfolio will depend on its aim. Needs analysis should be carried out before beginning the portfolio development process.

Take into account the type and extent of technology available to your students. Do not expect your students to develop an electronic portfolio if they do not have access to the required hardware and software. Again, needs analysis would help in identifying students' technological needs and availability.

Take students' consent for portfolio development. If portfolio development is not part of the curriculum and you want to initiate it into your own individual teaching methodology, you will have to first take students' consent. It should be remembered that it is essentially learner

centered and the students have to be ‘involved’ right from the planning to the assessment. You will also need to take permission from parents to use their child's work, name, and perhaps a photo.

Define an audience for the portfolio. This would motivate and boost students to work harder on their portfolios. Audience may range from parents, teachers, and administrators to relatives and other students. In case of webfolios the students have to be very cautious with their work since it can be accessed by anyone.

Empower students. The main aim of portfolio development is to get students to work on their Math, Science, English composition, or art etc. Students should select work that best shows their achievement of the curriculum goals. They should include the first draft and the final draft to show progress or they may choose to include multiple drafts.

Involve students in peer correction or review. It is amazing how much students can learn through their peers’ comments on their work and through their own comments on some one else’s work. Peer review on students’ portfolio work should become an essential part of the process of portfolio development.

Incorporate feedback mechanism into student portfolios. About midway through the portfolio development process brief feedback must be given to the students so that they know if they are going in the right direction. Feedback could also be posted onto the electronic portfolios if students do not mind and find it encouraging.

Encourage reflective practice. An essential inclusion in the portfolios is the reflective notes. Documentation of thoughts makes the portfolios more personal and provides a view into the student’s performance and abilities. They exhibit the thought processes and critical thinking capabilities of the students, which may not be evident from a mere collection of their work. Reflective notes tell us how the learners feel about the learning process (Ali, 2002).

Evaluate the presented portfolio. The main aim of assessment may be to evaluate the work included in the portfolio and to see if there has been significant progress from the first draft. However, it must also be noticed if all the required contents are included; that there are no typing/mechanical errors; and that the portfolio is well organized and presentable for WWW publication or saving onto a CD-ROM. A marking scheme – ‘[Rubric for Assessing Electronic Portfolios](#)’ by Morris (undated) could be used as model.

What to Include in Electronic Portfolios

The following table sums up what a simple student electronic portfolio should include.

Title. The title card consists of the student’s and teacher’s names and the academic year. It may include a picture or video of the student.
Table of Contents. This is a summary of the portfolio. Links may be added to guide the viewer.
Samples of work. Include the first draft and the final draft to show progress. You may choose to include multiple drafts.
Short resume. This acts as a window into the student’s life and makes the portfolio more personal.
Student’s reflective notes.
Letter to viewers.
Viewer comments box.

Anexo 22. Rúbrica o escala de evaluación para textos escritos

Área	Puntuación	Descriptor
Contenido	Cinco	Excelente tratamiento del tema, considerable variedad de ideas o argumentos, contenido relevante al tema, detalles precisos
	Cuatro	Adecuado tratamiento del tema, variedad de ideas o argumentos, contenido adecuado al tema, algunos detalles
	Tres	Poca adecuación al tratamiento del tema, poca variedad de ideas y argumentos, algún contenido irrelevante, falta de algunos detalles
	Dos	Inadecuado tratamiento del tema, no variedad de ideas y argumentos, contenido irrelevante o restringido, no uso de detalles
Organización de las ideas	Cinco	Expresión fluida, planteamiento claro de las ideas y bien fundamentadas, apropiada organización de los párrafos, secuencia lógica de las ideas (coherencia), uso apropiado de palabras relacionantes (cohesión)
	Cuatro	Expresión poco fluida, pero con identificación de las ideas y bien argumentadas, evidente organización de los párrafos, secuencia lógica, uso de algunas palabras relacionantes
	Tres	Expresión muy poco fluida, dificultad para seguir las ideas, imprecisiones en la organización de los párrafos, alguna dificultad en la secuencia lógica de las ideas, frecuente ausencia de palabras relacionantes
	Dos	Falta de fluidez en la expresión, gran dificultad para seguir las ideas, poco sentido de la organización de párrafos, ausencia de secuencias lógicas, no uso de palabras relacionantes
Vocabulario	Cinco	Amplia variedad en el vocabulario, selección precisa del vocabulario de acuerdo al tema, apropiado uso del registro
	Cuatro	Adecuada variedad en el vocabulario, errores ocasionales en la selección del vocabulario de acuerdo al tema, registro no siempre apropiado
	Tres	Limitaciones en la variedad del vocabulario, notable número de imprecisiones en la selección del vocabulario empleado, registro no siempre apropiado
	Dos	Falta de variedad en el vocabulario, frecuentes imprecisiones en la selección del vocabulario, no sentido del registro
Uso del idioma	Cinco	Excelente manejo de las estructuras, muy pocos errores de concordancia, tiempo verbal, orden de palabra, artículos, pronombres, preposiciones; significado siempre claro
	Cuatro	Adecuado uso de la gramática pero presenta problemas con estructuras más complejas; mayormente uso de estructuras apropiadas; algunos errores de concordancia, tiempo verbal, número, orden de palabra, artículos, pronombres, preposiciones; en ocasiones el significado no está claro
	Tres	Insuficiente uso de las estructuras con mostrado control de las construcciones simples; frecuentes errores de concordancia, tiempo verbal, número, orden de palabra, artículos, pronombres, preposiciones; frecuente oscurecimiento del significado
	Dos	Graves problemas en el uso de las estructuras, incluso de las más sencillas; errores muy frecuentes de concordancia, tiempo verbal, número, orden de palabra, artículos, pronombres, preposiciones; muy frecuente oscurecimiento del significado
Mecánica	Cinco	Completo dominio de la ortografía, la puntuación, uso de las mayúsculas, formato
	Cuatro	Ocasionales errores de ortografía, puntuación, uso de las mayúsculas y de formato
	Tres	Errores frecuentes de ortografía, puntuación, uso de las mayúsculas y de formato
	Dos	Muy reiterados errores de ortografía, puntuación, uso de las mayúsculas y de formato

ANEXO 23. La entrevista como tarea comunicativa para desarrollar la expresión oral.

Procedimiento a seguir para realizar una entrevista a nativos de la lengua inglesa.

Este tipo de actividad puede resultar muy interesante y motivadora para los estudiantes pero necesita ser bien concebida para lograr el éxito en su realización. Para ello se tuvo en cuenta la realización de una serie de actividades previas previstas en tres fases:

Preparación para la entrevista

Instrucción de la tarea :

Today we have a special guest in our classroom. There are some topics of interest you would like to share with him/her in English. Feel free to ask and talk about them. Remember you have to speak only in English.

El profesor orienta el objetivo de la tarea. Para formular el objetivo de la tarea se tuvieron en cuenta los componentes de la competencia comunicativa enunciados por Hymes (1972) dirigidos no solo a la forma en que se usa la lengua sino también al contenido, a quien va dirigido, a como debe ser usado apropiadamente en una situación determinada con el conocimiento social y cultural que se supone los estudiantes deben manejar para usar e interpretar las formas lingüísticas y la situación comunicativa donde la fluidez, el uso de formas gramaticales correcta y de un lenguaje apropiado a la situación junto a las habilidades del lenguaje oral deben ser los objetivos primordiales.

Students should be able:

to ask questions about personal information, country, traditions, customs holidays

to communicate with the rest of the students and with a native speaker

to get familiar with the vocabulary and grammar structures related with the topics of the conversation.

to provide insight into understanding of foreign culture.

To develop oral skills setting up a conversation with accuracy, fluency in the communicative situation

Para ello el profesor tiene una conversación previa con los estudiantes para comprometerlos en el objetivo de la tarea de comunicarse en la lengua extranjera con personas de habla inglesa y de esta manera estimularlos a participar en la tarea:

Have you ever spoken with native English speaker?

If so, how was this experience? If not, would you like to have it?

Would you like to invite one of the English speaking students to our classroom?

What topics would you like to talk about?

Well in our next class you are going to have the opportunity to speak to an English speaking person. This kind of activity will help you to develop your English language skills, mainly the oral ones and you will be able to know how good you are at speaking English.

Una vez seleccionados los tópicos de interés que por lo general coinciden con los estudiados en clases: datos personales, datos del país, la música que les gusta, las tradiciones, las costumbres, celebraciones, etc. se procederá a elaborar una guía de posibles preguntas sobre estos temas. Esta actividad se puede realizar en grupos para que se produzcan preguntas interesantes, dándole un tema cada grupo. Cada grupo podrá formular la cantidad de preguntas que estime conveniente. Después se seleccionarán las más interesantes y se corregirán aquellas que tengan errores entre todo el grupo. Después se llega a un acuerdo general sobre la redacción definitiva del guión y se hace un ensayo en la clase, en forma de juego de roles, durante el cual se intercambian los papeles del invitado y los entrevistadores.

Segunda fase: realización de la tarea

Los estudiantes deberán ser los encargados de saludar al invitado y proceder a las presentaciones de manera organizada para después formular las preguntas previamente preparadas. En el momento de realización de la tarea la búsqueda de significados y la fluidez serán lo más importante para lograr una comunicación natural y espontánea. Los errores se corregirán al final de la tarea. Se podrá recurrir a otras tareas de ejercitación de formas del lenguaje posteriormente para el trabajo con estos errores.

El profesor podrá evaluar la actuación de cada estudiante si son pocos estudiantes o seleccionará un grupo de estudiantes para ser evaluados. Para ello utilizará la observación y el registro se hará a través de listas de control con los criterios previamente establecidos y negociados con los estudiantes teniendo en cuenta los objetivos de la tarea.

Tercera fase: Fase evaluativa

Los estudiantes al final de la clase entregarán un informe de autoevaluación donde se evalúe el desarrollo de la actividad y su desempeño en ella, lo aprendido durante el proceso de realización de la misma las dificultades afrontadas y la sugerencia para la mejora.

En resumen, la aplicación de las habilidades y conocimientos aprendidos y desarrollados a lo largo de las fases mencionadas modifican los esquemas de conocimientos de los alumnos y les permite utilizar el saber adquirido en situaciones nuevas.

ANEXO 24. Opiniones expresadas por los estudiantes después de la aplicación de la entrevista al estudiante caribeño de la Isla de Santa Lucía.

Informe con las opiniones de los alumnos de 1er año de la carrera de Psicología sobre esta

Objetivo de la tarea:

- ✓ Propiciar el intercambio y la comunicación oral con estudiantes nativos del idioma
- ✓ Evaluar sus conocimientos de la lengua
- ✓ Evaluar la experiencia con este tipo de tareas comunicativas.

Metodología empleada

Se empleó el procedimiento que se sugiere en el anexo 23

Estudiante No. 1

El encuentro fue muy fructífero. Entendí la mayoría de las cosas pero me quede sin comprender algunas. En realidad sentí que he aprendido mucho. No soy capaz de establecer una conversación yo sola con un nativo pero me siento ok.

Gracias teacher.

Estudiante No. 2

Fue muy interesante y entretenida, además una oportunidad para evaluarse uno mismo en el idioma. Ella fue muy agradable, hablaba un poco rápido y bajito pero en general se entendía, fue muy bonita la experiencia, contó cosas muy interesantes y fue muy bueno observar como nos comunicábamos con una nativa del idioma. Una gran idea para motivarnos.

Estudiante No. 3

La pasada clase fue una sorpresa al saber que en minutos podríamos conversar con Sha una chica caribeña que habla ingles , mi primera sorpresa fue que le encantaba el español y lo dominaba muy bien. Durante el intercambio conocimos acerca de su isla, de sus preferencias y costumbres, así como de las características geográficas de su país. Creo que fue una excelente técnica para conocer del Caribe.

Estudiante No. 4

Fue una experiencia muy instructiva e importante. Tuve algunos problemas con la fonética pero la puedo manejar. El encuentro me ayudó en mi preparación para superar mis problemas. Me gusto mucho. Me gustaría repetir la actividad.

Estudiante No. 5

Fue una experiencia muy interesante, nunca había tenido la oportunidad de hablar con una nativa, sin embargo no me fue difícil lo que decía, aunque sí pensaba mucho en hacerle alguna pregunta, quizás por miedo a equivocarme o ser algo imprudente. Esta muchacha fue muy comprensiva y muy amistosa. Nos manifestó gran interés y ganas de hablarnos de ella. Sería muy bueno que esta experiencia se repitiera.

Estudiante No.6

En el intercambio con la estudiante caribeña me sentí como si no estuviéramos en el aula, o sea, fue algo diferente a lo normal. En ocasiones confieso que me sentí un poco perdido, no entendía algunas palabras por la cantidad de blendings que usan. Aprendí algunas palabras que no sabía y otras que aunque las conocía aprendí a pronunciarlas como de verdad se hace. Creo que necesito más encuentros como estos para conocer de otros países, sus costumbres, tradiciones, formas de pensar y actuar, y por supuesto de hablar. No pude hacer muchas preguntas quizás porque no tengo el suficiente vocabulario pero en sentido general con las preguntas que se hicieron en el

aula y la fluidez de la conversación les llevaba el hilo. Pienso que es una buena forma de motivarme o superarme, para próximas vistas poder participar. Al igual que a mi a todos les pareció bien y a ella en especial le aportó.

Estudiante No.7

La experiencia pasada fue muy gratificante, aprendí mucho y sobre todo sentí que aplicaba lo que he aprendido. Esta no ha sido la única oportunidad que he tenido de hablar con un nativo, aunque confieso que en ocasiones no entendía lo que me decían y eso me sucedió en el encuentro, pero al final sentí que la comunicación fluyó. Desearía que se repitieran encuentros como ese, ya que nos enseña, y sobretodo nos da experiencia que podemos aplicar en el futuro. Estoy muy entusiasmada y deseosa de que nos hagan o preparen otro encuentro.

Estudiante No.8

¡Por primera vez hablé con un nativo! Entendí bastante bien con excepción de algunas palabras que no conocía, pero comprendí el sentido general de la conversación. Me gustó mucho el encuentro. Fue una buena oportunidad, lo deberíamos hacer más seguido.

Estudiante No.9

¡Tremenda clase! Ojalá pudiera suceder más a menudo con noruegos o europeos de habla inglesa. Yo he conversado con otras personas en su idioma (inglés) y me ha ido bastante bien. Solo que la muchacha habla muy rápido y bajito. Me nutrí de bastante información de su cultura, fue espléndido. Para la otra traiga un rockero.

Estudiante No.10

Para mi fue una experiencia excelente por la utilidad y ayuda en mi desarrollo personal en esta lengua. Creo que es muy importante usar este tipo de técnica porque ayudan en el estudio del inglés. Esperamos más contactos como este.

La muchacha fue buena. Hablaba bajito pero no fue un problema. Su vocabulario fue variado, su pronunciación fue excelente. Todo fue fantástico, estamos agradecidos. Gracias.

Estudiante No.11

La experiencia fue realmente buena a pesar de que algunos momentos no logré entender totalmente sus mensajes por la rapidez de su proyección y por el léxico poco accesible en algunas ocasiones, lo cual demuestra mis habilidades en déficit.

Creo que la experiencia se debiera repetir para buen provecho de todos.

Estudiante No.12

Resultó lo más prácticamente aprovechable de todas las aristas pedagógicas. Tuvimos por método esta vez el contacto directo con un nativo de la lengua inglesa, lo que constituyó una valiosísima oportunidad de comprobación de los conocimientos adquiridos que ciertamente estimuló en gran medida por cuanto entendimos y nos acercamos a comprender. No cabe dudas de lo oportuno que le aporta al aprendizaje, enfrentándonos inmediatamente con nuestros propios instrumentos foráneos comunicativos.

Agradeceríamos loablemente se procure con más frecuencia dichos contactos para fortalecer en práctica lo estudiado con personas con las que tendremos que gestionar en el venidero.

Estudiante No.13

La clase fue muy interesante porque pude comprobar que a pesar que mi inglés y en general el de la clase es malo, con lo poco que sabemos nos pudimos comunicar de manera muy aceptable y con bastante fluidez. Esto demuestra que con lo que se aprende en la clase, se puede entablar una conversación aceptablemente desenvuelta. Además de la agradable experiencia que resulto conocer una estudiante extranjera y saber también de su vida y costumbres de su país, que todo esto pienso yo, si se hace común o al menos un poco regular puede contribuir a la motivación

de los estudiantes por la asignatura. En general me parece una idea genial y le agradezco por honrarnos con esto a nosotros.

Estudiante No. 14

La experiencia con la estudiante caribeña fue muy especial, a pesar de que me fue muy difícil comprender sus conversaciones. En algunas ocasiones puede entender perfectamente porque dominaba el vocabulario que estaba empleando las preguntas realizadas por mis compañeras si las pude comprender. Fue muy motivadora la experiencia. No realice preguntas porque siento mucho miedo.

Reflexiones de la investigadora

Las opiniones de estos estudiantes reflejan cuan positivas fueron los resultados obtenidos. Sobre todo se señala entre las ventajas de esta tarea comunicativa la posibilidad que les propició este contacto de autoevaluar el desempeño comunicativo en la lengua inglesa y el nivel de dominio tanto en las habilidades de comprensión como de expresión oral.

ANEXO 25. Rúbrica para registrar la evaluación de una exposición oral en idioma inglés.

Esta rúbrica puede servir para registrar la observación del desempeño oral de los estudiantes en la presentación oral de un tema. Puede ser usado en todas las unidades para hacer presentaciones orales de las temáticas incluidas en el programa de la asignatura.

CRITERIA / DESCRIPTORS	3	2	1
CONTENT	Complete The speaker clearly conveys the main idea and provides details that are relevant and interesting.	Generally complete The speaker conveys the main idea but does not provide adequate relevant details to support it.	Incomplete The main idea is unclear. Much of the detail is irrelevant or non-existent.
COMPREHENSIBILITY	Comprehensible The speaker uses appropriate language to convey the main idea of this item clearly.	Generally comprehensible The message is unclear in places. The language used is inadequate to make the message totally clear.	Incomprehensible The message could only be understood. The language used is often distorted by interference from the mother tongue.
FLUENCY	The student speaks very clearly without hesitation. Pronunciation and intonation sound natural	The student speaks with some hesitation. Problems with pronunciation do not prevent communication	The student hesitates frequently. Problems with pronunciation distort meaning and inhibit communication in some instances.
ACCURACY	Functions, grammar, and vocabulary are used correctly.	Minor problems in usage do not distort meaning or inhibit communication.	Problems in usage significantly distort meaning or inhibit communication.
EYE CONTACT	Excellent The student rarely refers to the notes	Fair The student often refers to the note	Poor The student reads most of the presentation from the notes.

TOTAL POINTS: /15

Score the rubric: (3, 2, 1)

Student's name	content	comprehensibility	fluency	accuracy	Eye contact	Total points
1.						
2.						
3.						

Student's Name	COMMENTS:

ANEXO 26. Rúbrica oolítica para evaluar la producción oral. Unidad 4. Describing people.

RÚBRICA HOLÍSTICA PARA EVALUAR LA PRODUCCIÓN ORAL

Manual: At Your Pace 1 Unidad 4 . Describing people.

OBJETIVO DE LA CLASE	INSTRUCCIÓN DE LA TAREA	DEMANDA COGNITIVA DE LA TAREA	METODOLOGÍA
El alumno debe ser capaz de describir las características de la apariencia física de las personas.	Look at the picture and describe the person's physical appearance . Refer to the following characteristics: general appearance , hair type and color, eyes color, complexión, hight and other features. (Mire la lámina y describa la apariencia física de la persona que allí aparece. refiérase a las siguientes características: apariencia general, tipo y color del cabello, color de la piel, color de los ojos, altura y otras características.	Describir	El profesor o un alumno muestra una lámina, fotografía o dibujo de una persona con rasgos físicos claramente definidos e identificables para ser descritos oralmente. Esta actividad puede hacerse en parejas, en grupos o el profesor con todo el grupo

NIVELES DESCRIPTORES				
5 EXCELENTE	4 MUY BIEN	3 BIEN	2 DEFICIENTE	1 NO RESPONDE
Responde a todos los requerimientos de la pregunta, habla fluidamente con algunas pausas cortas y libre de errores de gramática y pronunciación	Responde la mayoría de los requerimientos de la pregunta, aporta 4 características, habla con algunas pausas cortas y comete algunos errores de pronunciación	Responde regularmente a la pregunta: menciona 3 características, hace pausas largas y necesita ayuda. Comete varios errores de pronunciación pero aún se entiende el mensaje.	Responde pobremente a la pregunta: menciona 1 o 2 características, sin mucha coherencia y con errores en la pronunciación que afectan la comprensión	Noresponde a la pregunta

NOMBRE DEL / LA ESTUDIANTE: _____ GRUPO: _____

PUNTOS OBTENIDOS: _____

FECHA: _____

Este tipo de rúbrica puede ser utilizada como registro de observación por el profesor y por los mismos estudiantes para evaluar el desempeño comunicativo oral en el tema de la descripción de personas.

ANEXO 27. Muestras de ejercicios evaluativos realizados por los profesores durante el seminario.

1. “LA CARPETA DE TAREAS: UNA ALTERNATIVA PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LAS CLASES DE INGLÉS ”

Autores : Guillermo León y Juana Idania Pérez

En el contexto del aprendizaje significativo y de evaluación auténtica, surge la carpeta o portafolios como un instrumento para evaluar aprendizaje de los estudiantes de cualquier nivel educativo. Respetando las diferencias individuales de los estudiantes y dándoles la posibilidad de que construyan su aprendizaje, surge como una forma de evaluación alternativa que representa el desempeño del estudiante a través de su período escolar.

En cuanto a la evaluación de la carpeta puede decirse que:

- El plan de evaluación tiene que establecer criterios claros y observables para emitir juicios.
- La carpeta puede incluir muchos tipos diferentes de información. Por ejemplo,
- trabajos escritos, pruebas, dibujos, grabaciones de audio y video, disquettes, etc.
- La carpeta va incorporando información regularmente durante el período lectivo.
- Las carpetas pueden ser diferentes, según los objetivos y los intereses.
- La carpeta está abierta y disponible para docentes y estudiantes.

El presente trabajo señala las características generales de una carpeta como medio de evaluación y la manera de implementarla en las clases de idioma inglés como lengua extranjera en el segundo año de la carrera de Letras. El objetivo de la carpeta de tareas en la asignatura Inglés III que se imparte en la carrera de Letras en segundo año es estimular a los estudiantes a la lectura extensiva en idioma inglés y desarrollar la habilidad de lectura independiente, lo que consideramos de vital importancia para los estudiantes que cursan carreras humanísticas en la adquisición de conocimientos no solo del idioma sino de cultura general. Este tipo de evaluación se realiza como complemento del curso de lectura de la especialidad.

La carpeta de tareas se confecciona como parte del trabajo independiente del estudiante y no solo tiene en cuenta tareas basadas en la comprensión de la lectura, sino además otras que buscan la reflexión acerca del tema que se trata, el desarrollo del vocabulario, de la expresión escrita y de las habilidades del resumen.

Al ser esta una evaluación de proceso el profesor debe revisar las carpetas con regularidad para ir chequeando, orientando y regulando todo este proceso.

Una característica importante de la carpeta es que esta debe ser construida íntegramente por el estudiante y su evaluación parcial y final debe ser negociada entre el estudiante y el profesor, de modo que le permita al estudiante tener certeza que está “construyendo” un camino válido hacia su conocimiento.

¿Cómo diseñar la carpeta de tareas y qué trabajos incluir en ella?

Le llamamos carpeta de tareas porque el estudiante debe realizar una serie de tareas que se le proponen para la comprensión de la lectura. Entre ellas

Predicción

La predicción permite que el estudiante desarrolle la capacidad de imaginación de los hechos que ocurrirán después en la trama del cuento. Este proceso requiere activar los conocimientos previos y su relación con los hechos que se narren en el texto. Activar

este esquema antes de la lectura hace que esta sea más fácil y tiene un efecto más positivo en la comprensión. La predicción se puede hacer a partir del título a partir de este y la lectura del primer párrafo. Se sugiere a los estudiantes que escojan todos los cuentos que van a incluir en la carpeta y hagan esta tarea primeramente, y después se dediquen a analizar y leer cada uno de ellos en detalle.

Trabajo con el vocabulario

Esta tarea requiere que los estudiantes tomen nota de las palabras nuevas que ellos encuentren y que consideren necesarias recordar. Se les sugieren estrategias para la lectura: que lean el texto hasta el final sin interrupción por las palabras nuevas que encuentren, que traten de entender su significado a través del contexto, que subrayen aquellas cuyo significado no pudieron comprender por esa vía y confeccionen una lista aparte de ellas y el contexto en que aparecen para buscar en el diccionario su significado. Esta lista de vocabulario debe incluir la definición en inglés, el equivalente en español y de ser posible redactar una oración donde se utilice la misma palabra en un nuevo contexto o en una nueva situación. También pueden usar imágenes en el caso de las palabras que lo permitan ya que resulta un recurso muy bueno para activar la memoria y recordar ese vocabulario.

Resumen

Otra de las tareas es escribir un resumen corto una especie de sinopsis acerca de lo que han leído. Esto presupone extraer la idea central del texto. Es una tarea muy practicada en las clases de lectura y escritura, la cual requiere que los estudiantes desarrollen la habilidad de discernir entre lo esencial y lo no esencial y puedan condensar el contenido ya sea para ser expresado de forma escrita u oral.

Opinión

Esta requiere que los estudiantes piensen acerca de lo que ha pasado en el cuento y que escriban lo que piensan o sienten acerca de su contenido. Mientras que las primeras tareas se centran en el contenido del texto en sí, esta se va a entrar en la reacción del lector con relación a ese contenido, expresando sus valores, creencias, juicios de valor acerca de la actuación de los personajes, acerca del autor, acerca de la redacción del cuento, si les gusto el final como lo hubieran hecho ellos, etc.. Esta es una tarea donde la respuesta es abierta y resulta sumamente interesante para el profesor ya que puede conocer acerca de las actitudes, creencias y valores de los estudiantes. (Aquí entran en juego los conocimientos actitudinales que resultan, a veces para el profesor, tan difíciles de evaluar.)

Reflexión

Esta tarea va más allá del texto y de las reacciones que puedan tener respecto a él para centrarse en el propio proceso de lectura. Puede realizarse antes de la tarea de opinión. Aquí se refleja el nivel de dificultad que los estudiantes han experimentado durante la lectura y donde han estado esas dificultades si en el vocabulario, en comprensión y complejidad de la estructuras gramaticales, en el tamaño del texto, en las características del discurso, en los conocimientos previos que se tengan acerca del tema, etc. Este proceso de reflexión lo pueden realizar con la ayuda de sus compañeros o del profesor. Reflexionar acerca del aprendizaje de los estudiantes puede ayudarlos a ser más conscientes de sus problemas, conocer donde radican sus dificultades en el idioma y de esta manera activar los mecanismos de solución de problemas. Ser capaz de resolver sus propios problemas es uno de los elementos claves para convertirse en un aprendiz autónomo.

¿Qué textos pueden utilizarse para la confección de la carpeta?

Para ello el profesor sugiere una lista de textos (cuentos cortos) teniendo en cuenta los intereses del estudiante lector y la complejidad de la lectura para el nivel que cursa el estudiante en ese momento. A partir de esa lista el estudiante selecciona un número de 4 o 5 cuentos para ser incluidos en su carpeta. Algunos de los títulos que se recomiendan son seleccionados de historias famosas americanas, cuentos de escritores famosos como Hans Christian Andersen, Los hermanos Grimm, O'Henry, entre otros. Todos estos cuentos son enviados a través del correo electrónico en una carpeta con el nombre de Short stories. El estudiante también puede sugerir otros.

En la carpeta debe aparecer el nombre del estudiante y un índice de los trabajos que va a coleccionar.

¿Cómo implementar la carpeta?

El éxito que pueda tener este tipo de evaluación por supuesto dependerá de cómo esta se integre al curso de lectura que se imparte en el aula. Es decir este tipo de tareas que se les pide en la carpeta deben ser practicadas y evaluadas sistemáticamente. El éxito también dependerá de las instrucciones claras y precisa de cómo llevar a cabo este trabajo y además el por qué y para qué se realizará cada tarea. Para ello se le puede proporcionar a los estudiantes una muestra de carpetas realizadas en años anteriores como modelo de la cantidad y calidad del trabajo que se requiere. Además, se debe hacer énfasis en la práctica de escritura del resumen, en la emisión de opiniones, en la autoevaluación o reflexión acerca del aprendizaje que son las tareas que suponen mayor grado de dificultad.

Es importante recoger las carpetas con regularidad y así ir evaluando el proceso de escritura de la misma. Se le pueden hacer sugerencias ya sea por el profesor o por un compañero del aula.

Finalmente, la carpeta es diseñada para estimular el pensamiento y la reflexión acerca del propio proceso de lectura. Con la práctica las tareas se harán más fáciles y creativas. La revisión debe contener comentarios de los trabajos de una manera clara y precisa.

Al final se le pide al estudiante que comente oralmente acerca del cuento que más le gustó y por qué, que exprese su opinión acerca de la utilidad y la motivación que le proporcionó el trabajo realizado en la carpeta y que exprese sus sugerencias. De esta manera se estaría propiciando también el desarrollo de la expresión oral del estudiante.

Los estudiantes que participaron en este tipo de evaluación manifestaron un gran nivel de satisfacción con la tarea, y se sintieron estimulados con esta nueva forma de evaluación, considerándola una evaluación no estresante y una experiencia positiva a ser aplicada incluso en su curso de literatura. De gran interés resultaron los textos por ellos seleccionados, hubo propuestas de otros textos e incluso de una novela ("Strangers may marry") donde el estudiante realizó un análisis de varios capítulos y propuso un final para la historia que allí se narraba. En las exposiciones orales se les pidió la clasificación del género de los textos lo cual permitió un enfoque interdisciplinar en este tipo de trabajo con las asignaturas de la especialidad. Entre los textos más seleccionados estuvieron:

The house by Michael Coathesworth (Esta historia era un suspenso de final abierto y muchos propusieron un final.

Rapunzel by Brothers Grimm

The Frog King

The Princess and the Pea by Hans Christian Andersen

The Wise Little Girl by Grimms

Little Rose

La selección que hicieron según los estudiantes se guió por los criterios de

- Tamaño del texto
- Interés por el título del texto

Muchos manifestaron seleccionar los cuentos infantiles por ser de más fácil lectura, y otros por un interés afectivo. Una estudiante expresó respecto al cuento Little Rose:

“I liked this story because I love magic and this present world is out of it.. I think that its interesting because everybody has a child in the soul.”

Otra opinion al respecto: “I think this story is fantastic, and infantile(childish). When I was a child I read a similar story . It entertained me (I enjoyed when I read it) because it was sweet and magic. I remembered my childhood, the beautiful time when I lived with my mother and my father.

2. “LA SIMULACIÓN Y LOS JUEGOS DE ROLES COMO PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN LAS CLASES DE INGLÉS EN LAS CARRERAS DE ECONOMÍA Y CONTABILIDAD”

Lic. Tania Machado Armas

En este trabajo se muestra una experiencia pedagógica llevada a cabo en las clases de idioma ingles con fines específicos en segundo año de las carreras de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas y Economía en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas El objetivo de este trabajo es capacitar a los estudiantes futuros profesionales y trabajadores de las áreas financiera y de negocios en el uso del inglés a través de situaciones y contextos comunicativos específicos con el fin de llevar a cabo interacciones exitosas en el ámbito laboral a través de la implementación de esta forma de evaluación vinculada estrechamente al proceso de enseñanza-aprendizaje tendiente a mejorar la competencia comunicativa del inglés como lengua extranjera de los estudiantes de nuestra universidad. Tal iniciativa está motivada por la permanente constatación de que conocer y hacer uso del inglés con fines comunicativos es una capacidad cada vez más exigida en el competitivo mundo laboral. (González Pérez M, 2001).

Las asignaturas Ingles III y IV se imparten en las carreras de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas y Economía en la Facultad de Ciencias Empresariales. En ellas se imparte el idioma ingles con fines específicos con el objetivo de desarrollar las 4 habilidades básicas del idioma basado en el perfil profesional del estudiante. Para ello el estudiante debe realizar tareas encaminadas a la escritura de documentos relacionados con el comercio y los negocios, desarrollar actividades encaminadas a la toma de decisiones en determinada compañía o negocio, al manejo y dirección de la misma para resolver una situación de la vida real. Para ello deben hacer uso de un vocabulario específico para este tipo de actividad así como una serie de funciones comunicativas y estructuras gramaticales propias de temas afines a esta área.

Para ello el profesor usa como material de apoyo la serie Enterprise, así como otros textos adicionales, los cuales propician, además, una relación interdisciplinaria con los contenidos propios de la especialidad.

El profesor al orientar sus clases y principalmente las de comunicación oral, debe hacer que el estudiante argumente , describa sus puntos de vista, genere suposiciones, elabore y resuelva problemas, haga valoraciones, planifique, controle y evalúe actuando con independencia al realizar juegos de roles, simulaciones, descripciones y debates de situaciones problemáticas, (estos ejercicios permiten al profesor impulsar, también, el trabajo formativo).

Este tipo de actividad se realiza a través de la simulación utilizando como tema central el trabajo de una compañía, Para ello se hace una presentación previa acerca de la estructura y funcionamiento de una compañía. Los estudiantes proporcionan mucha información acerca de ello, pues deben investigar con antelación acerca de ello. Para ello se les indica el uso de la

bibliografía: English for Business and English on Business , por lo que este trabajo se realiza en forma de intercambio entre los alumnos y el profesor, lo que a la vez desarrolla el perfil profesional investigativo del estudiante.

Posterior a ello se realiza el trabajo con el vocabulario y las temáticas específicas expresadas en tareas que debe desarrollar una compañía. Entre ellas:

- Como asumir la política de empleo y selección del personal
- Realizar contratos con otras compañías en la oferta de servicios y productos
- Promocionar productos y servicios a través de participación en ferias, exposiciones nacionales e internacionales
- Trabajar en la promoción y búsqueda de nuevos mercados
- Análisis del presupuesto para asistir a dichas ferias y exposiciones,
- Realizar inversiones
- Compra y venta de tecnología para el trabajo de la empresa o compañía, entre otros.

Una vez que conocen como expresarse oralmente en estos temas se realizan varios ejercicios con la guía del profesor donde deben hacer uso de las funciones comunicativas para desarrollar cada uno de estos temas tomando en cuenta el trabajo de una compañía determinada.

Más tarde, en la etapa de producción oral los alumnos se dividen en grupos y asumen el rol de una compañía determinada, seleccionada por ellos mismos, donde cada estudiante asume el rol de un profesional de la compañía, ya sea el gerente, gerente de ventas, secretaria, recepcionista, etc. y toman decisiones para resolver determinada situación que le presente el profesor relacionada con los temas anteriormente mencionados. Las compañías seleccionadas por lo general son agencias cubanas publicitarias. Cada grupo simula el trabajo de esa compañía y asume cada estudiante en particular el rol que le corresponde desempeñar. La evaluación se realiza a través de la observación utilizando como instrumento de evaluación el registro anecdótico que incluye todos los detalles referentes a lo que sucede en el trabajo por equipos . Lo puede realizar un alumno del equipo y constituye una forma de autoevaluación y coevaluación o lo puede realizar el profesor. También se puede utilizar como instrumento para la recogida de datos la lista de control donde se tengan en cuenta aspectos como el ajuste al tema de la situación, pronunciación, fluidez, entonación, uso de formas correctas del idioma y aquí se incluyen los errores cometidos, creatividad, uso de funciones comunicativas y estructuras gramaticales específicas, entre otros indicadores previamente negociados con los estudiantes. Al final se hace una descripción cualitativa de cómo se desarrolló el proceso de aprendizaje de las insuficiencias, de los progresos y de cómo se puede mejorar.

Se han realizado entrevistas a los estudiantes acerca del uso de esta forma de evaluación y los resultados han mostrado una alta satisfacción por parte de los estudiantes al considerarla como “parte de la clase”, “como algo divertido” o “no nos damos cuenta que estamos siendo evaluados”, también el hecho de que cambie el agente evaluador hace que el proceso sea menos estresante “como me evalúa un compañero mío me da menos miedo cometer errores”

Como conclusiones podemos constatar que la evaluación debe servir de vía de enseñanza y aprendizaje, es decir debe ser vista como un medio o recurso para la formación de los estudiantes. Con tal finalidad la evaluación cumple una función formativa. Una vía para lograr estos objetivos en la comunicación oral en idioma inglés es el uso de la simulación y el juego de roles viendo el proceso de evaluación como un proceso inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje que nos permite ir regulando todo el proceso sobre la marcha y no esperar a la realización de un examen final que solo sería un evento muy puntual dentro de todo un proceso que se debe llevar a cabo de forma sistemática.

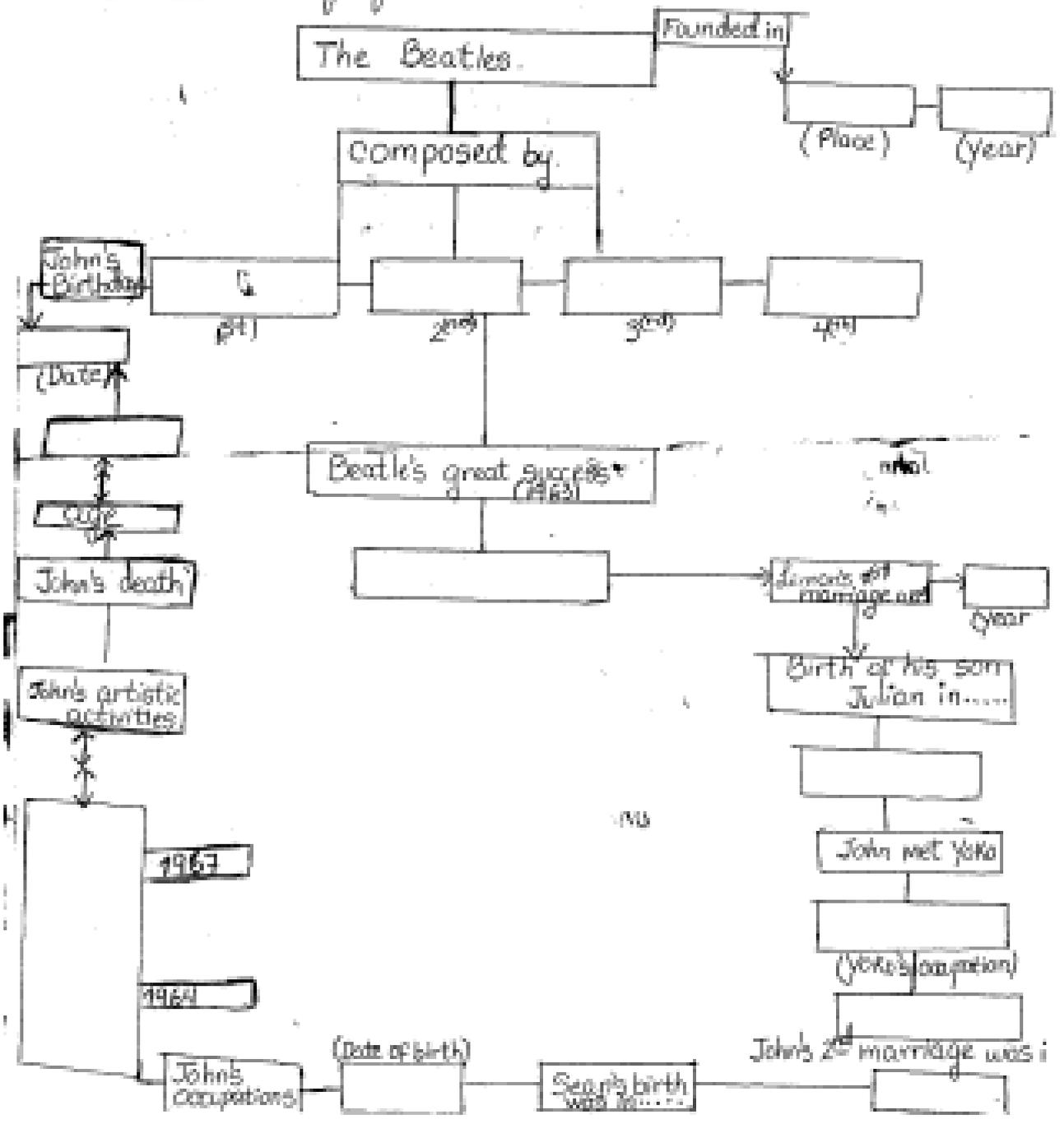
3. Story Map

Objetivos:

- Establecer relaciones y requisitos conceptuales
- Sintetizar la información de un texto escrito
- Relacionar de manera significativa aspectos vinculados a un texto.

Lectura: "The Life of a Beatle".

*Mapa Conceptual.
Mind Map - Concept map



John, Paul, George and Ringo

↓
The Beatles was founded in 1961.

↓
Beatle's Big success
"Please, Please Help Me"

↓
Lennon's 1st marriage was in 1963
in 1964 his son Julian was born.

John met Yoko Ono a Japanese artist.
and John married Yoko in 1969 (in March).

Information Explicit.
John did:
Music, films, wrote two books.
← Sean was born on October 9th, 1970, on John's 30th birth

John's death December 8th, 1980.

John's birthday October 9th, 1940.

Tarea:

Investigar sobre los otros 3 miembros de los
"Beatles" a través de un mapa conceptual.

Brainstorm the title. Who do you think the text will be about?

1) Predict the content of the reading. What is the reading about?

- Lee rápidamente y contesta sobre quién es la lectura?
- ¿Qué elementos de la vida de Lennon conocías y cuáles
no antes de leer el texto? - Explica.

- Si tuvieras que hacer una síntesis de la vida
de Lennon ¿los elementos incluirías primero y
cuáles después?

4. Tarea comunicativa de idioma alemán

Trabajo final del Taller de Evaluación Anna Pätz González

Este ejercicio es para evaluar de forma oral el tema de las citas y las invitaciones. Es una gráfica de un diálogo. A partir de las palabras clave se deben formular preguntas y responderlas utilizando las frases y estructuras aprendidas.

Se trata de una invitación al teatro donde se deben usar las frases propias para aceptar/rechazar una invitación, así como la hora de la función y la del momento y el lugar del mismo.



Anna Pätz

5. Tarea comunicativa en Inglés I

Evaluación: Pregunta escrita. 1^{er} nivel. Forma parte de la clase de enfocada comunicativa.

* Esto es una muestra de un tipo de evaluación que puede desarrollar el maestro en el aula para valorar de forma continua cómo el alumno va mejorando en la lectura y de esta forma sacar conclusiones acerca del progreso del mismo. (Esta es una forma de Heteroevaluación)

2. Read the letter below and determine whether it was written to:

- a) a teacher
- b) a child
- c) a friend
- d) the dean of the faculty.

January 15

Dear Betty,

We are having a barbecue next Saturday and we'd like you to come. After lunch we are going for a swim in the river and we are also planning a little horseback riding.

Our friends from Jamaica are coming too. You can invite a friend. Come about six o'clock.

See you Saturday.

Now write a similar letter to a friend inviting him/her to go: (choose)

- camping
- a restaurant
- a club
- etc.

Esta es una pregunta de ensayo restringida porque limita al estudiante, de cierta manera, la respuesta que va a dar. Paso que pienso que cumple con los principios de la lectura comunicativa con actividades antes de leer y después de leer.
(Propósito)

Al terminar se pueden intercambiar los exámenes y ellos mismos se pueden evaluar corrigiendo los posibles errores.

El profesor da las pautas para la corrección, y a través de una interacción alumnos-junefesor se llega al consenso de evaluación.

Con esto se incrementa la participación, la reflexión y la crítica constructiva.

-y la actividad puede terminar un trabajo en parejas donde trabaje la funciones inviting, refusing and accepting.

Otro ejemplo de ejercicios evaluativos:
Español para Extranjeras

En esta evaluación se pueden evaluar las habilidades comunicativas integralmente.
Habilidad: expresión oral, expresión escrita, habilidad receptiva

Se selecciona una canción. Se explica a los estudiantes cómo cantar.

Se pone la audición y se entrega el texto por escrito. Se retira el texto y se coloca nuevamente la audición, esta vez previamente se le da orientación de escribir finalmente todo lo que puedan (se pone 2 veces la audición). Después se entrega el texto y se piden determinar qué no pudieron escribir. Deben analizar palabras, si son verbos, adjetivos, verbos, adverbios, frases, oraciones etc.

Por último, después, a cada uno se pide leer, llenando todo los espacios que quedaron vacíos, harán su propio texto. Texto que será leído finalmente y analizado.

Pedro Espinosa es la
evaluación e impetu.

En pocos meses tuve la experiencia con
los estudiantes de Ing. en Control Automático
de implantar la técnica llamada de
problemas, que si bien no en todos los casos
resultó tan eficiente como se esperaba,
sí fue satisfactoria.

Se le pidió a los estudiantes que buscaran
sobre de distintos aspectos concernientes a
temas que comprendían el currículum, el
paper y la relación de la facultad, y de la
carrera, los temas de investigación asociados,
etc.

Organizados en grupos (o subgrupos) los
estudiantes recibieron información que luego
debían en sus seminarios.

Una de las deficiencias observadas fue la
de que los exámenes o veces presentaban
diferentes problemas de interpretación debido
a interpretación, malos hábitos o escasos
recursos en el idioma debido a un
déficit de desarrollo de los skills verbales.
Esto que debe requerir el trabajo de una
lengua extranjera.

Taller de Evaluación

Ejercicios Finales

Profesor: Roberto Sánchez Ríos

La evaluación del trabajo de portafolio es un medio que puede proporcionar muchos datos no solo como instrumento evaluativo, sino como organizador de las actividades de clase.

El profesor, en sus clases, indica a los estudiantes una serie de fuentes como sitios web, bibliografía y revistas especializadas en las que pueden buscar y encontrar información sobre los temas que conforman el programa de estudios.

En una carpeta, los estudiantes copiarán los textos y materiales descritos de las bibliografías. En todo caso el profesor indicará una serie de aspectos a tratar: definición, propiedades, clasificación y uso (diferencia del caso, mundo, acción, concreto...).

Los estudiantes buscarán la reproducción, que se les pide no exceda de una o dos cuartillas, y deben hacer el trabajo de vocabulario, comprensión, etc.

En las clases, o en actividades especialmente diseñadas, el profesor les pedirá elaborar la reproducción, traducción, comparación con otros materiales, etc.

Por procedimiento previa o que sucede como organizador del proceso, todos los que los estudiantes pedirán tener en la carpeta el listado, el programa, los textos, las traducciones, sus ... sus resultados.

Name: Norma García Puerto.

Date: March 19th 2005

Dictation, procedures in giving and correcting

Objective: to test their writing ability.

Reading passage:

The creator of modern methods of criminal investigation was a Frenchman named Francois-Eugene Vidocq. Vidocq was one of the first detectives to use fingerprints to identify criminals. He was also the first to introduce handwriting analysis as an investigative technique. Under his direction, the French Sureté Nationale ---- became a model for other law enforcement agencies, including Scotland Yard and the F.B.I.

Motivate the need for writing and give a few words about the topic and situation.

Review punctuation marks by asking a student to write the symbol on the board as you say period, comma, colon, etc.

Dictate the passage at normal speed (The students do not write during this first reading.)

Read the passage in thought groups, pausing after each group of words to give students time to write. Dictate the punctuation marks.

Read the passage again more slowly than at normal speed. Repeat the punctuation marks again.

Give the students about two minutes to look over their dictation to make sure that there is agreement between noun and pronoun, subject and verb tense, adverbs etc.

The students may exchange their papers with students next to them as the dictation is corrected, in cooperation with classmates, by an "able" student in my class.

ask the students if they understand the errors they made but do not give a grade for each dictation.

Use the dictation as a jumping-off point for having students summarize, formulate questions and answers, or discuss the theme of the dictation.

El ejercicio antes referido tiene como objetivo fundamental lograr una mejora en el aprendizaje de nuestros alumnos, aplicando para ello el principio de evitar en lo posible dar puntuación cuantitativa, porque los alumnos se preocupan por la cifra y no prestan atención a las correcciones cualitativas del profesor, lo que invalida el proceso formativo.

ANEXO 28. Modelo de pruebas parciales aplicadas por los profesores después de la intervención.

Muestras de exámenes aplicados por los profesores durante y después de la intervención.

Indicadores del análisis: valorar formato de examen, tipología de las preguntas y demandas para contrastarlos con los analizados en la fase exploratoria.

Ejemplo 1.

English Test for Psychology Students.
Name: Marcelina Soler Prieto number 23 47

I. Read the text carefully and answer the questions:

When people drink alcohol they sometimes make big mistakes that engage their lives. This story is about one of those cases. During a bullfight, a drunk suddenly came into the middle of the ring. The multitude began to shout, but the drunk was unconscious of the danger. At that moment the bull was busy with the matador. But the bull suddenly noticed the drunk, who was shouting rude words and was waving a red piece of cloth. So, the bull forgot all about the matador and went directly to the drunk. The public suddenly grew quiet. The drunk, however, seemed quite sure of himself. When the bull got close to him he stepped aside as if he were a real matador in that moment. The crowd broke into cheers and the drunk bowed. By this time, however, three men had come into the ring and they quickly took him to a safe place. It was very difficult for them to do that because the drunk didn't want to leave the ring. Everybody felt sorry for him, even the bull that looked at him with depressing eyes. Next day, in the morning the drunk was seen at the entrance of the ring sleeping profoundly.

1. Who is the story about?
2. Was the drunk afraid of the bull?
3. What did he do when the bull came close to him?
4. What was the public's attitude towards the drunk in each moment?
5. What do you think about the end of the story?
6. What do you advise him to do about this problem?
7. What's your opinion about this addiction? Refer to the consequences for the society and for his family.

II. a) Some friends are planning a party. Everybody wants to party, but nobody's really keen on preparing and organizing the party. So, everybody comes up with a few conditions, just to make sure that the others will also do something.

1. If Kenny and Sue (bring) the vegetables, John and Peter (prepare) the salad.
2. If Bob (clean up) the living room, Anita (decorates) it with flowers.
3. Elaine (buys) the soft drinks if somebody (helps) her carry the bottles.
4. If Alan and Frank (bring) the ham and bread, Mary (make) the sandwiches.

Ejemplo 2

India: Hotel developments in Goa redirect public resources from local people. Some water mains to hotel pass through villages without piped water.

Turkey: Tourists' developments threaten the nesting beaches of sea turtles.

Nepal: The influx of hikers has worsened deforestation problems.

Glossary

foreign currency: moneda extranjera developing: desarrollo out of fashion: fuera de moda redirect: desviar employment: empleo
improve: mejorar falling: caída wildlife: vida salvaje
pollute: contaminar threaten: amenazan sanctuaries: santuarios
resources: recursos

1-Questions:

- a) Why do some governments accept tourism as a branch of economy?
- b) Mention some of the negative impacts tourism has for nature. Can you mention any other?
- c) Which improvements are made with tourism?
- d) What are some of the consequences of tourism dependence?
- e) What is the general idea of this reading?. Say it in no more than 4 sentences.

2-Listen to the following conversation and be ready to answer true or false.

- 1- Ms O'Neill wants a room with a view to the sea _____
- 2- Not all rooms in the hotel have showers _____
- 3- The price of the room includes buffet breakfast _____
- 4- Ms O'Neill will pay by Master Card _____
- 5- She wants the wake-up morning service _____

3- Write in no less than 50 words about one of these topics.

- A vacation I once had.....

Ejemplo 3

Efficiency Test for Psychology Students
 Name: Emilia Bussan

5

1. Read the text and answer the questions below:

Meet the oldest man

Arthur Reed was born on June 28 1890 in New York and lives now at 123 years old of age in Oklahoma, California. He is a widower for the third time. The last time he married he was 92. His health is logically not the best. He suffers from arthritis. He has no teeth, he can not see and hear very well. However his voice is strong and you could understand him say "I want to get a little money and a new wife to go back to New York."

He never smoked and he had his last drink in 1988. He never had children and over the years he lost the track of his brother and 2 sisters. He had different jobs: he worked as a carpenter, mason and truck driver. He worked very hard all his life and almost never got sick. When he was 100 years old he took a bicycle walk and he rode his bicycle until he was 110.

"How could you get to be 123?" a journalist asked him once. He laughed and say "They made me out of good material"

Note: This article was written in 1983. Arthur died in 1994.

1. How old is Arthur? Arthur was 123 years old.
2. What is his marital status? He is a widower.
3. What do you think about his feelings according to the phrase "I want to get a little money and a new wife to go back to New York?"
4. What is the secret for his longevity in your own opinion?
5. Describe Arthur's personality traits according to the information given in the text.

ii. Read the situation and complete the conversation:

Erick and Frank were friends in Secondary school. Today they meet at the bus stop after many years.

Frank: Hi, Erick!

Erick: Hello, Frank What are you doing?

F: Fine, thank you how are you?

E: Very well, Frank! Do you work around here?

F: Yes, I do. That's my workplace.

E: Really? And, what's that?

F: It is a hospital.

E: Oh, that's interesting. What do you do?

F: I am a doctor.

E: You are kidding! I am a doctor, too.

F: And what do you work?

E: I work at the Pediatric Hospital.

F: I can't believe it! My wife works there too.

E: Really? Who is she?

F: She is the director of the management department.

Ejemplo 4

E: Oh, yes, Mrs. Thompson. She is a nice person. We are good friends.
F: How about you?
E: Oh he married. I got married last year and my wife and I are expecting a baby.
F: Oh, how nice! Well, Erick here is my bus, I have to go.
E: OK, Frank, see you soon. Come to my house for coffee some time. Bring your wife, too.
F: Yes, I will. Bye.

III. Select one of the topics given below. Write in no less than 120 words about it.
-Something unusual happened to me.
-A terrible experience.
-The best time of my life.

3- He doesn't want to be alone, he doesn't feel good being in that way. In my opinion, I think he wants to have a person next to him for the rest of his life.

4- Well, I guess that when he was young he was strong intelligent and a good person. He worked very hard and he never got sick that's why he is an fortunate person. Maybe he ~~practiced exercise~~ and because of that he is in a good shape at his 123 years old. He did many interesting things even though he knew he was grow old.

5- I believe he is tall, with blue eyes. He is thin. I also think that he is a person who doesn't want to die alone. Although he is old, he feels like he was 25 years. He is so happy that he doesn't want to accept his own age.

ANEXO 29. Portafolio diseñado para la asignatura Inglés I (My English Language Portafolio)

Portada:



MY ENGLISH LANGUAGE PORTFOLIO

NAME:

FACULTY:

UNIVERSITY:

ACADEMIC COURSE:

DOSSIER

The dossier is a list of all the work I have done and I consider relevant; I have specified what I have performed in class, individually or in group and what I have achieved as self-study.

Table of contents	page

Self assessment questionnaire

This questionnaire will help you to reflect about your own learning.



Date _____

This is my evaluation of my progress this month.

I learned: _____

The most interesting thing I learned was:

I had difficulty with:

I would like to learn more about:

My English Portfolio

Worksheet 1 for the Personal profile

Unit 1 Meeting new friends

Unit 2 Talking about yourself and about people

Objective: You should be able to write about yourself giving information about nationality, occupations, addresses, telephone number, age, date and place of birth/marital status, studies, etc.

Instruction: Complete the following information to compose the first page of your personal profile.

(You can add a photo)

<i>My personal information</i>	
<i>Name:</i>	_____
<i>Nationality:</i>	_____
<i>Nickname:</i>	_____
<i>Date of birth:</i>	_____
<i>Place of birth:</i>	_____
<i>Age:</i>	_____
<i>University studies:</i>	_____
<i>Place of studies</i>	_____
<i>Address:</i>	_____
<i>E- mail address:</i>	_____
<i>Phone number:</i>	_____
<i>My best friend is:</i>	_____

Photo

Worksheet 2 for the Personal profile



Unit 3 Routines

Objective: You should be able to write about your daily activities, telling the time and the frequency of the activities.

Instruction: Complete the worksheet with your daily activities and weekend activities (refer to the hour and the activities you do) (Remember the use of Simple Present tense for the verbs, time expressions to refer to frequent actions and the adverbs of frequency)

<i>A typical weekday</i>	<i>A typical weekend</i>	
	<i>On Saturdays</i>	<i>On Sundays</i>
<i>In the morning:</i>		
<i>In the afternoon</i>		
<i>In the evening</i>		

Worksheet 3 for the Personal profile

Unit 4. Describing people

Objective: You should be able to describe your physical appearance

Instruction: Complete the worksheet with the data about your physical appearance

(When writing a paragraph about your appearance use the appropriate adjectives for each of the features listed below. You can use the expression and the vocabulary related with this topic in Chart 1 on page 57, Chart 3 on page 63 and Chart 4 on page 63 of your Textbook)

My phisycal appearence

General appearance:

Height: _____ (Tall _____ short _____ of average height _____)

Build: _____

complexion: _____

Eyes size: _____

Eyes color: _____

Hair type: _____

Hair color: _____

Hair length: _____

Hair style: _____

Lips: _____

Other features:

*a scar*____ *a mole*____ *a tatoo*____

*a mustache*____ *a beard* ____ *others:*_____

Worksheet 4 for the Personal profile

Unit 4. Describing people

Objective: You should be able to describe your personality traits and to ask other people how they see you and write about that.

Instruction: Complete the worksheet with your description of personality traits

a) First, tick the adjectives that best describe your personality traits

b) Say the personality traits you like in other people

c) Ask other people's opinion about your personality traits

(When writing a paragraph about the description of your personality traits use the appropriate adjectives listed below and you can also use other adjectives in Chart 5 on page 65 of your Textbook)

My personality traits

a) Mark next to the adjectives the personality traits you think you have: ☺☹

_____ cheerful _____ sad _____ friendly _____ generous _____ fun-loving

_____ shy _____ pessimistic _____ introvert _____ optimistic _____ extrovert

_____ talented _____ calm _____ energetic _____ jealous _____ curious

_____ honest _____ romantic _____ tactful _____ reliable _____ unreliable

_____ ambitious _____ selfish _____ boring _____ considerate

_____ open-minded _____ narrow-minded _____ creative _____ successful

_____ coward _____ brave _____ strong _____ protective _____ romantic

_____ others:

b) I like people who are...

c) People say I'm ...

Worksheet 5 for the Personal profile

Unit 4. Describing people

Objective: You should be able to write about your family relationships, referring to their personal data

Instruction: Complete the worksheet with the information about your family. Refer to family relationships. You have to refer to the other members of your family.

My family is _____ (big or small)

Number of Members: _____

My Father's personal information

Name: _____

Age: _____

Date of birth: _____

Place of birth: _____

occupation: _____

Place of work: _____

Phone number: _____

My Mother's personal information

Name: _____

Age: _____

Date of birth: _____

Place of birth: _____

occupation: _____

Place of work: _____

Phone number: _____

Other members :

Name: _____

Age: _____

Date of birth: _____

occupation: _____

(You can add photos)

name: _____

age: _____

date of birth: _____

occupation: _____

Worksheet 6 for the Personal profile

Unit 4. Describing people

Objective: You should be able to write about your family relationships using a graphic organizer(a diagram of your family tree)

Instruction: Draw your family tree. Begin with grandparents information and continue with the rest of the members. Write about their relationships. (you can use the family tree diagram on page 59 of your textbook)

My Family Tree

Worksheet 7 for the Personal profile

Unit 5 Going out

Objective: You should be able to write about the places you like to go out, invite someone, and make suggestions about places to visit.

Instruction : Complete the worksheet referring to the places you like to go out and you would like invite someone to go out.

I usually go out in my free time to:

_____ (places)

I like to celebrate special dates, for example:

_____ (refer to special occasions and the places you go)

I usually invite _____ (refer to people and place)

The expression I use to invite my friend to go out is...

Worksheet 8 for the Personal profile

Unit 5 Going out

Objective: You should be able to write about your food habits and the adequate diet for keeping a healthy body

(Food habits should be considered to accept or decline an invitation, to suggest a place to go or to invite someone out.)

Instruction: People usually invite you to go out to restaurants, so complete the worksheet with your food habits. Refer to the kinds of food you eat in each meal.

Make suggestions about a healthy diet. (the readings on page 82 can help you to complete this task)

<i>My food habits</i>		
<i>Meal</i>	<i>Eating habits</i>	<i>Drinking habits</i>
<i>Breakfast</i>		
<i>Lunch</i>		
<i>Dinner</i>		

b) Suggestions for a healthy diet:

Worksheet 9 for the Personal profile

Unit 6 What there is in...?

Objective: You should be able to express existence of places (and the quantity) to describe your hometown and your house

Instruction: Complete the worksheets with the description of your hometown and your house. Refer to the quantity.



My hometown is _____

It is located in _____

There is /are (write how many)

_____ park _____ museum _____ library _____ book store

_____ shopping mall _____ shop _____ restaurant _____ cafeteria

_____ cinema _____ disco _____ zoo

_____ hospital _____ drugstore

_____ university _____ primary schools

_____ river _____ lake _____ forest _____ beach

_____ bus station _____ market



My house

My house is _____ big _____ small _____ comfortable _____ old

_____ new _____ others _____:

It is located in _____

It has _____ rooms: _____ kitchen _____ living room

_____ dining room _____ bedrooms _____ bathroom

_____ porch _____ yard _____ garage

In the living room there is/are ...

In the bedroom there is/are ..

In the dining room there is/are ...

In the kitchen there is/are ...

Worksheet 10 for the Personal profile

Unit 7 What happened?

Objective: You should be able to give information about past events

Instruction: Complete the worksheet with the information about your last weekend activities. Describe it using the adjectives listed below.

My last weekend

My last weekend was: (tick the correct response)

___ boring ___ sad ___ terrible ☹

___ not bad ___ interesting ___ nice ___ wonderful ___ just fine ☺

2. Now refer to the hours and the activities you did during your weekend

<i>On Saturday</i>		<i>On Sunday</i>	
<i>Hour</i>	<i>Activity</i>	<i>Hour</i>	<i>Activity</i>

Worksheet 11 for the Personal profile

Unit 7. What happened?

Instruction: Complete the worksheet describing your last birthday.

My last birthday

My birthday is:

(description of the day)

In my opinion my birthday was...

Worksheet 12 for the Personal profile

Unit 8 Likes and dislikes

Objective: You should be able to express preferences, give opinions and make comparisons

Instruction: Complete the following information to compose the last pages of your personal profile.

Refer to the things you like and the ones you don't like:

My likes and dislikes:

Likes: ☺

music _____ movies: ___ reading_____ writing poetry_____ dancing_____ go shopping_____ go camping_____ others:

My favorite kind of music: _____

My favorite singer: _____

My favorite song: _____

My favorite band: _____

My favorite movie: _____

My favorite movie star: _____

My favorite actor/actress: _____

My favorite food is : _____

My favorite dish is: _____

My favorite salad: _____

My favorite fruit: _____

favorite dessert: _____

My Favorite color : _____

My favorite perfume: _____

My favorite flower: _____

My favorite place in my house: _____

Others: _____

I dislike _____ ☹

Things I hate _____

Worksheet 13 for the Personal profile

Unit 8 Likes and dislikes

Objective: You should be able to express preferences, give opinions and make comparisons

Instruction : Complete the following information to compose the last page of your personal profile using verbs to indicate the activities you prefer or not.

The activities I like and the activities I dislike

I enjoy... ☺

I prefer...☺

I hate...

☹ _____

ANEXO 30. Guía de Observación a clases.

ASPECTOS A OBSERVAR	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	NUNCA
Se exponen el tema y los objetivos de la clase			
El profesor comienza la clase con la motivación basada el apoyo oral			
Tiene en cuenta los conocimientos previos			
Orienta las actividades de forma clara para los estudiantes			
Las tareas se realizan en situaciones comunicativas			
Existe una adecuada integración de las diferentes habilidades de la lengua (expresión oral, audición, lectura, escritura)			
Se emplean diferentes tipologías de preguntas en las tareas			
Los procedimientos empleados propician la creatividad e independencia de los estudiantes			
La mayor parte de los ejercicios se realizan de forma oral			
Los estudiantes emplean diferentes estrategias de aprendizaje para resolver las tareas			
El profesor proporciona la ayuda necesaria en la realización de la tarea			
Las actividades que se realizan propician el trabajo cooperado de los estudiantes			
Los ejercicios orientados por el profesor en el libro de texto se adecuan al grupo de estudiantes y sus necesidades			
Los estudiantes utilizan al autoevaluación y la coevaluación en la clase			
Los estudiantes participan de manera activa en el análisis y corrección de los textos en parejas o en grupos			
Los estudiantes identifican sus propios errores			
El docente ofrece retroalimentación ante los errores de los estudiantes			

ANEXO 31. Observación realizada a clase.

Observación a clase un año después de concluido el seminario¹

Fecha: 20 de nov 2006 hora: 1.15 pm aula: 16 lugar: Facultad de Psicología

Grupo: Psicología 1ro grupo 2

Matrícula: 32 Asistencia: 28 estudiantes

Tema : Unit 4. Describing people

Bibliografía: Manual At Your Pace 1 (Textbook and Workbook)

Medios utilizados: pizarra. imagenes y grabadora

Objetivos:

- Comprender textos en forma dialogada y monologada a través del lenguaje escrito y oral sobre la temática tratada.
- Pronunciar y entonar de forma aceptable de manera tal que se comprenda el mensaje que se desea transmitir(comprender y ser comprendido)
- Comunicarse en forma oral y escrita en situaciones comunicativas relacionadas con la vida diaria del estudiante a través del uso de las funciones, nociones, vocabulario y estructuras sintácticas correspondientes a la descripción de personas tanto física como moralmente.
- Desarrollar las cuatro habilidades de la lengua que permita transferir los conocimientos adquiridos en la clase a la comunicación tanto oral como escrita a diversas situaciones de la vida real relacionadas con la descripción de personas.
- Usar un registro adecuado del lenguaje en cada una de las situaciones que se presenten ya sean formales o informales.
- Evaluar el desempeño comunicativo en la clase.
-

Tema	Communicative functions	Grammar
Unit 4 Topic: Describing people	-Describing physical appearance -Describing personality traits -Expressing Family relationships	Adjectives Verb HAVE in simple present Verb be in simple present Use of connectives

¹ La profesora observada tiene 9 años de experiencia docente

OBSERVACIÓN A CLASES

ASPECTOS A OBSERVAR	SI	No	Descripción y valoración de la clase
Se exponen el tema y los objetivos de la clase	X		El tema y los objetivos se exponen directamente. Los objetivos de la clase se deben exponer después de concluida la introducción al tema y no directamente desde el inicio, donde quizás hasta el propio estudiante pudiera inferirlos a partir del dialogo que se establece en la motivación del tema. Así se les estría dando la participación al estudiante en la formulación de los objetivos de la misma lo que le permitiría establecerse metas en su aprendizaje del tema y autoevaluarse.
El profesor introduce el material en base a los conocimientos previos sobre el tema	X		Introducción del material con la descripción física de una persona usando láminas. El profesor dialoga también con los estudiantes acerca del tipo de situación comunicativa donde se usa la descripción de personas para que se reconozca la utilidad del tema a tratar y en qué situaciones de la vida real se aplica y a partir de aquí planificar las tareas comunicativas finales. Entre ellas el estudiante sugiere que puede usarse en conversaciones a través del Chat, en citas a ciegas, para reportar a una persona perdida, cuando estas buscando a alguien que conoces solo por su apariencia física, entre otras. Estas situaciones pudieran constituir lel tema central de las tareas finales.
Orienta las actividades de forma clara y precisa para los estudiantes	X		La orientación se hizo de manera detallada, con énfasis en las dificultades que pudieran aparecer en las tareas. Se orienta escuchar un dialogo donde una joven reporta a la policía la desaparición de su abuela. Se les anticipa el tema , se les pregunta si alguna vez han pasado por esta situación y los estudiantes relatan sus experiencias. Una estudiante relata como estando el parque se le perdió su hermanito pequeño que estaba jugando allí. Los demás estudiantes escuchan atentamente y le preguntan como se sintió en ese momento, que hizo y como se resolvió el problema finalmente. Ya en esta situación no solo se está anticipando el vocabulario del tema lo que aligera la dificultad de la tarea sino que además los estudiantes interactuan entre ellos y el profesor sobre la situación relatada. Se va propiciando el desarrollote las habilidades orales. Se propone finalmente escuchar el dialogo, tomado de otro programa: Interchange I . En el dialogo se describe la apariencia física de la persona perdida y el profesor dirige sus preguntas a este aspecto. El dialogo resulta motivante en tanto los estudiantes son capaces de comprenderlo y hasta disfrutarlo porque la abuela(la persona perdida) se encontraba en una cita con su novio de 86 años. Solo dos oraciones no entendieron en la primera escucha pero el profesor y el contexto le ayudaron a comprender en una segunda escucha. Una tercera escucha permitio sacar la idea central del dialogo y estimuló al estudiante a comunicarse no solo para dialogar sobre el tema en si sino para expresar opiniones y hacer valoraciones de la actitud de los personajes: la abuelita, la nieta preocupada por su desaparición, ofrecer consejos en cada caso, describir los rasgos de la personalidad de ambas, etc. Todo esto permitió aplicar el contenido a situaciones reales de comunicación y acercar la clase a temas específicos relacionados con el rol del psicólogo: valorar actitudes, aconsejar, entre otros. Una vez terminada la actividad de escucha y expresión oral el profesor hace énfasis en las dificultades presentadas en las estructuras sintacticas para describir apariencia fisica y el orden de los adjetivos en estas. Ejemplo: She has brown curly hair.
Las tareas se realizan en situaciones comunicativas	X		Las situaciones comunicativas que se practican después se relacionan con la puesta en práctica de las funciones comunicativas para describir personas en situaciones reales tales como descripción de un familiar una cita a ciegas, reportar una persona perdida.
Existe una adecuada integración de las diferentes habilidades de la lengua (expresión oral, audición, lectura, escritura)en las tareas	X		Las situaciones que se presentan permiten combinar las cuatro habilidades La actividad de escritura es orientada fundamentalmente para resolver ejercicios de gramática, tomar notas de la información relevante de los diálogos escuchados, entre otras. La clase se dirige fundamentalmente a la comunicación oral.

Los procedimientos empleados para evaluar propician la creatividad y el trabajo colaborativo de los estudiantes			Se utilizan las propias tareas para evaluar el desempeño de los estudiantes y la mayoría de estas se realizan en parejas. Estas incluyen por ejemplo un juego de roles donde un estudiante actúa como un oficial de la policía y el otro reporta una persona perdida. Dos estudiantes están chateando en el aula pero en vez de escribir verbalizan sus interacciones. Los estudiantes entre si evalúan sus diálogos respecto a contenido, creatividad, uso correcto de las funciones comunicativas y estructuras gramaticales, valoran el inicio y el final del dialogo
El profesor y los alumnos registran información de la evaluación		X	Solo el profesor es quien registra la información de la evaluación en forma de nota. Solo algunos estudiantes cuando evalúan los diálogos de los demás anotan los errores cometidos.
Los estudiantes evalúan los trabajos de los otros	X		El profesor les pide a los estudiantes que anoten los errores que sus compañeros cometen en la realización de los diálogos. Los errores detectados se relacionan con la pronunciación y el uso correcto de las estructuras sintácticas.
El profesor proporciona la ayuda necesaria en la realización de la tarea	X		La ayuda que el profesor brinda es en forma de aclaraciones en los grupos sobre el vocabulario, le sugiere ideas para solucionar la tarea. Los alumnos chequean con el profesor el proceso de realización de la tarea con preguntas tales: “ <i>Dígame si está bien así? ¿Cómo me quedo esta parte? ¿Puedo terminar el dialogo así o esta muy forzado?</i> El profesor estimula a que realicen esas preguntas usando el inglés.
Ejercicios para proveer de un apoyo lingüístico previo a la tarea	X		En el propio libro de texto aparecen una serie de tareas posibilitadoras que brindan el apoyo lingüístico necesario, aunque en ocasiones los estudiantes acuden al profesor para preguntar como expresar una idea, etc.
Ejercicios orientados por el profesor adecuados al grupo de estudiantes y a sus necesidades	X		Se realizan ejercicios relacionados con el perfil profesional del psicólogo como por ejemplo <i>¿Qué imagen tienes de los rasgos de tu personalidad? ¿Cómo te ves tú? Describe física y moralmente, Estos están relacionados con temas tales como el autoconcepto, la autoestima la personalidad, también se les pregunta sobre la imagen que ellos proyectan ¿cómo te ven tus compañeros? Coincide con tu apreciación, realiza una comparación.</i>
Los estudiantes participan activamente durante la clase	X		Hay estudiantes que no participan voluntariamente y el profesor les pregunta directamente, pero en general se da una buena participación y se logra un ambiente favorable de interacción constante en la lengua inglesa. Solo se señala como dificultad que los estudiantes entre ellos tienden a utilizar la lengua materna cuando van a preguntar una duda a un compañero o al profesor cuando están resolviendo la tarea, a pesar de que el profesor insiste en el uso de la lengua extranjera en estos casos también.
Los estudiantes se motivan	X		Las tareas resultan significativas ya que el tema resulta interesante para el estudiante de esta carrera
El profesor ofrece retroalimentación inmediata	X		La retroalimentación va dirigida a analizar los errores de cada alumno en la realización de las tareas, sobre todo gramaticales y de ajuste del contenido a la situación dada. No siempre se tienen en cuenta los errores de pronunciación por el profesor, son muchos estudiantes y muchas veces no puede llevar un registro de todos los errores. Aunque pudiera apoyarse siempre en los otros estudiantes para registrar la información.
Estimula los resultados positivos obtenidos en la evaluación y se estimula a enmendar las dificultades	X		Se utilizan comentarios para estimular un buen desempeño en la lengua: <i>That's good, correct, OK, Well done! Congratulations! Perfect! Keep that way! Your work was OK, but you have to be more creative, to do this review some other adjectives that best fit your description . You could find them in the chart 5 of your textbook.</i>
Corrección de los errores se realiza inmediatamente después de concluida la tarea	X		El profesor y los alumnos se limitan a señalar los errores más frecuentes escuchados en las intervenciones de los estudiantes pero no se interrumpe al estudiante en ningún momento durante su comunicación.

Conclusiones:

Al final de la clase el profesor le pide a los estudiantes que hagan una autoevaluación reflexionando acerca de lo aprendido en la clase, las dificultades presentadas, y lo que aún necesitan para mejorar. Entre las cuestiones señaladas por los estudiantes sobre lo aprendido en clase se hace referencia al uso de las funciones comunicativas y el vocabulario relacionado con el tema de las descripciones. Entre las dificultades se encuentra el amplio vocabulario que se ofrece en el libro en relación con los adjetivos que describen rasgos de la personalidad que resulta difícil aprenderse y que los estudiantes deben ser creativos a la hora de aplicarlos en una situación dada, porque constituye una exigencia de las tareas. Se orienta como estudio independiente el estudio del tema de la familia que se aborda en esta unidad y se les pide al estudiante que describan a su familia, apoyados en los conocimientos y habilidades adquiridas en la clase. Por lo que se establece una continuidad en el estudio de las temáticas que garantiza la comunicación contextualizada.

Reflexiones claves de la observación:

- ✓ La clase se imparte desde un enfoque comunicativo basado en la metodología de la enseñanza por tareas.
- ✓ Los objetivos contenidos, metodología y evaluación se integran en el marco de la secuencia didáctica.
- ✓ Se va proporcionando el apoyo lingüístico necesario para la realización de las tareas a partir de la anticipación del tema y los aspectos que pudieran obstaculizar la comprensión auditiva sobre todo y la comunicación oral.
- ✓ La evaluación se integra a la secuencia didáctica en el propio proceso de realización de las tareas y ambos agentes participan en este proceso. El diseño de las tareas se realiza siguiendo el criterio de autenticidad y significatividad. Es importante subrayar el hecho de que esta práctica de evaluación y de aprendizaje implica el diálogo del profesor con los estudiantes en función de compartir las demandas de la tarea, explicar los elementos del contexto que involucra, así como las habilidades requeridas en relación con la dificultad de la tarea, el esfuerzo que exige la realización, la ayuda disponible así como logros y dificultades más frecuentes que se han registrado en relación con la solución de la(s) tarea(s).
- ✓ Se crea un clima social favorable en torno al aprendizaje; la mejora del desempeño depende del feedback que recibe el alumno en su propia autoevaluación o en la evaluación de los demás.
- ✓ Se logra estimular al estudiante a la realización de las tareas de la clase.
- ✓ Los estudiantes muestran una activa participación y se sienten un ambiente de motivación en el tema de la clase.
- ✓ Se muestra una adecuada integración de las habilidades de la lengua (audición-expresión oral, audición-escritura, lectura-expresión oral.) en el diseño de las tareas y se practican y desarrollan en esas combinaciones.
- ✓ Los objetivos de la clase se cumplen y la autoevaluación del desempeño de los estudiantes al final da cuenta al profesor y a los propios estudiantes (según sus comentarios) sobre los aciertos y las dificultades en el aprendizaje al concluir la clase.

Concluyendo, los resultados a partir de esta observación se van mostrando como los objetivos propuestos en la investigación dirigidos a la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en la UCLV se van logrando y se revierten en mejores prácticas educativas. La intervención va revelando resultados que nos permiten evaluarlos de muy positivos.

ANEXO 32. Cuestionarios de autoevaluación para las unidades de la asignatura Inglés I confeccionados por los profesores durante el seminario

1. Fill in the feedback box below on the activities of the unit. Tick (✓) where appropriate. Discuss your activities with your classmates and your teacher. (We took as an example some activities from unit 1 from the English language textbook for 1st year university students AT YOUR PACE. 1)

Activity	I did	good	OK	Not good
Look at the picture and read the introduction to minidialog 1				
Look at the picture and read the introduction to minidialog 3				
Look at the family tree. Pay attention to family members. While listening read the family relationships.				
Read the headlines and then listen to the dialog 1 part 1 and say wether they are true or false.				
Listen to dialog 1 again so as to describe three of the newcomers.				
Read the sentences , listen to the dialog again and say true, false or it doesn't say.				
Practice how to ask for the description of a person (physical appearance and personal traits.				
Make a description of each person according to the information provided in the chart.				
Go back and look at the family tree in activity 5. You have 40 seconds to complete the given sentences.				
Draw your family tree				
Imagine you're talking about your family. You have 40 seconds to complete these sentences.				
Talk about you family. Answer the questions.				
Think of a famous person. Make a detailed description of him/her.				
Work in pairs and describe four of these literary characters.				
Read these sentences. Translate them into Spanish. Share your answers.				
How much do people know you? What are you really like?				
Read the following form. Follow the instructions in each section.				
Make a written description pf each person.				

2. What do you think about the activities in this unit? Tick (✓) your answers.

Activity	Interesting	Useful	Enjoyable	Other comments
Listen to chart 1 in your tape and pay attention to the pronunciation of the expressions.				
Look at the picture and read the introduction to minidiálogo 3				
Look at the family tree. Pay attention to family members. While listening read the family relationships.				
Look at the pictures and answer the questions.				
Read the headlines and then listen to the dialog 1 part 1 and say whether they are true or false.				
Listen to dialog 1 again so as to describe three of the newcomers.				
Read the sentences, listen to the dialog again and say true, false or it doesn't say				
Practice how to ask for the description of a person (physical appearance and personality traits).				
Make a description of each person according to the information provided in the chart.				
Go back and look at the family tree in activity 5. You have 40 seconds to complete the given sentences				
Imagine you're talking about your family. You have 40 seconds to complete these sentences.				
Talk about your family. Answer the questions.				
Think of a famous person. Make a detailed description of him/her.				
describe four of these literary characters.				
Read these sentences. Translate them into Spanish. Share your answers.				
How much do people know you? What are you really like?				
Read the following form. Follow the instructions in each section.				
Make a written description of each person.				

I've got some new ideas for improving my English: **Yes** **No**

If **Yes** write them down:

3. What do you think about learning English? Discuss these questions with your partner and your teacher.

- a) Do you like learning English? Why? Why not?
- b) What do you think about the book?
- c) What classroom activities do you like best? Why?
- d) What activities you don't like?

4. What do you think about the activities in this unit? Why?

Activity	Very easy	Easy	OK	Difficult	Very difficult	Why?
1. Listen to chart 1 in your tape and pay attention to the pronunciation of the expressions.						
2. Look at the family tree. Pay attention to family members. While listening read the family relationships.						
3. Look at the pictures and answer the questions.						
4. Read the headlines, 5. and predict the content of dialog 1						
6. listen to the dialog 1 (part 1)and say whether they are true or false.						
7. Listen to dialog 1 again so as to describe three of the newcomers.						
8. listen to the dialog again and say true, false or it doesn't say						
9. Practice how to ask for the description of a person (physical appearance and personality traits).						
10. Make a description of each person according to the information provided in the chart.						
11. Go back and look at the family tree in activity 5. You have 40 seconds to complete the given sentences						
12. Imagine you're talking about your family. You have 40 seconds to complete these sentences.						
13. Talk about your family. Answer the questions.						
14. Think of a famous person. Make a detailed description of him/her.						
15. Describe four of these literary characters. Work in pairs						
16. Read these sentences. Translate them into Spanish. Share your answers.						
17. How much do people know you? What are you really like?						
18. Read the following form. Follow the instructions in each section.						
19. Make a written description of each person.						

5. Tick your answer (√)

About reading strategies	Yes	No	Not sure
1. I know what skimming reading is			
2. I know what scanning reading is			
3. I try to infer the meaning of words through context			
4. I try to infer the meaning of words through the word formation process			
5. I read the title of the text and predict the information			
6. I read the text and select the main ideas of it			
7. I read the text and select the supporting ideas			
8. I read the text and make a summary of it			

6. Use this checklist to record how you feel about your progress up to now

Do the following activities to check your progress

6. 1. I can	Yes	No
A. introduce myself(unit 1)		
B. talk about where I come from(unit 1)		
C. talk about my studies (unit 1)		
D. ask for and give information about my daily activities (unit 3)		
E. describe people's physical appearance (unit 4)		
F. describe people's personality traits. (unit 4)		
G. ask for and give information about past actions(unit 7)		

6. 2. I know	Yes	No
A. some useful words and phrases for a formal conversation.		
B. some useful words and phrases for an informal conversation.		
C. how to use the dictionary the meaning of words		
D. the way to get through the meaning		
E. the way to store and remember the vocabulary		
F. how to use the communicative functions in a given situation		
G. which learning activities I like best		

6.3. Personal plan

What problems do you have in learning English and how do you plan to help yourself?

Problems: _____

Plans: _____

7. How well did you do in this unit? Tick (✓) and say why

Activity	I did very well	OK	Not well	Why?
1. Look at the picture and read the situation to the minidiologue 1				
2. Say whether the following statements are true or false .				
3. Listen to minidiologue 2 and pay attention to the expressions used to describe people's appearance				
4. Complete the question or the answer in the conversations				

8. What did you do last week/month to improve your English? Discuss these questions with a partner.

- a) How much English did speak outside the class?
- b) Who did you speak to in English?
- c) How well did you do when you spoke in English?
- d) Did you read anything in English? If so, say what you read.
- e) Did you have any problems while reading? If so, what are they?
- f) What TV programs or films did you see in English?
- g) Did you have any problems while listening? If so, what are they?
- h) Did you write anything in English? If so, what did you write?
- i) Did you have any problems while writing? If so, refer what they are
- j) Did you learn any new words practicing English this week? If so, what were they?
- k) How often did you review your class notes?

9. Did you have any difficulties with this unit? What are you going to do to help yourself?

Activity	Problem	Solution

10. What have I learned?

Give a mark from 2 to 5 for each:

Skill	Mark	Reasons
Speaking		
Reading		
Listening		
Writing		
Grammar practice		
Vocabulary practice		
Other things you think are important		

What might the teacher do to make English lessons better?

What should you do to make English lessons better?

ANEXO 33. Entrevista a profesores para evaluar la formación recibida en el seminario

1. **¿Qué opinión te merece este tipo de formación? Argumenta tu respuesta**
2. **Si volviera a realizarse nuevamente ¿Qué sugerirías para mejorarlo?**

Trascripción:

¿Qué opinión te merece este tipo de formación?

P-1 El seminario de evaluación me ayudó a profundizar teóricamente en todo lo relacionado con el proceso de evaluación, cómo llevar a cabo la evaluación de la lengua ya que en la clase de lengua siempre estamos evaluando constantemente pero a veces no llevamos un record(registro) de esa evaluación, yo diría que se nos queda en el aire y lo aprendido aquí acerca de la observación y el registro en escalas valorativas para evaluar el desempeño del estudiante en las tareas de evaluación me proporcionaron la línea a seguir. Me ayudó mucho el intercambio con otros compañeros acerca de la forma de evaluar grupos numerosos, a organizar mejor el trabajo en el aula y a no volvernos locos con la evaluación de tantos estudiantes.

P-2 Pienso que este tipo de espacio debía propiciarse con más asiduidad, porque realmente constituyó un momento de aprendizaje, y hasta me atrevería a afirmar que hubo un crecimiento personal como profesionales. Aquí dialogamos no solo de como evaluar el inglés, sobre los instrumentos, sobre cómo ser justo y qué parámetros seguir para evaluar, sino también de métodos de enseñanza, de la necesidad de que los estudiantes conozcan las estrategias de aprendizaje de la lectura, de la exposición oral qué pasos seguir en la escritura, que a veces pensamos que el estudiante los sabe pero no es así cuando resuelven una tarea relacionada con estas habilidades te das cuenta que el camino que han seguido no es el correcto. Para ponerte un ejemplo, los estudiantes míos muchas veces se aprenden los temas de exposición oral de memoria y tú te das cuenta de eso porque te utilizan un vocabulario complicadísimo, que a veces no pueden ni pronunciar y muchas veces no logro entenderlos y cuando se les olvida una palabra se quedan en blanco. Yo siempre les insisto en que traten de usar sus propias palabras, por supuesto esto lleva una mayor comprensión del tema, y dominio de vocabulario práctico pero eso es precisamente aprendizaje. También les indico que preparen tarjetas con palabras claves con un outline(plan) de lo que van a exponer. En la escritura hago algo similar pero les hago una especie de lluvia de ideas acerca del tema a desarrollar en forma escrita y les pido que anoten las ideas que ellos consideren no deben faltar, les insisto en el uso de los connectors(palabras conectoras) para que le den coherencia a esas ideas y los voy llevando de esa manera a construir un texto escrito. Es decir que a veces cuento con alternativas para mejorar mi trabajo pero hay veces que no encuentro respuestas a cuestiones que se me presentan en la evaluación y en esta ocasión tuve la oportunidad de compartir estas preocupaciones con mis compañeros y me di cuenta que son muy comunes, pienso que realmente entre todos podemos tratar de buscar una solución a nuestras interrogantes. .

P-3 Esta actividad nos ayudó a intercambiar experiencias sin las trabas o barreras que nos ponen las actividades formales académicas como resultan las reuniones de trabajo en los colectivos de asignatura, o del departamento. El hecho de que nuestras interrogantes individuales acerca de la evaluación fueran puestas en comun,, es decir, devueltas al grupo y analizadas por todos nos hizo reflexionar acerca de nuestro trabajo y la mejor forma de llevarlo a cabo, porque considero la evaluación una parte importante del trabajo nuestro y no siempre tenemos todos los instrumentos para llevarla a cabo de una manera efectiva. Los profesores propusimos variantes para tratar los diferentes aspectos de la clase, el ejercicio final que propusimos nos hizo pensar en las múltiples alternativas para la evaluación de la lengua y mejorar las que ya teníamos por experiencia. Yo considero que se debe hacer una práctica común esto de llevar a cabo seminarios para asumir distintos temas. El genio es colectivo y surgen soluciones y proposiciones que ayudan a todos.

P-4 Bueno esta forma de intercambiar experiencias en cuanto a la evaluación nos ha servido de enriquecimiento personal en todos los aspectos didácticos, es que me doy cuenta que la evaluación es tan amplia y está presente donde quiera aunque a veces no seamos conscientes de ello. En este seminario tuve la oportunidad de conseguir respuestas a interrogantes que muchas veces me hago en la evaluación y que no tengo una respuesta convincente que resuelva realmente mis problemas, no solo los de aprendizaje del estudiante sino mejorar mis propios métodos y estrategias de enseñanza para incidir en un mejor aprendizaje de la lengua. Aquí escuché por primera vez hablar de procedimientos de evaluación como son los e-portfolios webfolios, hay todo una gama de portafolios que no conocía así como las webquests que tanto pudieran aportar a la motivación del estudiante por el estudio de la lengua. Reconocimos cuan

importante es llevar a cabo la autoevaluación no solo la del alumno sino la mía como profesor sobre la calidad de mi quehacer instructivo, por ello pensamos que la propuesta de los cuestionarios de autoevaluación es muy acertada porque así vamos teniendo un modelo de cómo hacer. No tengo mucha experiencia en la impartición de la lengua extranjera y muchas veces enseñé y evalué de la manera que me evaluaban a mí en la carrera y este espacio que nos brindó este curso nos dio la oportunidad de aclarar muchas dudas. Me gustó mucho el intercambio que se produjo respecto a las pautas a seguir para la corrección de errores después de la evaluación. No todos lo hacemos igual, yo le señalaba, por ejemplo los errores que tenía, si era en la escritura les ponía además su forma correcta y les daba la nota, si era en la expresión oral los anotaba y después llamaba al estudiante para mostrárselos, cuando eran de pronunciación se los corregía en el momento. La sugerencia que hacía Pedro (un profesor) de señalar el error y dejar que el estudiante reconozca la naturaleza del mismo me parece muy buena ya que esto lo hace más consciente de sus propios errores.

P-5 Este tipo de sesiones que desarrollamos dentro del marco de este curso resultaron muy interesantes, sobre todo la manera en que fueron desarrolladas en un clima de confianza, allí nadie iba a imponer sus conocimientos y su forma de proceder en la evaluación, sino que todos íbamos a compartir experiencias acerca de nuestras propias interrogantes, muchas veces lo que era desconocido o confuso para mí para el otro compañero estaba más claro. Es decir, no fue una descarga de teoría que lo que muchas veces consigue es el aburrimiento sino más bien sesiones de diálogo abierto a los problemas que más enfrentamos en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua si lo vemos realmente como un todo. Experiencias de este tipo debían organizarse con mayor frecuencia a nivel departamental no solo en el tema de la evaluación sino en otros componentes de la didáctica especial de las lenguas extranjeras.

Si volviera a realizarse nuevamente ¿desearías cambiar algo?

- Bueno los contenidos y la metodología me parecieron adecuados, la forma de despertar el interés por el tema en la primera sesión a partir de la dramatización me pareció muy interesante porque las personas que allí estábamos pensábamos que el seminario iba a empezar como tantos otros cursos que habíamos pasado donde la teoría antecedía todo análisis práctico y en este caso no fue así, los casos de estos dos profesores cuyas prácticas eran bastante problemáticas con frecuencia nos encontramos en nuestro contexto y comenzamos la discusión en grupos, recuerdo que todos estábamos entusiasmados y hablábamos a la misma vez al reconocer los errores pedagógicos que allí se planteaban, en el grupo que yo trabajé discutíamos ambos casos y considerábamos que no nos identificábamos con esas prácticas educativas pero si reconocíamos que esas prácticas aun se daban en nuestro contexto. El resto de las sesiones fueron de mucha ayuda para todos y estuvieron guiadas por la búsqueda de estrategias y alternativas a los aspectos que más nos preocupaban

- considero que los objetivos que se expusieron al principio fueron alcanzados, los contenidos fueron seleccionados de acuerdo con nuestros intereses respecto a este tema tan controversial lo que nos comprometía con este curso. Solo yo quizás cambiaría el día en que se realizaba el mismo por ser para mí un inconveniente.

- que se realice por la mañana que es más factible y no en el horario de por la tarde que ya estamos más cansados.

- Pienso que se debería tratar más el aspecto de la elaboración de criterios de evaluación, los cuales muchas veces no quedan claros para uno y me resultan difíciles de elaborar, los criterios de corrección en la escritura, por ejemplo y en la expresión oral.

- sugiero que el seminario debiera realizarse a finales de diciembre o en el mes de enero que la carga docente disminuye y los profesores podemos asistir con más asiduidad y así también pudiera darse de forma más intensiva y no una frecuencia semanal como estuvo planificado.

- no tengo ningún aspecto negativo que señalar, solo sugerir que se den a conocer y se tengan en cuenta las sugerencias que hacíamos durante el seminario por parte de la institución como posibles soluciones a los problemas que se nos presentan en nuestras prácticas evaluativas... entre ellas el desarrollo de sesiones de evaluación entre los profesores que impartimos una misma asignatura, la necesidad de dar a conocer mas acerca de la evaluación que es un punto en el que creo todos estamos carentes de conocimientos.

ANEXO 34. Guía formativa de autoestudio para la asignatura Ingles I en la modalidad semipresencial.

Guía formativa para el autoaprendizaje de los alumnos a través de la modalidad semipresencial en las clases de idioma ingles como lengua extranjera en el bloque Ingles General usando como libro de texto básico el Manual de autoestudio “At your Pace I”

Objetivos:

- Mostrar las estrategias de aprendizaje y sugerir la ruta a seguir para un mejor desempeño de los estudiantes en las actividades de autoestudio con el manual At your pace I .
- Mostrar los procedimientos que le permitan diferenciar los aspectos a tener en cuenta para un mejor aprendizaje de la lengua extranjera y un desarrollo adecuado de las habilidades comunicativas del idioma en las diferentes carreras de acuerdo con el nivel, los estilos y ritmos de aprendizaje del estudiante.
- Mostrar estrategias de autoevaluacion, en la detección de las dificultades que presentan los estudiantes.

Lo primero que usted como estudiante debe conocer son los objetivos generales de la disciplina y su estructura asi como los objetivos de la asignatura Ingles con Fines Generales.

- La disciplina debe ser concebida con el objetivo de lograr desarrollar en los estudiantes un nivel de comunicación oral y escrito y de comprensión auditiva y lectora en la lengua inglesa que les permita interactuar con cierta independencia en su campo de acción
- La disciplina se estructura en tres bloques (Ingles con Fines Generales; Academicos, Profesionales)correspondientes a cuatro asignaturas como se indica anteriormente y se desarrollará con la modalidad semipresencial

Usted tiene a su disposición para desarrollar su actividad de autoestudio diversos medios (libro de texto y libro de trabajo, cassetes grabados con las clases, Intranet, laboratorios de computación y va a contar con la ayuda de su profesor como guía y tutor para el apoyo lingüístico que necesite y el trabajo cooperado con sus compañeros.

En la asignatura Ingles con Fines Generales tiene como principal objetivo y meta a alcanzar el dominio del sistema de la lengua inglesa en los niveles fonológicos, léxico y sintáctico y desarrollar las funciones comunicativas básicas como soporte para el ulterior desarrollo de los siguientes bloques: Inglés con Fines Académicos e Inglés con Fines Profesionales.

Para ello nos proponemos mostrarle una serie de estrategias de aprendizaje que le permitirán un mejor desempeño en la actividad de autoestudio en cada una de las habilidades de la lengua: la lectura , la escritura, la audición y la escritura.

ESTRATEGIAS DE LECTURA

- ✓ Los buenos lectores saben para que leen y que tipo de información están buscando, es decir, se marcan objetivos claros y se concentran en ellos según el tipo de lectura.
- ✓ No leas palabra por palabra, sino frases enteras de las que extraigas el significado.
- ✓ Cuando no sepas algo no te bloques sino intenta adivinar, predecir, elaborar hipótesis y prepárate a asumir ‘riesgos’. No te detengas ante cada palabra nueva, subráyala y trata de inferir su significado por el contexto, si esto resulta imposible entonces puedes acudir en una segunda lectura al diccionario.

- ✓ Utiliza toda la información a tu alcance, el título, los dibujos, diagramas, conocimientos previos, etc Antes de empezar a leer piensa en lo que conoces del tema y lo que puede deducir del título y las ilustraciones que te ofrecen los diálogos y textos
- ✓ Identifica los conceptos clave y los relacionas entre sí y con tus conocimientos previos. Para ello puedes valerte de los **mapas conceptuales** (Conceptual map or mind map) y otros esquemas y diagramas
- ✓ Identifica la idea central (main idea) que guarda mucha relación con el título.
- ✓ Si es una lectura intensiva lee varias veces el texto y trata de entender todo el contenido esencial.

En la lectura puedes seguir estos pasos:

Before reading (Antes de leer)

1. Think about your reasons for reading the text:

- you're interested because it's about your subject, or it's related to your subject
- you want background information, or detailed information
- you want to know what the writer's views are
- you're going to have a discussion
- you're going to write an essay on this subject later

Each reason will influence the way you read e.g. quickly or slowly, looking for fact or opinion.

2. Look at the title, headline, any sub-headings, photos or illustrations. Use these to predict what the text will be about - the topic.

3. Think about what you already know on this topic.

4. Write down what you would like to find out from the text. You could write actual questions you would like answers to.

5. Make a note of words or phrases connected with the topic that you may find in the text.

Reading

1. Survey the text: read the first and last paragraphs and the beginning and final sentences of the other paragraphs.

How close were your predictions?

Do you have a very general idea of the structure of the text, what the different parts are about?

2. Identify your purpose for reading.

- a. If you are looking for specific information, read the part where you think the information will be.
- b. If you want a general idea of the whole text, read the whole text.

In both cases ignore words or sections you don't immediately understand.

You should now have a general idea of what the text is about and if it is going to be useful for you. Does it answer the question(s) you asked?

3. Write down in 1 or 2 sentences:

- what you think the main ideas are
- what your first reaction to the text is. Do you find it interesting, informative, well-argued, boring, illogical, inaccurate?

4. Do a second more careful reading, marking any new words that are important for your understanding.

Check on the main idea and revise what you wrote if necessary.

Decide what the subsidiary ideas are. How do they relate to the main idea? Put all the ideas together in linear notes, or as a mind map.

Vocabulary

With the new words which you think are important:

-if an approximate meaning is enough,

- try to guess the meaning using word function, context (immediate and wider) and word form

-if the exact meaning is needed,

- use a dictionary
- ask another student, or your teacher

Difficult sentences

Divide the sentences where there are connectives or markers.

- What do the connectives mean?
- Underline reference words. What do they refer to?
- Identify complex noun phrases.
- Expand them using verbs and/or relative clauses so that they are easy to understand.
- Find the subjects, verbs and objects which go together, and, if necessary, write the whole sentence out in several sentences to show the meaning.

After reading (después de la lectura)

1. Make a list of the new words which you think will be useful for you in the future. Give:

- definitions of the words
- indication of whether they are nouns, verbs, adjectives etc.
- phrases in which the word occurs
- other words with the same meaning
- other forms of the words

2. Evaluate what you have read:

- How does it fit into what you already think and know?
- Does it confirm your ideas, add to them, conflict with them?
- If there are opinions, do you agree or disagree with them?

Escritura:

Para la correcta elaboración de un tema por escrito es preciso dar los siguientes pasos:

Seleccionar bien el tema sobre el que se desea trabajar.

Recopilar el material necesario relacionado con el tema: notas, artículos, bibliografía, material gráfico....

Escribe una serie de ideas que te pueden servir para escribir acerca de ese tema

Agruparlas en orden lógico

Tener en cuenta el tipo de texto escrito si es una carta, un artículo, un párrafo descriptivo, un ensayo, un resumen porque cada uno tiene sus particularidades.

Las palabras de conexión (Connectives) son muy útiles para unir ideas y dar coherencia a la escritura. Entre ellas:

- *Time connectives*: when whenever, before, after, while, as soon as possible, etc
- *Sequence*: first, to start with, next, then, finally
- *To add more points*: furthermore, moreover, in addition, also
- *Purpose*: so that, so as to, in order to
- *Cause-effect*: because, since, as a result, so, consequently
- *To give examples*: for instance, for example, such as,
- *Contrast*: however, on the other hand, despite, though
- *To give conclusions*: all in all, to conclude, to sum up

Para la expresión oral

- Seleccione el tema para la comunicación oral
- Busque información y organízela de manera lógica
- Realice un informe por escrito
- Seleccione medios visuales que le puedan ayudar en su exposición
- Ensaye varias veces
- Una vez que este exponiendo mantenga el contacto visual con el auditorio
- Hable en voz alta y clara
- Intente aprenderse los 2 primeros minutos de su exposición de memoria
- Presente sus ideas con palabras y estructuras sencillas
- Expone primeramente tus objetivos

Trata de establecer relación entre las ideas ya expresadas y las que vas a expresar para que se perciba la coherencia. Use para ello expresiones tales como As I told you before... As I mentioned before...

No leas la presentación todo el tiempo

Finalmente, te propongo una serie de actividades que te ayudaran a desarrollar el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera

- Escribe diariamente en idioma inglés la primera frase que viene a tu mente al levantarte. Al finalizar la semana lee este inventario de frases y analiza cuáles fueron tus objetivos y prioridades durante esta semana.
- Si recuerdas tus sueños escríbelos en forma de cuento con la brevedad que los caracteriza y léelos ante tus compañeros.
- Si sales de compra haz una lista de tus necesidades y léesela a tu compañero para comprobar que esté escrito todo lo que necesitas.
- Escribe con frecuencia cartas y telegramas a tus amigos angloparlantes y léelos en alta voz donde otros te escuchen y te puedan rectificar la pronunciación.
- Lee con frecuencia las noticias de los periódicos y escribe un resumen en inglés sobre la noticia que consideres más relevante para posteriormente leerla a tus compañeros en clases.

- Escucha con atención canciones en idioma inglés y trata de memorizar la letra.
- Ve las películas en inglés y trata de prestar atención a la pronunciación y escuchar como se dicen ciertas frases en inglés.
- Lee textos variados según tus gustos e intereses en inglés. Anota frases significativas y después coméntalo con tus compañeros invitándolos a que también realicen la lectura.
- Escribe un diálogo con tus compañeros donde emplees las funciones comunicativas estudiadas en clase, luego invita a un compañero a realizar la lectura expresiva para ejercitarlo.
- Conversa con tus compañeros sobre tu familia, describe en un párrafo a uno de ellos.

Recuerda que se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo, a hablar hablando y a escuchar escuchando,

PRACTICA LA LENGUA SIEMPRE QUE PUEDES!!!!

Ahora te daremos algunas instrucciones para el trabajo con cada unidad.

Unit 1. Meeting new friends

Content: - Greetings, leave-takings, introducing yourself/someone.

- Reacting to introductions

- Asking for and giving information about nationality/occupations

Objetivos:

1. Usted debe familiarizarse con el vocabulario, las estructuras gramaticales y el lenguaje de las funciones comunicativas que se usan para saludar despedirse, presentarse o presentar a otros
2. También debe conocer las formas de preguntar y dar información sobre nacionalidades, ocupaciones
3. Debe practicar estas funciones comunicativas en diferentes ejercicios en situaciones similares y en situaciones nuevas sugeridas por el profesor o usted mismo.

Las secciones que aparecen en los recuadros del 1 al 7 te muestran las funciones comunicativas que debes poner en práctica. Presta atención a las diferentes formas de expresión y trata de utilizarlas en la comunicación.

En el trabajo con los diálogos presta siempre atención primero a la ilustración que los acompaña porque te va a ayudar mucho a la comprensión del contenido del mismo. Trata de escuchar el diálogo sin leer el libro. Después siga las instrucciones que aparecen en cada uno de ellos

En el Anexo 2 pág 57 del cuaderno de trabajo encontraras sustantivos que te pueden ser útiles para nombrar profesiones y ocupaciones. Ver los sufijos que se usan para la formación de ellos: or, er, ist, ant, entre otros

Para nombrar las nacionalidades puedes consultar el Anexo 3 de la pag 59 donde aparecen varios sufijos para la formación de ellas, entre ellos : an, ese, ish. Agrupalas según el sufijo y así las aprenderás mejor. Recuerda que a diferencia del español estas se escriben siempre con mayúsculas. Escucha la grabación y practica su pronunciación. Te será muy útil para realizar con éxito los ejercicios 16, 19, 22 y 23 del textbook.

La sección **Let's Speak** te ayudará a ir construyendo el conocimiento necesario para la expresión oral desde lo más sencillo hasta lo más complejo, desde la construcción de oraciones según el modelo como en los ejercicios 24 y 25 hasta la solución de situaciones comunicativas como en el 28 y el 29.

En la sección **Let's Read** dedicada a la lectura preste atención a las estrategias que se mencionan arriba y a las instrucciones que te ofrecen los ejercicios

La sección **In Black and White** tendrás ejercicios dedicados a la escritura. En los ejercicios donde debes llenar espacios en blanco léelos primeramente de principio a fin y presta atención al contexto para inferir las palabras a utilizar.

En el ejercicio 35 de la Pág. 18 presta atención al orden que tiene la oración en inglés : Sujeto-verbo-complementos

Para conocer mejor sobre como utilizar el contenido lingüístico en la comunicación debes revisar todos los anexos y realizar los ejercicios del manual y el cuaderno. Recuerda que este manual está diseñado para el autoestudio y que las respuestas de los ejercicios aparecen en los anexos. Trata de consultar estas respuestas solo al final como una forma de autoevaluación para conocer si los resolviste correctamente.

En la actividad 4 del cuaderno se sugiere completar un crucigrama como una actividad que te permite ampliar el vocabulario y elevar tu nivel cultural a la vez que resulta motivante.

- Pero no te desanimes si no sabes alguna palabra. Investiga con tus compañeros o con el profesor.
- Apóyate en las palabras que están en las horizontales para completar las verticales y viceversa.

Bibliografía: At Your Pace. Parte 1. Textbook.

Unit 1. Meeting new friends (paginas. 1-19)

También puedes consultar en el servidor de Dante en Bibliografía/ Lenguas Extranjeras /Inglés el manual Interchange la unidad 1 y el manual Inglés sin fronteras Unidad 1 y 2 que te podrán servir de material

complementario para esta unidad.

Unit 2. Talking about yourself and about people / 20-36

Contenidos:

- Asking for and giving information about age and height/date and place of birth/marital status
- Asking for and giving addresses/a telephone number.
- Identifying someone

Objetivos:

1. Usted debe familiarizarse con el vocabulario, las estructuras gramaticales y el lenguaje de las funciones comunicativas que se usan para solicitar y ofrecer información sobre la identidad personal: edad , estatura, fecha de nacimiento dirección, estado civil, etc
2. También debe conocer las formas de preguntar y dar información sobre lo anterior
3. Debe practicar estas funciones comunicativas en diferentes ejercicios en situaciones similares y en situaciones nuevas sugeridas por el profesor o usted mismo.

Observa la diferencia entre las estructuras del español y el inglés para referirse a la estatura y la edad de las personas, porque te ayudara a prevenir los errores. En español se usa el verbo tener y en inglés el verbo ser o estar (BE)

En la tabla de sistemas de medidas trata de usar el sistema que usamos en Cuba aunque para el peso y la capacidad se pueden usar ambos.

En el recuadro 2 presta atención al uso de las preposiciones in, on para hablar referirte a la fecha de nacimiento (día y mes , año solamente, mes solamente). Ver a su vez el Anexo 1/56 donde aparecen los meses del año, los días de la semana y los números ordinales que son los que se utilizan para las fechas .

En esta clase es importante que aprendas a comunicarte con tus compañeros para expresar datos personales referidos a la edad, estado civil, estatura, fecha de nacimiento, dirección particular. Las situaciones comunicativas que puedes enfrentar relacionadas con este contenido se contextualizan en situaciones tales como matricular en un curso, llenar formularios, entre otras.

La bibliografía At your pace Student book: activities: 1-38

Workbook: Material complementario en la red

Unit 3. Routines.

Contenidos:

- Asking and telling the time
- Asking for and giving information about daily activities/occasional activities

Objetivos:

1. Usted debe familiarizarse con el vocabulario, las estructuras gramaticales y el lenguaje de las funciones comunicativas que se usan para expresar las actividades que se realizan cotidianamente o con cierta frecuencia y las que se llevan a cabo en el momento del habla u ocasionalmente.
2. También debe saber diferenciar el uso de las formas verbales en el presente simple para expresar acciones habituales y el presente continuado para expresar acciones que ocurren ocasionalmente.
3. Debe practicar estas funciones comunicativas en diferentes situaciones similares y en situaciones nuevas sugeridas por el profesor o usted mismo.

El presente simple se usa para describir acciones que se realizan habitualmente, para expresar rutinas. Es por ello que debes prestar atención al uso de los adverbios de frecuencia (never, always, sometimes, usually, every day, once a week, twice, etc.) que se indican en el manual y la posición que ocupan en la oración. Un error muy frecuente de los hispanohablantes es la omisión de la -S al final del verbo en la 3ra persona del singular en estas expresiones: She often writeS poems.

También otro error de los estudiantes es la omisión o el uso erróneo de los auxiliares DO y DOES para formular preguntas y para la negación en este tiempo.

A diferencia del presente simple el presente continuado se usa para acciones que ocurren ocasionalmente y las expresiones de tiempo que utiliza son now, today, this week, tonight.

Vea la diferencia:

- I usually have dinner at home.
- Today is my mother's birthday and we are having dinner at a restaurant.

Las situaciones comunicativas que usted deba hacer uso de este contenido se relacionan con la descripción de las rutinas, puede ser describir que hace todos los días , que hace regularmente en su día mas ocupado, que hace los fines de semana en las vacaciones, y que actividades realiza ocasionalmente.

Bibliografía: At Your Pace I

Textbook and Workbook y materiales complementarios en la red que están acompañados de videos. Unidad 4

ANEXO 35. Guión de la entrevista en profundidad realizada a los estudiantes para evaluar la intervención

Guión de la entrevista en profundidad realizada a los estudiantes sobre sus percepciones acerca la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del inglés en la universidad una vez concluido el seminario para conocer posibles cambios en las prácticas evaluativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la universidad de los profesores participantes en el seminario.

Pregunta introductoria:

¿Qué opinas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la universidad?

Cuestiones a explorar:

Percepción de la calidad de la enseñanza del inglés en la universidad

- metodología
- contenidos de enseñanza
- representación de la tarea
- motivación por la realización de la tarea
- materiales de aprendizaje de la lengua que se usan
- clima de interacción durante las clases

Percepción acerca del aprendizaje de la lengua

- Adquisición de habilidades de la lengua
- Grado de dificultad del alumno para desarrollar la tarea
- autoconcepto y autoestima en el aprendizaje de la lengua

Percepción acerca del proceso de evaluación de la lengua

- Implicación de la evaluación en el aprendizaje
- Instrumentos que se utilizan para evaluar la lengua
- tipos de tareas
- contenidos de las tareas
- momento de evaluación
- significado de la coevaluación y autoevaluación para su aprendizaje
- evaluación de las habilidades comunicativas del idioma
- comunicación de los resultados
- trabajo con los errores

ANEXO 36. Matriz de análisis de contenido de la entrevista en profundidad realizada a los estudiantes para evaluar la intervención

Fase Interventiva Alumnos Evaluación de la intervención (FI.Ev)

Análisis de los datos obtenidos en entrevistas realizadas a los estudiantes sobre sus percepciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del inglés en la universidad una vez concluido el seminario para conocer posibles cambios en las prácticas evaluativas de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la universidad

Categorías :

1. Percepción de la enseñanza del inglés en la universidad
 - 1.1. satisfacción con las clases
 - 1.1.1. motivantes,
 - 1.1.2. temas interesantes
 - 1.1.2.1. de cultura general
 - 1.1.3. permiten desarrollar las habilidades
 - 1.1.4. necesitan de buena base
 - 1.2. rol del profesor
 - 1.2.1. facilita la práctica del idioma
 - 1.2.3 propicia una evaluación participativa
 - 1.2.4. proporciona diferentes actividades
 - 1.2.5. ayuda a superar los miedos
 - 1.2.6. capacidad de retroalimentación
 - 1.2.7. control sistemático
 - 1.2.8. ofrece sugerencias para resolver las tareas
 - 1.2.8 da la posibilidad de corregir los errores y que estos no influyan en la nota
 - 1.2.9. propicia un ambiente de colaboración
 - 1.3. contenidos de enseñanza
 - 1.3.1. presentación en forma oral y escrita
 - 1.3.2. extensos,
 - 1.3.3. motivantes
 - 1.4. clima de interacción en el aula durante las clases
 - 1.4.1. trabajo en parejas
 - 1.4.2. trabajo en grupos
 - 1.4.2.1. propicia el aprendizaje
 - 1.4.2.2. permite escuchar opiniones diferentes
 - 1.4.2.3. propicia la comunicación
 - 1.4.3. evaluación por pares
 - 1.4.3.1. permite reconocer los errores de los demás
2. Percepción acerca del aprendizaje de la lengua
 - 2.1. Importancia de la adquisición de habilidades en el dominio de la lengua
 - 2.1.1. percepción de aprendizaje de la lengua- habilidades orales
 - 2.1.1.1. buena pronunciación –buena imagen
 - 2.1.1.2. escritura de diferentes géneros
 - 2.1.1.3. percepción de la audición como habilidad que mejora la pronunciación

- 2.1.1.4. percepción de la audición como habilidad difícil
- 2.1.2. vocabulario amplio
- 2.2. inhibiciones
- 2.3. autoconcepto
 - 2.3.1. poco dominio de las habilidades
 - 2.3.2. capacidad para evaluarse y evaluar a otros
- 2.4. metas en el aprendizaje de la lengua
 - 2.4.1. comunicación con el profesor
 - 2.4.2. comunicación , con los compañeros,
 - 2.4.3. resolver los ejercicios y tareas
 - 2.4.4. mostrar capacidades en la solución de problemas
- 3. Percepción acerca del proceso de evaluación de la lengua
 - 3.1 satisfacción
 - 3.1.1. evaluación sistemática
 - 3.1.2. evaluación participativa, diversa, dinámica
 - 3.1.3. búsqueda de estrategias para vencer complejidades de las tareas
 - 3.1.3.1. uso del diccionario como medio de aprendizaje
 - 3.1.3.2. mayor esfuerzo en la actividad de estudio
 - 3.2 . tipos de tareas
 - 3.2.1. tareas comunicativas : juegos, dramatizaciones
 - 3.3. contenidos de las tareas
 - 3.3.1. tareas con temas cercanos a la vida de los estudiantes
 - 3.3.2. tareas que se vinculen a la especialidad
 - 3.3.3. con temas actualizados
 - 3.3.4. entrevistas con estudiantes de habla inglesa del mismo grupo
 - 3.4. momento de evaluación
 - 3.4.1. evaluación continua
 - 3.5. práctica de estrategias de coevaluación , autoevaluación y heteroevaluacion en las clases
 - 3.5.1. Importancia de reconocer los errores para evaluar el conocimiento
 - 3.5.2. capacidad para reconocer el tipo de error
 - 3.6. Instrumentos para evaluar la lengua
 - 3.6.1. se evalúa a través de los diálogos
 - 3.6.2. se evalúan los ejercicios del libro asignados en el trabajo independiente
 - 3.6.3. se hacen preguntas escritas
 - 3.6.4. se redactan cartas, párrafos sobre los temas de la clase,
 - 3.6.5. se realizan trabajos de control
 - 3.6.6. exposiciones orales sobre un tema

Muestra de cómo se llevo a cabo la codificación:

Categorías	F	DV	fragmentos significativos
1.1	xxxxxx	F F F F D F F F	<p>“muy acertada la enseñanza del inglés aquí en la universidad, pero hay que tener base...</p> <p>“...son muy motivantes,(las clases) el tiempo se nos va sin darnos cuenta”</p> <p>“...los temas que tratamos resultan interesantes..”</p> <p>“ Las clases de ingles me resultan ahora más agradables,...”</p> <p>“...aunque algunos(temas) se repiten nuevamente, otros no son tan interesantes”</p> <p>“los temas de cultura general me interesan mucho</p> <p>“muy animadas, con grabaciones constantes nos permiten desarrollar el oído</p> <p>“Algunos temas son amenos, otros no..”</p>
1.2	xxxxxx	F F F F F D	<p>“...el teacher los hace más amenos, todo el tiempo estamos practicando lo nuevo”</p> <p>“...nos trae adivinanzas, refranes, canciones y el trabajo con ellos nos ayuda mucho a coger vocabulario..”</p> <p>“...que no tengamos miedo a hablar que de los errores también se aprende”</p> <p>“... claro, todo esto con la ayuda del profesor, sin su ayuda no habría podido hacerlo porque cuando uno se ponía a debatir algo enseguida empieza a hablar en español y el profesor estaba ahí para que esto no sucediera”</p> <p>“el profesor insiste mucho en esto... (en la pronunciación)</p> <p>“nos corrige todo el tiempo, excepto mientras hablamos que lo hace al final ...</p> <p>“el profesor daba vueltas por los equipos a ver como iba el trabajo ...le preguntaba cómo podía decir esas ideas en ingles”</p> <p>“el profesor nos dio algunas sugerencias sobre como resolver mejor estas situaciones y hasta nos felicitó,...</p> <p>... le pedí al profesor que me diera la oportunidad de repetirlo y esta vez si me quedó bien.</p> <p>“el teacher ... cada vez es más exigente(se refiere a la evaluación)</p>
1.3	xx	F F	<p>“...la forma de presentación es diferente, unas veces en diálogos grabados, otras en textos de lectura..”</p> <p>“los listenings que a veces son muy extensos, pero motivantes”</p>
1.4	xxxxxx	F F F F F F	<p>“comunicarme con el teacher, con mis compañeros, “llamaba al profesor para que me ayudara</p> <p>“... revisamos...”</p> <p>“ejercicios en parejas, en grupos ...”</p> <p>“los demás compañeros ... me ayudaban.”</p> <p>“nos evaluarnos unos a los otros...”</p>
2	xxxxxxxxx	F	“...”la pronunciación es algo importante, sino no te entienden”

		F	“me siento mejor este curso, he aprendido mucho..
		F	“He ampliado mucho mi vocabulario...”
		F	“ he mejorado en los conocimientos de la lengua....
		F	“he aprendido a escribir cartas, párrafos y hasta composiciones, he aprendido a pronunciar muchas palabras, que antes me resultaban difíciles”
		F	“las grabaciones te ayudan mucho a mejorar la pronunciación...”cuando uno pronuncia bien da una imagen muy favorable
		D	“tengo que esforzarme más en el estudio de la lengua...
		F	“esta nueva modalidad de autoestudio me ha permitido mejorar mis conocimientos...
		F	“a través de los textos en ingles ... he conocido acerca de cosas como...
		F	“...siempre trato de emplear todo lo que sé..
2.1	xxx	D	“pero no siempre escucho bien, hay cosas que no entiendo
		F	“he aprendido a escribir cartas, párrafos y hasta composiciones, he aprendido a pronunciar muchas palabras, que antes me resultaban difíciles,...
		F	... pero tengo dificultades en esto
2.2	xxx	D	“...eso era algo terrible me bloqueaba durante toda la clase”
		D	“..., me quedaba en blanco”
		D	“al principio, no crea, me sentí un poco cohibida..”
2.3	xxxx	D	...además yo sé que no tengo muchas habilidades en el ingles...no tengo buen oído
		D	“... no tengo una buena pronunciación y pienso que me falta vocabulario para expresarme.”
		F	“¡imagínese yo revisando un trabajo en ingles de otro compañero!”
		F	.”..No me considero un comunicador competente aunque he mejorado mucho.
2.4	x	F	“mi interés es comunicarme con el teacher, con mis compañeros, responder los ejercicios de gramática, de audición...”
		F	“... mostrarle al profesor y a los demás compañeros que yo era capaz de resolver un problema...”
3	xxxxxxxxx	F	“Nunca me he sentido presionada por una nota en la clase”
		F	“...ver como voy avanzando o retrocediendo, que me sé o no me sé,.. claro que para la prueba me preparo mejor porque me interesa coger una buena nota
		D	“... antes cuando estaba el pre llegaba atemorizada a las clases de ingles por las evaluaciones... lo primero que decía el profesor era que sacaran papel y lápiz que iba a hacer una comprobación, imagínate para mí eso era algo terrible ”
		F	“...revisamos y según la cantidad de errores junto con el profesor ponemos una nota
		F	El sistema de evaluación es bueno , constantemente te están evaluando yo misma me estoy evaluando probando

		D F D	mis habilidades “me resultó un poco difícil porque tuve que acudir al diccionario varias veces a buscar las palabras que necesitaba, “he participado en las evaluaciones activamente...” “me ponía nerviosa con los listenings en clases
3.2	xxxxxxxxx	N N F D F F F N F F	“ejercicios en parejas, en grupos, a veces realizamos juegos” “responder los ejercicios de gramática, de audición” “...me encantan estos últimos(los ejercicios de audición) ...pero no siempre escucho bien, hay cosas que no entiendo,” “las grabaciones te ayudan mucho a mejorar la pronunciación” “Darle solución al ejercicio me hizo sentir importante,” “a veces realizamos juegos, el teacher nos trae adivinanzas, refranes, canciones y el trabajo con ellos nos ayuda mucho a coger vocabulario “dramatizar diálogos, asumir roles ...” “puedo hablar de ellos porque me son cercanos,... ...ejercicios sobre la especialidad nos ayudan mucho
3.3	xxx	F F F	“...cuestiones de la especialidad” “...me son cercanos... “ La mayoría de los ejercicios van destinados a la práctica de las funciones comunicativas que se dan en la unidad
3.3.4	xxxx	F D	“ se pueden planificar entrevistas con estudiantes de habla inglesa que tenemos en nuestros grupos, sería una buena oportunidad para practicar la lengua. “pienso que esa sería una buena opción además no sentiríamos ese miedo de hablar porque son compañeros del grupo, como mismo yo me puedo equivocar hablando en ingles el se puede equivocar en clases hablando español, creo que así estamos parejos, porque no es la lengua materna... “ de hecho cuando yo no puedo realizar una tarea solo o quiero averiguar como se dice una palabra en ingles yo les pregunto..” “ Yo soy de la opinión que los estudiantes de habla inglesa compañeros de aula nos pueden ayudar en este sentido tal y como lo ayudamos nosotros en las clases con el idioma español” “eso sería bueno pero yo sé que muchos de nuestros compañeros no tienen ese interés por aprender bien el inglés... habría que ver esto...”
3.4	xxx	F F F	“todo el tiempo estamos practicando lo nuevo que aprendemos en ejercicios en parejas, en grupos, “...constantemente te están evaluando, yo misma me estoy evaluando, probando mis habilidades “...los demás compañeros que asumían otros roles también me ayudaban.
3.5	xxxxxxxxx	F	“Algo que nunca antes habíamos hecho en las clases de inglés era evaluarnos unos a los otros y aquí en la

		F F F F F F F D	universidad el teacher nos pone a veces a revisar los trabajos escritos de nuestros compañeros, “...es una práctica que ayuda mucho, ... “me siento más confiado cuando puedo compartir la solución de un ejercicio con otro compañero...” “para este tipo de trabajo tengo que esforzarme más en el estudio de la lengua porque si no ¿cómo voy a ser capaz de revisar el trabajo de otro?” “revisamos y según la cantidad de errores junto con el profesor ponemos hasta una nota! “...disfruto hacer esto y a los compañeros míos también les encanta cogermé algún error.” “imagínese yo revisando un trabajo en inglés de otro compañero!” “muchas veces es el profesor el que evalúa y pone la nota...”
3.5.1	xx	F F	“ todos tenemos errores, a veces hasta nos reímos unos de otros pero no con mala intención” “si uno es capaz de reconocer el error de otro puede evitar el cometerlo uno también”
3.5.2.	xx	D	“..., a veces percibía que habían errores en la escritura pero no sabía en que consistían...” “me cuesta mucho reconocer un error cuando otros están hablando, a no ser que no se entienda nada de lo que dice...algunos compañeros míos sí lo hacen pero pienso que esto tiene que ver con un buen oído, una buena concentración y conocimientos del idioma..”
3.6. Instrumentos para evaluar la lengua	xxxxxx	F D F F F	“el profesor nos pone situaciones para que desarrollemos dramatizaciones y ahí nos da una evaluación al final una vez que nos señalan los errores, una cosa buena que yo veo es que una vez que el profesor nos señala los errores nos da oportunidad a corregirlos y si lo hacemos correctamente estos no influyen en la nota.” “Yo pienso que no estamos acostumbrados a dar soluciones a las tareas como si fuera la vida real”. “se evalúan los ejercicios del libro asignados en el trabajo independiente” “se hacen preguntas escrita”s “se redactan cartas, párrafos sobre los temas de la clase, se realizan trabajos de control, exposiciones orales sobre un tema”

Columna 3. Dirección de la valoración (DV).

Código:

A: frecuencia de aparición

F: opinión favorable

D: opinión desfavorable

N: opinión neutra (no toma partido)

Reflexiones de la investigadora sobre la entrevista

En estas entrevistas pudimos observar que hay una tendencia entre los estudiantes a la comparación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua del nivel precedente y la universidad, esto puede estar dado porque son alumnos de primer año y su único referente son las prácticas anteriores. Las categorías que con mayor frecuencia eran tratadas fueron la percepción acerca del aprendizaje de la lengua, la percepción acerca del proceso de evaluación de la lengua y dentro de esta última los tipos de tareas y la práctica de estrategias de coevaluación, autoevaluación en las clases las cuales son percibidas por los alumnos como provechosas.

Una vez más se evidencia la estrecha relación entre aprendizaje y evaluación, son los temas más aludidos y los que más preocupan a los estudiantes y nos llama la atención que ya comiencen a introducirse en las prácticas de los profesores y de los alumnos estas estrategias que conducen en gran medida a la regulación del aprendizaje. La lengua se evalúa sistemáticamente y le sirve al estudiante para detectar aciertos y desaciertos en el aprendizaje quien ya empieza a reflexionar sobre sus errores.

En la percepción del aprendizaje de la lengua se hace referencia al dominio de las habilidades y el estudiante percibe como un buen dominio de la lengua el desarrollo alcanzado en las habilidades orales entre ellas una buena pronunciación como aspecto muy importante para dar una buena imagen y la práctica de la escucha para coger oído, ambas estrechamente relacionadas en la comunicación oral de la lengua. Entre sus metas continúa la comunicación.

Las valoraciones negativas expresadas en los comentarios están relacionadas con el autoconcepto del estudiante respecto a las habilidades del idioma: *no tengo buen oído, no pronuncio bien, no comprendo lo que escucho, me falta vocabulario, no siempre soy capaz de darme cuenta del error*, entre otras. Relacionadas con los efectos negativos de la evaluación de la lengua extranjera tenemos: inhibiciones, temores al error, a la burla de los demás. Otra dificultad latente es la referente a las temáticas que se abordan en clases las cuales no siempre resultan interesantes y algunas se repiten.

Entre los efectos positivos de la evaluación está el proceso de regulación en la búsqueda de soluciones a sus problemas en el aprendizaje de la lengua: estrategias para vencer complejidades de las tareas (auxiliarse del diccionario como medio de aprendizaje, preguntarle a los estudiantes de habla inglesa, pedir ayuda a estos para la realización de tareas complejas), el reconocimiento de la necesidad de un mayor esfuerzo en la actividad de estudio, el reconocimiento de las dificultades propias y de los demás, reflexión acerca de su incapacidad para reconocer el error por el insuficiente dominio de las habilidades de la lengua e incluso otras atribuciones como la falta de concentración en la escucha cuando los demás hablan. Todos estos planteamientos nos muestran como el estudiante es capaz de reflexionar sobre sus dificultades y tomar decisiones ajustadas a estas lo que conduce a un proceso de autorregulación por parte del estudiante que conduce a un mejor aprendizaje.

En cuanto a las tareas, según refieren los estudiantes, son las que comúnmente se diseñan para el aprendizaje de la lengua con un fin comunicativo: juegos de roles, dramatizaciones, ejercicios donde se practican las funciones comunicativas, trabajo en grupos y en parejas, entre otras. Los estudiantes sugieren que resultaría muy provechoso el diseño de tareas donde se interactúe con estudiantes de habla inglesa que estudian en sus grupos en una especie de trabajo colaborativo para ayudarse mutuamente en el aprendizaje del inglés y el español. Solo se señala como dificultad el desinterés y la falta de motivación que pudieran manifestar algunos estudiantes. Se resaltan como muy positivas las tareas que contemplan la vinculación del inglés con temas de la especialidad en el diseño de las tareas comunicativas. (alto grado de satisfacción)

Por último el rol del profesor durante el proceso de enseñanza aprendizaje es visto como el facilitador (ofrece ayuda, apoyo, aclara dudas) guía, orientador (insiste mucho en los contenidos, da sugerencias sobre como resolver mejor las tareas, sobre como fijar ciertos contenidos gramaticales, como ir creando un propio sistema de la lengua) evaluador de los aprendizajes (corrige, da participación a los alumnos en el proceso de evaluación y estimula el progreso), facilitador (crea un clima de confianza para propiciar el diálogo, no corrige mientras hablamos).

Se expresan satisfacciones sobre la calidad de las clases, sobre el proceso de evaluación de la lengua en la universidad y el aprendizaje resultante.

Transcripciones de las opiniones de los estudiantes:

E.1: “Las clases de inglés me resultan ahora más agradables, los temas que tratamos resultan interesantes aunque algunos se repiten nuevamente, pero la forma de presentación es diferente, unas veces en diálogos grabados, otras en textos de lectura y el teacher los hace más amenos, todo el tiempo estamos practicando lo nuevo que aprendemos en ejercicios en parejas, en grupos, a veces realizamos juegos, el teacher nos trae adivinanzas, refranes, canciones y el trabajo con ellos nos ayuda mucho a coger vocabulario y además son muy motivantes, el tiempo se nos va sin darnos cuenta. la calidad de las clases es buena, todo el tiempo estamos interactuando de una manera u otra.

Nunca me he sentido presionada por una nota en la clase, mi interés es comunicarme con el teacher, con mis compañeros, responder los ejercicios de gramática, de audición me encantan estos últimos pero no siempre escucho bien, hay cosas que no entiendo, en fin ver como voy avanzando o retrocediendo, que me sé o no me sé, claro que para la prueba me preparo mejor porque me interesa coger una buena nota. En el pre (nivel de enseñanza precedente) era algo diferente llegábamos a veces a clases y lo primero que decía el profesor era que sacaran papel y lápiz que iba a hacer una comprobación, imagínate para mí eso era algo terrible me bloqueaba durante toda la clase, me quedaba en blanco, además yo sé que no tengo muchas habilidades en el inglés, no tengo una buena pronunciación y pienso que me falta vocabulario para expresarme. Pienso que la pronunciación es algo importante, sino no te entienden. Yo llegaba atemorizada a las clases de inglés por las evaluaciones. Aquí en la universidad también al principio, no crea, me sentí un poco cohibida pero he ido entrando en confianza porque en mi grupo nos llevamos muy bien y ya no me da pena hablar, todos tenemos errores, a veces hasta nos reímos unos de otros pero no con mala intención, el teacher nos dice que no tengamos miedo a hablar que de los errores también se aprende.

Otra cosa que nunca antes habíamos hecho en las clases de inglés era evaluarnos unos a los otros y aquí en la universidad el teacher nos pone a veces a revisar los trabajos escritos de nuestros compañeros, imagínese yo revisando un trabajo en inglés! Al principio me sentí sorprendida que el teacher nos diera esa responsabilidad, a veces percibía que habían errores en la escritura pero no sabía en que consistían, a esa hora llamaba al profesor para que me ayudara. Creo que es algo que ayuda mucho porque si uno es capaz de reconocer el error de otro puede evitar el cometerlo uno también, además para este tipo de trabajo tengo que esforzarme más en el estudio de la lengua porque si no ¿cómo voy a ser capaz de revisar el trabajo de otro? Aquí en confianza, ya hasta disfruto hacer esto y a los compañeros míos también les encanta cogerme algún error. Ya en estos momentos revisamos y según la cantidad de errores junto con el profesor ponemos hasta una nota!(lo dice con orgullo) En fin me siento mejor este curso, he aprendido mucho con los listenings que a veces son muy extensos, pero motivantes, las grabaciones te ayudan mucho a mejorar la pronunciación y me doy cuenta que he mejorado en los conocimientos de la lengua. El libro de texto tiene contenidos actualizados, en el aprendemos a escribir correos electrónicos, los temas se relacionan con sucesos ocurridos recientemente. El profesor nos evalúa en preguntas escritas en los ejercicios del libro asignados en el trabajo independiente...

E. 2. En este curso me he sentido muy bien en mi clase de inglés pues he aprendido a escribir cartas, párrafos y hasta composiciones, he aprendido a pronunciar muchas palabras, que antes me resultaban difíciles, claro el profesor insiste mucho en esto, y nos corrige todo el tiempo, él habla muy bonito el inglés y yo trato de imitarlo pero tengo dificultades en esto. Es verdad que cuando uno pronuncia bien da una imagen muy favorable, los que te escuchan piensan que estás mechao en inglés.

Los temas tratados me han gustado y siento que puedo hablar de ellos porque me son cercanos, he participado en las evaluaciones activamente sobre todo en aquellos ejercicios que se hacen en pareja o en grupos, no sé pero me siento más confiado cuando puedo compartir la solución de un ejercicio con otro compañero. Me gusta mucho dramatizar diálogos, asumir roles de otras personas, me acuerdo que en un ejercicio tuve que asumir el rol de un psicólogo que debía dar consejos y ayuda a una adolescente con problemas de incomprensión con sus padres. Para ser sincero me resultó un poco difícil porque tuve que acudir al diccionario varias veces a buscar las

palabras que necesitaba, a veces le preguntaba al profesor que daba vueltas por los equipos a ver como iba el trabajo como podía decir esas ideas en ingles, los demás compañeros que asumían otros roles también me ayudaban. Pero al final logré expresar aquello que yo deseaba. Me interesaba mucho mostrarle al profesor y a los demás compañeros que yo era capaz de resolver un problema que se me podía dar en el futuro con los conocimientos adquiridos hasta ese momento en la carrera. Darle solución al ejercicio me hizo sentir importante, sentí que mis compañeros confiaban en lo que yo podía decir, aunque hubo algunos que no estuvieron de acuerdo con algunas ideas, pero al final comprendí algunos de sus puntos de vista, claro todo esto con la ayuda del profesor, sin su ayuda no habría podido hacerlo porque cuando uno se pone a debatir algo enseguida empieza a hablar en español y el profesor estaba ahí para que esto no sucediera. El profesor quedó muy contento con este tipo de trabajo, nos dio algunas sugerencias y hasta nos felicitó, recuerdo que nos dijo: If you keep that way you will be very good psychologists. Pienso que este tipo de ejercicio sobre cuestiones de la especialidad nos ayudan mucho porque nos resultan motivantes, yo personalmente lo disfruté mucho. Debían repetirse con más frecuencia. Solo debo señalar que se necesitan diccionarios técnicos con términos de la especialidad, sería una muy buena herramienta.

En la evaluación se utiliza con frecuencia las preguntas escritas, exposiciones orales, trabajos de control, ..

Yo pienso que he ampliado mucho mi vocabulario y he tomado más interés en el idioma.

E.3 Una de las asignaturas que más me gustan es el inglés, los temas de cultura general me interesan mucho, yo le digo a mis compañeros que es a través de los textos en ingles que he conocido acerca de cosas como por ejemplo la Estatua de la Libertad que fue un regalo de Francia al pueblo norteamericano, sobre la vida de personalidades, sobre las costumbres y tradiciones de otros países, entre otros.

“las evaluaciones son constantes, pero nos obligan a esforzarnos más, el teacher es cada vez más exigente.

Yo me ponía nerviosa con los listenings en clases porque no tengo buen oído., pero esta nueva modalidad de autoestudio me ha permitido mejorar en este aspecto pues tenemos las grabaciones de todos los diálogos y los puedes escuchar tantas veces sea necesario y vas cogiendo oído, además me he puesto a escuchar canciones en ingles que están de moda y ya puedo tararear aunque sea algunos pedacitos de las letras. El problema de la comprensión también está en los blendings, los nativos te unen muchas palabras y te parece que es una sola y entonces no entiendes nada.

E.4. Las clases de idioma son muy animadas, con grabaciones constantes que nos permiten desarrollar el oído. Algunos temas son amenos, otros no y los ejercicios algunos son de True or False de un tema de lectura, o de un diálogo que escuchamos, otros van dirigidos a hablar y otros a escribir. En este libro se pide mucho que hagamos predicciones lo que nos pone realmente a pensar en varias posibilidades. La mayoría de los ejercicios van destinados a la práctica de las funciones comunicativas que se dan en la unidad pero siempre el profe trata de que al final se vayan integrando todas o algunas de las funciones comunicativas dadas en unidades anteriores en una situación más completa y más cercana a la vida real, por ejemplo tu te encuentras una persona en la calle que se le ha perdido algo y ahí la puedes saludar, preguntarle qué le pasó, identificarte, ofrecerle ayuda, dar sugerencias consejos etc. y están empleando una gran cantidad de funciones en la comunicación y en situaciones que pueden ser muy comunes, que se pueden dar incluso aquí en Cuba con algún extranjero que necesite ayuda. Yo he tenido la oportunidad de hablar con extranjeros que necesitan información sobre algo y siempre trato de emplear todo lo que sé. El sistema de evaluación es bueno, constantemente te están evaluando yo misma me estoy evaluando probando mis habilidades. El profesor te da la nota según la cantidad de errores que cometes

E.5. Es muy acertada la enseñanza del inglés aquí en la universidad, pero hay que tener base. Si hemos aprendido muchísimo, se pueden dar cuenta de lo que hemos avanzado con respecto al inicio. El manual está muy bueno. Pensamos que deben seguirse los mismos métodos que hasta ahora. El trabajo en grupos ha sido muy fructífero. Sería muy bueno que se pudiera ampliar

más. A mí en lo personal me ha ayudado mucho, yo llegué aquí sin saber nada de inglés. Se debe ser más particular en los aspectos específicos, o sea, dedicar cada clase al desarrollo de las habilidades por separado. Se deben poner películas en inglés.

Los contenidos están bien estructurados, de lo particular se va a lo general y de ahí a la ejercitación. Con relación a los medios piensan que están incompletos, les gustaría además algunas láminas. Es importante continuar trabajando con la grabadora. Se deben poner canciones para aprender más vocabulario.

La evaluación es diversa, sistemática, dinámica. A pesar de tener en cuenta lo cuantitativo se ve lo cualitativo también porque nos da la posibilidad de ver cuánto hemos avanzado. Se debe ser más sistemático en las evaluaciones escritas. Se evalúan todas las habilidades. Los resultados se analizan de forma colectiva. Los ejercicios que se realizan se evalúan de forma cualitativa. Se realiza el trabajo con los errores.

E.6. (la enseñanza)Perfecta no es, pero cierto nivel hemos adquirido y a medida que avanzamos mejoramos. No me considero un comunicador competente aunque he mejorado mucho.

De forma práctica, se aplica mucho la comunicación. Dinámica, se practica, es muy buena la forma. El trabajo en equipos es muy bueno. Los libros están muy buenos. Se debe trabajar más en equipo.

Uno aprende más así, ya que cada uno da una opinión diferente, o sea, cada cual hace el ejercicio y después lo chequean entre todos. Es mejor aclarar las dudas entre nosotros mismos que preguntarle al profesor, así aprendemos más. Es mejor preguntar al profesor ya cuando nosotros no podamos. Es mejor cuando nos dan las orientaciones y trabajamos solos. Debemos perfilarnos más en lo que es la expresión oral porque no escribimos tan mal. La pronunciación en la comunicación es muy importante.

Las tareas se expresan de forma práctica y dinámica con ejemplos de situaciones reales. Yo recuerdo un dialogo que yo asumía el rol de decano de una facultad y mi compañera era una ingeniera mecánica que venia a solicitar trabajo como profesor. La tarea era realizar un dialogo donde el decano preguntara sobre los datos personales del aspirante. Nosotros lo hicimos de una forma tradicional: preguntando desde el inicio what's your name, where do you live etc. Al final el profesor le preguntó a los demás que les había parecido el dialogo. A todos les pareció normal. Pero a ella no le pareció así lo primero que me señalo es que no constituía una situación real de comunicación porque había que ubicarse en la situación: una conversación entre un decano y alguien que solicita trabajo es una situación formal que debe comenzar con una introducción adecuada, durante el dialogo debía preguntar acerca del interés del aspirante por trabajar como profesor, y al final preguntar como mínimo cuando podía tener la respuesta para ver si era aceptado o no. La respuesta del decano a su vez debía ser muy especifica porque es una persona con muchas tareas, por tanto no puede haber ambigüedad en respuestas com: ven la semana próxim, nos vemos luego. Inmediatamente me di cuenta que mi dialogo había sido un desastre y le pedí al profesor que me diera la oportunidad de repetirlo y esta vez si me quedó bien. Yo pienso que no estamos acostumbrados a dar soluciones a las tareas como si fuera la vida real.

En la evaluación se utilizan buenos métodos, que son equitativos. Se ajusta al contenido que se da. Abarcan todo el contenido, pero debe ser más cualitativa. Es sistemática, se evalúa cada estudiante. En ocasiones estamos conscientes de que nos están evaluando y aunque no se da nota el asentimiento del profesor nos indica que van bien y que va mal. No solo evalúa el profesor, sino que nos autoevaluamos y vemos cómo vamos adquiriendo el conocimiento. Las evaluaciones escritas se hacen menos. Los instrumentos son adecuados, están de acuerdo a los objetivos.

Para otorgar la evaluación nos plantean los errores, se realizan los comentarios y se nos dice cómo debe ser correctamente.

ANEXO 37. Plan de trabajo metodológico del Colectivo de Disciplina de Idioma Ingles para las Ciencias Sociales.

PLAN DE TRABAJO METODOLÓGICO
Colectivo de Ciencias Sociales. Curso 2007-2008

Responsable del Colectivo: Msc. Juana Idania Pérez Morales

Profesor Auxiliar

Integrantes: Msc. Guillermo Leon Mena (prof. Asistente)

MSc. Humberto Miñoso (prof. Asistente)

MSc. Rigoberto Hernandez (prof. Auxiliar)

Lic. María Caridad Pérez (Instructor)

Lic. Elena Chernova (prof. Asistente)

Lic. Yaimelis Lima Toirac (prof. Instructor)

Asignaturas: Inglés I, II, III y IV en las carreras de Psicología, Sociología, Estudios Socioculturales, Letras, Comunicación Social y Periodismo. (I, II, III y IV, V y VI),

Objetivos:

- Perfeccionar la labor docente educativa mediante el desarrollo y control de la actividad metodológica de los profesores del colectivo de disciplina.
- Elaborar materiales docentes auxiliares de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y las particularidades del plan de estudios D
- Aplicar las estrategias y los procedimientos más avanzadas de acuerdo con los medios disponibles para el desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas de los estudiantes.
- Desarrollar actividades metodológicas
- Orientar acerca de la aplicación del plan D y la modalidad semipresencial en las clases de idioma ingles.
- Evaluar el trabajo docente metodológico de los miembros del colectivo

No	Acciones	Criterio de medida	Responsable	Fecha
1	Lograr el cumplimiento y perfeccionamiento del plan metodológico	Los análisis semestrales muestran el cumplimiento por encima del 90% de todas las actividades.	Jefe de disciplina	Semestral
2	Realizar la auto- evaluación de la asignatura	comprobar que en todas las asignaturas se ha realizado el proceso con calidad.	Jefe de colectivo y profesores	Anual
3	Lograr una mayor participación estudiantil en exámenes de premio y de mejora de notas.	Se manifiesta un incremento de esta actividad en cada asignatura.	Profesores	Semestral
4	Perfeccionar y cumplir el plan de controles a clases.	Se cumple no menos del 90% de los controles planificados.	Jefe de disciplina y profesores	Todo el año.
5	Trabajar en la elaboración de materiales docentes de acuerdo con la carrera de los alumnos.	La mayoría de los alumnos muestra satisfacción con los materiales preparados.	Profesores y jefe de colectivos.	Permanente
6	Elevar la preparación del profesorado en temas pedagógicos tales como el aprendizaje autónomo y el desarrollo de las habilidades de escritura y expresión oral	Presentar ponencias en eventos acerca de los temas y realizar talleres sobre su puesta en practica	Profesores y jefe de colectivo	Mes de diciembre

Actividades del colectivo de disciplina

	Actividades	Participantes	Responsables	Fecha
1	Realizar dos clases metodológicas	Profesores	Jefe de disciplina	1 en cada semestre
2	Celebración de un taller sobre el uso de las tics en el aprendizaje de la lengua extranjera en la modalidad semipresencial	Profesores	Jefe de disciplina	1 vez al mes a partir de octubre
3	Realización de controles a las actividades docentes	Profesores	Jefe de disciplina y profesores del colectivo	Todo el año
4	Realización de dos reuniones semestrales para el análisis del aprovechamiento de los alumnos	Profesores	Jefe disciplina y profesores	1 vez por semestre
5	Realizar reunion metodologica del colectivo	Profesores	Jefe disciplina y profesores	1 vez por mes

Actividades de las asignaturas

1. Reunión y análisis de la preparación de materiales docentes y clases. Análisis de la clase encuentro en la modalidad semipresencial y el papel del profesor. Revisión de planes de clases y evaluaciones parciales.
2. Reunión de análisis de los resultados obtenidos en las mismas.
3. Reunión previa para la confección del plan calendario de la asignatura, el plan de desarrollo de acuerdo con las deficiencias detectadas en los años anteriores así como diseñar el sistema de evaluación.

Actividades metodológicas del primer semestre:

Elaborar y presentar Orientaciones Metodológicas para las unidades 1 y 2 del manual At Your Pace 3 en la asignatura Inglés III relacionado con el Inglés con propósitos específicos en el colectivo y a nivel departamental

Objetivos:

- Mostrar las estrategias metodológicas a seguir para un mejor desempeño en las actividades de autoestudio del estudiante con el manual. Mostrar los procedimientos que le permitan diferenciar los aspectos a tener en cuenta para un mejor aprendizaje de la lengua extranjera y desarrollo de las estrategias de aprendizaje para el trabajo con el texto académico y las estrategias de lectura eficiente para procesar la información (Scanning y Skimming).
- Mostrar estrategias de autoevaluación, en la detección de las dificultades que presentan los estudiantes y la orientación del trabajo independiente en base a ellas.

Fecha: sept. 2007

Responsable: Idania Pérez

1. **Clase metodológica:** ¿Cómo orientar el trabajo independiente para lograr la puesta en práctica de las estrategias a seguir en el debate y la negociación en el inglés con fines académicos?

Objetivos:

- Ofrecer orientaciones metodológicas para la realización del debate y la negociación para desarrollar las habilidades de comunicación oral en las clases de inglés con fines académicos.
- Analizar el vocabulario específico para la negociación y las formas de organización del trabajo grupal en el debate.
- Valorar las actitudes que se asumen en el grupo para negociar y debatir determinados tópicos
- Selección del tema adecuado para el debate como aspecto importante en esta clase.

Responsable: Rigoberto Hernández

Fecha noviembre 2007

2. **Clase abierta:** Desarrollo del debate en la primera clase de la unidad 5 del At Your Pace 3 en el inglés con fines específicos con estudiantes de 2do año de la carrera de Sociología. Title of the Unit: Negotiating and debating.

Objetivos:

- Apreciar la aplicación de los diferentes procedimientos que se utilizan en el desarrollo del debate y el desarrollo de las habilidades comunicativas orales usando este procedimiento en la clase de idioma inglés.
- Apreciar como se desarrollan las estrategias a seguir en el debate y la negociación
- Analizar la dinámica del trabajo en grupos en el debate

Responsable: Guillermo León

fecha diciembre 2007

3. **Taller sobre el uso de las tics** en el aprendizaje de la lengua extranjera en la modalidad semipresencial 1 vez al mes

Responsable: Humberto Miñoso y Yaimelis Toirac

4. Ponencias²

Tema 1. My English Language Portfolio- una forma de aplicar la evaluación formativa para desarrollar la habilidad de escritura en la clase de inglés

El uso de la evaluación por portafolios en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en la universidad.

Objetivos

- Analizar en el colectivo diferentes valoraciones y tendencias actuales acerca de la evaluación por portafolios.
- Presentar muestras de portafolios realizados por los estudiantes de primer año de Psicología en la asignatura Inglés I perteneciente al inglés con fines generales.
- Estimular a los profesores al uso de este procedimiento basados en las ventajas que ofrece para el aprendizaje del estudiante.

Responsable: Idania Pérez

Fecha: octubre

Tema 2. El enfoque por tareas comunicativas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Objetivos:

- Mostrar el diseño de tareas comunicativas en la lengua extranjera y las etapas en la realización de las mismas a través del ciclo de la tarea.

Responsable: Elena Chernova y Maria Caridad

Fecha: Noviembre

² Nota: Los temas de las ponencias y las clases metodológicas planificadas están en correspondencia con las necesidades detectadas en el análisis y discusión del plan de estudios D para su aplicación en cada una de las carreras y las líneas de investigación que desarrolla el colectivo.

ANEXO 38. Programa analítico de la asignatura Inglés I curso 2005-2006

DATOS GENERALES:

ASIGNATURA: INGLÉS I . SEMESTRE: 1ero

CARRERA: Licenciatura en Psicología. AÑO: 1ro.

64 h Plan de estudios D

MODALIDAD: Semipresencial

HORAS DE EVALUACIONES: 4 h

COLECTIVO DE DISCIPLINA A QUE PERTENECE: Idioma Inglés para Ciencias Sociales

OBJETIVOS

Que los estudiantes:

- a. Desarrollen y consoliden a través de estrategias de estudio independiente y de trabajo grupal valores éticos y morales.
- b. Fortalezcan el sentido de la responsabilidad individual y colectiva, el compromiso social, la vocación humanística y la ética profesional y ciudadana lo cual se expresará a través de su capacidad para enjuiciar críticamente y desde nuestra posición partidista, textos escritos y orales en idioma inglés relacionados con su actividad personal.
- c. Interactúen de forma oral y escrita (con nivel intermedio) en su actividad profesional.
- d. Profundicen sus conocimientos acerca de la cultura de países de habla inglesa y la de su país.

CONTENIDOS

Sistema de conocimientos

- El sistema de la lengua)estructuras morfosintácticas y léxicas y funciones comunicativas que ofrecen y buscan información, expresan actitudes intelectuales, expresan actitudes emocionales y volitivas, persuaden y establecen la comunicación social con el nivel de formalidad requerido.
- Estructura del texto (oral y escrito)
- Diversos tipos y propósitos de lectura

Sistema de habilidades

Expresión oral

- Comunicarse en forma oral dialogada y monologada con cierto grado de independencia.

Comprensión oral y lectura

Obtener información a partir de textos orales y escritos que implica:

- Comprender los propósitos del autor o emisor
- Establecer la jerarquía de las ideas del texto
- Aplicar estrategias de inferencia
- Valorar críticamente lo escuchado o leído

Expresión escrita

- Tomar notas a partir de textos orales y escritos
- Resumir información
- Redactar diferentes géneros de comunicación

Habilidades de estudio

- Utilizar el diccionario bilingüe y monolingüe
- Fortalecer y consolidar estilos de aprendizaje y la aplicación de estrategias conducentes al desarrollo ulterior de la independencia cognoscitiva en idioma inglés.

Sistema de valores

La disciplina coadyuvará a crear en los estudiantes el sentido de la responsabilidad, la honestidad y la lealtad, así como el compromiso social, el patriotismo, el sentido de pertenencia, el sentimiento solidario y humanista.

SISTEMA DE EVALUACIÓN

Se basa fundamentalmente en la autovaloración del estudiante y la evaluación sistemática de carácter formativo a través de encuentros y trabajos extra clases. Asimismo se prevé la realización de evaluaciones parciales de carácter integrador.

Quede a determinación de la Comisión Nacional de cada carrera la inclusión o no del examen final de alguna o algunas de las asignaturas.

Se recomienda un ejercicio integrador en el cuarto año de la carrera en que el estudiante pueda demostrar que posee un nivel intermedio de comunicación profesional en dicha lengua.

Se establecen los Exámenes de Premio para los estudiantes de cuarto o quinto año que lo soliciten. Este examen comprobará los conocimientos y habilidades orales y escritas que posee el estudiante cuando se enfrenta a un texto auténtico de su especialidad o afín a ella. (Resumir en lengua inglesa de forma oral y escrita, interpretar en lengua española, valorar y expresar información personal y profesional. Ello tendrá su reflejo en el índice general de rendimiento académico.

INDICACIONES METODOLÓGICAS Y DE ORGANIZACIÓN DE LA DISCIPLINA

La disciplina se estructurará en tres bloques (IFG; IFA, IFP) correspondientes a cuatro asignaturas como se indica anteriormente y se desarrollará con la modalidad semipresencial con el uso de diversos medios (libro, grabadora, video, Intranet, laboratorios de computación).

El proceso docente educativo deberá desarrollarse de forma tal que garantice un aprendizaje consciente en que el estudiante pueda apropiarse de los conocimientos y desarrollar habilidades en situaciones comunicativas reales o de simulación.

El desarrollo de las habilidades deberá tener un enfoque integrador a fin de lograr que se apoyen mutuamente y responda a las necesidades e intereses personales y al perfil profesional.

Es necesario que todas las asignaturas propicien espacios para el desarrollo socio-cultural de los estudiantes que le permita ser protagonistas activos del desarrollo del país.

Se recomienda la ubicación de la disciplina en cuatro semestres no posteriores al tercer año de la carrera. Esto significa que de acuerdo a las posibilidades y necesidades de cada facultad o centro universitario, la disciplina se podrá comenzar en primero o en segundo año de la carrera.

Toda vez que la modalidad semipresencial no se ha generalizado en todos los centros universitarios, la orientación sobre ésta debe hacer énfasis en la participación activa, disciplinada y sistemática de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje con indicaciones precisas de cómo organizar su tiempo para vencer los materiales en el proceso de auto aprendizaje y con vistas a su preparación para el encuentro.

Los encuentros son básicamente para desarrollar la habilidad de expresión oral. Los horarios de consulta son para aclaraciones y ejercitación adicional.

Asignatura Inglés con Fines Generales(IFG)

Se recomienda su estructuración en dos asignaturas (Inglés I e Inglés II) que deberán consolidar el sistema de la lengua inglesa en los niveles fonológicos, léxico y sintáctico y desarrollar las funciones comunicativas básicas como soporte para el ulterior desarrollo del Inglés con Fines Académicos e Inglés con Fines Profesionales.

Las asignaturas deberán incluir actividades prácticas individuales o colectivas que garanticen el cumplimiento de los objetivos. Al finalizar las asignaturas del Inglés con Fines Generales, el estudiante deberá haber alcanzado un nivel básico avanzado.

Deberá prestarse especial atención a sentar las bases del sistema de pronunciación inglesa, las estrategias para la adquisición y expansión del vocabulario así como los mecanismos de monitoreo, autorregulación y autoevaluación.

PLANIFICACION DE LA ASIGNATURA

Distribución de horas

Tipo de actividad	Cantidad	Total de horas
Clases prácticas presenciales (face to face lessons)	14	28
Actividad no presencial(for independent study)	14	28
Evaluaciones	4	8
Total	32	64

Plan Calendario de Licenciatura en Psicología. Curso: 06-07

week	Activity	Unit	Face to face lesson	Independent study
1	1	Unidad 1 Meeting new friends	2h	
	2			2h
2	3	Unidad 2 Talking about yourself and about people	2h	
	4			2h
3	5	Unidad 3 Routines	2h	
	6			2h
4	7	Unidad 3 Routines	2h	
	8			2h

5	9	Unidad 4 Describing people	2h	
	10			2h
6	11	Unidad 4 Describing people	2h	
	12			2h
7	13	Unidad 5 Going out	2h	
	14			2h
8	15	Unidad 5 Going out	2h	
	16			2h
9	17	Unidad 6 What is there in...?	2h	
	18			2h
10	19	Unidad 6 What is there in...?	2h	
	20			2h
11	21	Unidad 7 What happened?	2h	
	22			2h
12	23	Unidad 7 What happened?	2h	
	24			2h
13	25	Unidad 8 Likes and dislikes	2h	
	26			2h
14	27	Unidad 8 Likes and dislikes	2h	
	28			2h
15	29	Review of all the units		2h
	30	Written Test	2h Eval.	
16	31			
	32	Oral Test	2h Eval.	
			32h	32h
			Total: 64 horas	

Objetivos de cada tema.

En cada unidad se refleja una temática a desarrollar en la lengua inglesa por lo que al concluir cada una de ellas los estudiantes deben ser capaces de:

- Comprender textos en forma dialogada y monologada a través del lenguaje escrito y oral sobre cada una de las temáticas tratadas
- Pronunciar y entonar de forma aceptable de manera tal que se comprenda el mensaje que se desea transmitir(comprender y ser comprendido)
- Comunicarse en forma oral y escrita en situaciones comunicativas relacionadas con la vida diaria del estudiante a través del uso de las funciones, nociones, vocabulario y estructuras sintácticas correspondientes a cada una de ellas.
- Desarrollar las cuatro habilidades de la lengua que permita transferir los conocimientos adquiridos en el curso a la comunicación tanto oral como escrita a diversas situaciones de la vida real relacionadas con los temas de las unidades
- Usar un registro adecuado del lenguaje en cada una de las situaciones que se presenten ya sean formales o informales
- Evaluar su desempeño comunicativo en la clase de lengua y el de sus compañeros en cada una de las temáticas

Units	Communicative functions	Grammar
Unit 1 Meeting new friends	<ul style="list-style-type: none"> - Greetings, leave-takings, introducing yourself/someone. - Reacting to introductions - Asking for and giving information about nationality/occupations 	Verb BE in present , yes or no questions, information questions, subject pronouns, possessive adjectives, indefinite articles, demonstrative adjectives and pronouns
Unit 2 Talking about yourself and about people	<ul style="list-style-type: none"> - Asking for and giving information about age and height/date and place of birth/marital status - Asking for and giving addresses/ telephone number. - Identifying someone 	Verb BE (cont.) Yes or no questions information questions, prepositions, possessive case
Unit 3 Routines	<ul style="list-style-type: none"> - Asking and telling the time - Asking for and giving information about daily activities/occasional activities 	Simple present tense for other verbs, present continuous tense, time expressions, adverbs of frequency , connectives, uses of IT
Unit 4 Describing people	<ul style="list-style-type: none"> -Describing physical appearance -Describing personality traits -Expressing Family relationships 	Adjectives Verb HAVE More connectives
Unit 5 Going out	<ul style="list-style-type: none"> - Inviting someone, - -accepting or declining invitations, - -making offers, requests and suggestions 	Uses of would, could, ..., let's Why don't...?
Unit 6 What is there in...?	<ul style="list-style-type: none"> - Expressing existence. - Asking and expressing quantity - talking about prices 	There +BE How much/how many How much is it?
Unit 7 What happened?	<ul style="list-style-type: none"> -Asking for and giving information about actions in the past - Talk about past events 	Simple past tense and past continuous tense
Unit 8. Likes and dislikes.	<ul style="list-style-type: none"> - Expressing preferences, - giving opinions - and making comparisons 	Verb BE +verbs with - ing form Verbs +infinitives Verbs of opinion: (think, believe) Comparison of adjectives

SISTEMA DE EVALUACION

Evaluaciones frecuentes orales y escritas, trabajos extraclases de lectura extensiva usando como material el folleto de lecturas Reading Spot in English que contiene textos de cultura general para realizar un trabajo acerca de una persona famosa. Se realizará 1 Prueba parcial escrita y oral al final del semestre.

Sem.	Eval.	Tipología
		Evaluaciones frecuentes
8		Trabajo extraclase. "Write about an outstanding person"
15 y 16		Prueba Escrita y oral.

Bibliografía:

Inglés con Fines Generales

a) Libro de texto y casete de audio:

Se utiliza el libro de texto *At your Pace I* de autores cubanos para las asignaturas Idioma Inglés I e Idioma Inglés II. Cada estudiante tiene además un cuaderno de trabajo y cuenta con los cassetes de audio del libro de texto y uno para el cuaderno de ejercicios que posee el profesor

b) Materiales digitalizados

Se utiliza CD-ROM puesto en Intranet con grabaciones del manual *At Your Pace I* materiales complementarios elaborados por el profesor sobre temas de cultura general. Ver carpeta en la red interna de la UCLV en bibliografía\Dante\Bibliografía\Psicología\pregrado \Inglés\Psicología 1er año Inglés sin Fronteras Ver carpeta en la red interna de la UCLV en bibliografía\Dante\Bibliografía\Humanidades\Lenguas Extranjeras\Inglés.

Interchange I , Intro Ver videos y manual del estudiante y cuaderno de trabajo en carpeta en la red interna de la UCLV en bibliografía\Dante\Bibliografía\Humanidades\Lenguas Extranjeras\Inglés

ELABORADO POR: Colectivo de Inglés para las Ciencias Sociales

Departamento de Lenguas Extranjeras

Facultad de Humanidades

ANEXO 39. Manual de orientaciones metodológicas para la evaluación del aprendizaje para la asignatura inglés I.

1. Intenciones del acto evaluativo: ¿para qué evaluar?

Siempre que pensamos en el proceso de evaluación debemos considerar primeramente las intenciones del acto evaluativo y al servicio de quien se encuentra.

En la evaluación de la asignatura Inglés I perteneciente al bloque del Inglés con Fines Generales abogamos por una evaluación formativa y formadora de la lengua extranjera donde la evaluación se convierte en actividad de aprendizaje estrechamente ligada a la práctica reflexiva y crítica, de la que todos salen beneficiados precisamente por que la evaluación es fuente de crecimiento e impulso para aprender desde una metodología comunicativa y funcional para el aprendizaje de la lengua. Esta metodología contempla la integración de la evaluación al proceso de enseñanza aprendizaje a través de un enfoque integral en el desarrollo de las habilidades de la lengua en el desempeño del estudiante en diversas tareas comunicativas relacionadas con situaciones cercanas a la vida real.

2. ¿En que consiste la evaluación formativa y formadora?

Una evaluación formativa es aquella que favorece el ajuste y regulación de la enseñanza, y la autorregulación del propio aprendizaje y *únicamente se distingue de una situación de enseñanza-aprendizaje por la intencionalidad del profesor: recoger indicios del progreso constructivo de los alumnos para tomar decisiones educativas.*

Las clases de idioma inglés son clases prácticas lo que facilita en gran medida la aplicación de una evaluación continua y formativa integrada a la enseñanza dentro de la propia secuencia didáctica.

La evaluación formadora significa transferir a los alumnos el control y la responsabilidad de su aprendizaje con el objetivo de fomentar la autonomía en el aprendizaje de la lengua. Este es uno de los objetivos que prioriza el nuevo plan de estudios D para la disciplina Inglés en las universidades cubanas. Esto se puede propiciar a través de la autoevaluación.

¿Qué aspectos se deben considerar en la puesta en práctica de una evaluación formativa de la lengua inglesa?

2.1. ¿Qué evaluar?

Una evaluación bajo la óptica “comunicativa considera que el objeto de la evaluación debe ser primordialmente la competencia comunicativa: la actuación o desempeño (performance) del estudiante en la comunicación, donde se ponen en juego varias subcompetencias: gramatical, sociolingüística o sociocultural, competencia discursiva, competencia estratégica. La enseñanza de la lengua extranjera bajo el enfoque comunicativo, no deja dudas de que se deben evaluar conocimientos, habilidades, desarrollo de la competencia comunicativa, formas de convivencia con el mundo, sentimientos, valores y actitudes. Se recuerda que el fin del estudiante es comunicar significados en situaciones concretas y si se trata de evaluar el desempeño se le debe propiciar la participación del estudiante en múltiples y variadas situaciones comunicativas o tareas ya que en la vida real también tenemos más de una oportunidad de expresar lo que deseamos.

2.2. ¿Cómo evaluar el aprendizaje de la lengua?

A partir de aquí proponemos un modelo de evaluación para la asignatura Inglés I el cual considera el diseño y puesta en práctica de formas alternativas de evaluación en este proceso en las cuales se incluye la evaluación auténtica y la evaluación por portafolios. La evaluación auténtica de la lengua extranjera está referida a que esta se basa *en tareas que han de ser realistas*. Los procedimientos que usa la evaluación auténtica permiten evaluar el desempeño del estudiante en la solución de tareas comunicativas. *Las tareas comunicativas* deben ser diseñadas en situaciones reales o simuladas vinculadas a conflictos y problemas que resulten significativos para el alumno dirigidas a la búsqueda de significados, a la solución de problemas que se presentan en diferentes situaciones comunicativas donde por lo general más de una respuesta puede ser posible, dado lo impredecible del acto comunicativo.

O'Malley y Pierce también han categorizado los tipos más comunes de evaluación auténtica y las actividades realizadas por los estudiantes que se deben observar y documentar. Sus ejemplos incluyen los siguientes:

- entrevistas orales
- narraciones
- proyectos
- demostraciones
- observaciones del profesor
- portafolios

2.3. ¿Qué criterios se deben tener en cuenta en el diseño de las tareas comunicativas bajo la óptica de una evaluación auténtica?

En la selección de los contenidos para el diseño de las tareas comunicativas será muy importante tener en cuenta, principalmente, *al alumno en su contexto, sus intereses, motivaciones, preferencias y ritmos de aprendizaje*. Sumado a esto, tendremos que considerar cuáles van a ser *los usos que los alumnos darán a la lengua extranjera adquirida*.

Por tanto en el diseño de las tareas auténticas se deben observar los siguientes criterios:

Se construyen alrededor de temas de interés de los estudiantes

Constituyen una réplica de situaciones y contextos comunicativos reales. Las actividades de evaluación deben ser una extensión de las experiencias pedagógicas a las que se expone el estudiante en su proceso de aprendizaje.

Involucran problemas reales que requieren el uso creativo de la lengua más que una simple repetición de modelos del habla.

Requieren que los alumnos elaboren un producto o una actuación

Los criterios de evaluación son conocidos y negociados con los alumnos Resulta de mucha utilidad para los estudiantes y los profesores la identificación y comunicación de los criterios antes de la realización de la tarea, así los estudiantes conocen previamente lo que se espera de ellos y los profesores saben que observar en la actuación del estudiante. Los estudiantes de manera similar entienden mejor lo que resulta adecuado o no en el desempeño de la tarea si los niveles de desempeño (levels of performance) son identificados y particularmente si los descriptores para cada uno son incluidos.

Involucran con frecuencia interacción entre varias personas

Permiten la autoevaluación y la autocorrección

La solución de estas tareas comunicativas proporciona al estudiante ayuda para descubrir sus necesidades, cantidad y calidad de su aprendizaje, causas de sus problemas, dificultades y éxitos en el estudio. De implementarse ésta evaluación en el aula constituirá una parte básica de cada unidad que permitiría al estudiante apreciar y juzgar su trabajo en forma inmediata; adquiriendo fundamentalmente un carácter formativo en el cual el alumno valora su ritmo personal de aprendizaje. Se recomienda la utilización de instrumentos de autoevaluación (cuestionarios de autoevaluación) unido a estas actividades de evaluación formativa e instrumentos que permitan a los estudiantes evaluarse entre sí, sea por parejas, en equipo o individualmente.

3. Instrumentos de evaluación del aprendizaje³

Los instrumentos de evaluación pueden ser disímiles en relación con la información a recoger, el tipo de evaluación a aplicar, el tiempo, el contenido a evaluar y la materia, entre otros. Aquí mencionaremos aquellos que pueden aplicarse en las clases de lengua inglesa y más adelante abordamos otros que consideramos de importancia en el marco de una evaluación auténtica de la lengua extranjera.

La observación es un procedimiento o un conjunto de ellos que permite el acopio de información muy valiosa a través de la aplicación de instrumentos específicos. La observación es útil para la evaluación de la comunicación oral la cual debe ser evaluada desde un enfoque cualitativo a partir de unos criterios previamente establecidos por los profesores y los alumnos como son la fluidez, el contenido de la comunicación, la comprensibilidad, el uso de formas correctas y apropiadas al contexto situacional, la pronunciación entre otros según la o las habilidades que se estén evaluando y los criterios de evaluación de la tarea.

Los instrumentos más característicos para el registro de la observación son las escalas valorativas y las rúbricas en sus diversas modalidades.

Entre ellas:

Lista de control: Listado de posibles actuaciones por ausencia o presencia.

Escala de valoración graduada.

Registro anecdótico: registrar de manera puntual un incidente o hecho ocurrido en clases que resulte de interés para el observador.

El análisis de tareas o producciones es una modalidad de observación centrada más en la actividad del alumno que en su relación con la dinámica de la clase. Este análisis se puede estructurar en torno a las distintas fases de ejecución de una actividad completa y compleja, de forma que se analice la capacidad de planificación y previsión, el proceso de ejecución, la calidad del resultado y la capacidad del alumno para extraer conclusiones, aplicaciones en otros contextos o valoraciones de lo realizado.

Entre los instrumentos de esta técnica están las exposiciones de los alumnos, las fichas de trabajo del profesor y las fichas de trabajo del alumno, donde ambos registran de forma esquemática cómo se realizan las fases mencionadas.

³ NOTA: La selección de un instrumento u otro estará en dependencia de la información que se quiera recoger, los fines que persiga, las necesidades educativas de cada grupo de estudiantes, el contenido a evaluar, la materia a evaluar, el estilo evaluativo del evaluador, el nivel de conocimiento de la lengua, entre otros.

La observación y el análisis de tareas de los alumnos pueden desempeñar un papel importantísimo de cara a la evaluación de la lengua desde un enfoque cualitativo y procesual.

Las entrevistas son otro instrumento para evaluar la comunicación oral. Estas deben ser diseñadas de una manera flexible que impliquen un vacío de información que necesita una respuesta para ser completado. Deben permitir una conversación fluida de manera que se formulen preguntas que pudieran no estar previstas para seguir el hilo de la conversación y de las reacciones de los alumnos. Esta se realiza a través de preguntas y respuestas.

En ambos casos cabe utilizar técnicas auxiliares como los registros en audio o vídeo. Aunque se debe tener cuidado en el uso de estos medios para recoger la información de manera más detallada ya que si no constituye una práctica habitual puede provocar inhibiciones en los estudiantes y perderse así el objetivo de la misma. Solo se deben usar estos medios cuando estos se usen de manera frecuente en el aula y el alumno llegue a acostumbrarse a ellos y comprender su gran valor retroalimentativo.

Las encuestas o cuestionarios pueden ser útiles en la evaluación de la habilidad de la escritura, cuando se quiere evaluar determinados aspectos lingüísticos. La ventaja está en que pueden ser aplicadas a un gran número de alumnos, aunque con el inconveniente de la rigidez en las preguntas y respuestas.

Por lo que se sugieren otros instrumentos aprovechando las ventajas de las tecnologías de la información y las comunicaciones para la evaluación de la escritura como son la escritura de cartas a través del uso del correo electrónico, el chat, los foros abiertos de discusión, los e-portfolios o webfolios y un instrumento que comienza a emerger con gran fuerza: las webquests.

También para evaluar la expresión escrita en niveles más avanzados de dominio de la lengua se pueden emplear los reportes escritos, los ensayos y la evaluación por portafolios, entre toda una amplia gama de instrumentos.

El autoinforme: elaborar un registro narrativo, escrito u oral para valorar preferentemente el proceso de toma de decisiones en la solución de una determinada tarea comunicativa. Aquí se evaluaría fundamentalmente el contenido estratégico.

El uso de organizadores gráficos: mapas conceptuales, mapas mentales, diagrama de Venn

Mapas conceptuales: Permiten sintetizar y al mismo tiempo relacionar de manera significativa los conceptos contenidos en un tema. Es el procedimiento indicado para contenidos altamente estructurados que sean susceptibles a conceptualizarse. (Novack y Gowin, 1984; Fernández, 1992; López Feal, 1998).

Llamamos mapa conceptual a las representaciones que siguen unas ciertas normas:

- 1) ser representaciones esquemáticas de conceptos
- 2) organizados jerárquicamente
- 3) formando proposiciones
- 4) y estableciendo relaciones significativas entre ellos.

La construcción se inicia a partir de un sólo concepto clave, o bien a partir de un conjunto de ellos y se debe favorecer la inclusión de nuevos conceptos, ejemplos, relaciones cruzadas, etc.. Los conceptos se unen entre sí por medio de líneas o bien mediante flechas cuando las relaciones no son subordinadas; además deben ser flexibles. Las relaciones se representan por medio de líneas y palabras de enlace.

Estos pudieran utilizarse en el inglés con fines específicos (de la especialidad) donde se trabajan conceptos que necesitan ser relacionados de forma esquemática para una mejor comprensión o para ser utilizados como pautas para la expresión oral en temas de contenidos más complejos.

Mapas mentales (mind maps): Son muy apropiados para sintetizar de forma gráfica los eventos que se van sucediendo en un determinado texto y pueden ser utilizados desde los niveles elementales con los mismos fines que el anterior

El diagrama de Venn: útil para evaluar comprensión de lectura y comprensión auditiva, el cual permite de forma gráfica establecer semejanzas y diferencias entre fenómenos cosas, hechos, costumbres.

Dibujos e imágenes: El lenguaje pictórico y gráfico es una alternativa al lenguaje escrito y oral y ocupa otro nivel de representación mental. Se usan imágenes tanto para identificar como para crear. Resulta una práctica muy motivante el uso de dibujos o imágenes para mostrar comprensión auditiva o de lectura.

Diario de clase (del alumno y del profesor): narra lo que sucede en las interacciones cotidianas (valoración). El estudiante puede ir escribiendo un diario acerca de sus experiencias de aprendizaje en el aula y aquello que para él resulte relevante. Todas estas tareas pueden ser llevadas a cabo en la evaluación auténtica de la lengua extranjera pero es importante destacar la sistemática observación del profesor a través de diarios de la clase, y el registro de sus observaciones ya sea en un registro anecdótico o con el uso de listas de control donde incluya los indicadores a evaluar sobre el desempeño de los estudiantes en forma oral o escrita

Portafolios: Colección de trabajos de los alumnos que busca demostrar, por medio de la mejora progresiva, lo que son capaces de hacer.

Generación de preguntas: Generar preguntas implica comprensión global y profunda del material de aprendizaje. Es muy importante y es poco aplicada en las clases por los alumnos en la lengua extranjera por el razonamiento que implica y la complejidad de formular preguntas en esta lengua.

Proyectos: Actividad extensa sobre un tema que puede tener un carácter interdisciplinario que se vertebra alrededor de una planificación y unas orientaciones iniciales. Muy provechoso para estudiantes con un nivel avanzado los cuales deben desarrollar procesos cognitivos que implican la reflexión, la interpretación la inferencia, la síntesis, entre otros.

Los exámenes o pruebas. Son procedimientos de evaluación que deben ser usados de forma complementaria con los demás procedimientos y nunca como único recurso de evaluación. Pueden ser orales o escritos. Su utilización se ha criticado ampliamente por diferentes motivos: excesiva parcialidad, tiempo muy limitado, etc., a menudo por su nivel de formalización, se han identificado con la evaluación final del proceso. Pero estos tienen un valor indudable en la evaluación de proceso. La prueba escrita permite indagar en menos tiempo los conocimientos, hábitos y habilidades de todo el grupo. Tiene la limitación de no presentar la lengua en su forma de comunicación más natural (oral), por lo que deberá complementarse con pruebas orales para valorar aspectos tan importantes como la expresión oral y dentro de ella la pronunciación, entonación y la fluidez.

También la implicación de los propios estudiantes en el análisis de las dificultades y las fortalezas en su aprendizaje usando diferentes instrumentos de recogida de información como cuestionarios de autoevaluación que incluyan preguntas que le permitan reflexionar acerca de aquello que aprendió y que no aprendió, qué se propone para

mejorar, qué ayudas le puede proporcionar el profesor, etc. Todo ello pudiera conducir al logro de una mayor autonomía en el aprendizaje de la lengua.

Juegos de roles

4. Tipología de preguntas

La tipología de preguntas que nos proporciona Pérez Cabaní, M. (2000) clasifica las *preguntas de ensayo amplio, de ensayo restringido, de respuesta breve y de selección múltiple*.

Las preguntas de ensayo amplio son aquellas en las que no se plantea ningún tipo de limitación en la forma de organizar, seleccionar o presentar el contenido de la respuesta. Ante este tipo de pregunta el estudiante tendrá que organizar la respuesta de la manera que considere más conveniente.

Ejemplo: Give your opinion about... Talk about... Support your answer ...

Las preguntas de ensayo restringido incluyen aquellas preguntas formuladas de manera que limitan la forma y/o la proyección de la respuesta que debe dar al estudiante. Los límites pueden ser marcados tanto por el contenido (el alumno tiene que ajustarse estrictamente a lo que se pide), como por la forma (limitaciones de espacio o tiempo...).

Ejemplo: Say the differences... Write a paragraph about...

Las preguntas de respuesta breve incluyen aquellas preguntas que se responden a través de una palabra, frase, número y aquellas en que los estudiantes tienen que completar una proposición.*Ejemplo:* Who is...? Where did she go?

Las preguntas de opción múltiple incluyen aquellas con un enunciado seguido de diversas alternativas de respuesta de las cuales solamente una es correcta o mejor que las otras. Pueden adoptar diferentes formas:

Ejemplo: Say True or False, Choose the correct answer: a), b), c) , Match Column A with Column B

Es necesario tener en cuenta que la formulación de preguntas de uno u otro tipo está en función de la amplitud de la información que se quiera recoger.

5. Demandas de evaluación

“..nivel de respuesta que produce el alumno en cuanto a las “habilidades cognitivas implicadas en su resolución y los procedimientos para dar respuesta a la cuestión planteada”. (Monereo y col., 1994 citado en Perez Cabaní M. L. 2000:15). Estas habilidades implicadas en la resolución de una tarea no son excluyentes, por el contrario pueden estar íntimamente relacionadas. Las demandas pueden ser: reconocer, diferenciar, recordar, describir, ejemplificar, comparar, exponer, elaborar, diseñar

Aspectos relacionados con la evaluación y su planificación:

El alumno debe ir a ellas informado sobre los contenidos a tratar, las condiciones en que se llevará a cabo la evaluación (los materiales que pueden usar, tiempo, tipo de prueba, si oral o escrita) y sobre todo los criterios de evaluación y puntuación que son los que guiarán su desempeño hacia el logro de determinadas metas.

Estimular al alumno para que participe en el proceso de evaluación.

Proporcionar un feedback informativo sobre los aciertos en el aprendizaje en lugar de limitarse solamente a señalar la cantidad de errores cometidos. Resulta pertinente darle la oportunidad al estudiante, primeramente, de reflexionar acerca de sus propios errores

y después proporcionarle una corrección informativa en el caso en que este no perciba la naturaleza de los errores.

Se debe preponderar el uso de una tipología de preguntas en situaciones de examen que permita apreciar el nivel de desempeño comunicativo real alcanzado por los alumnos en la lengua, lo que se podría conseguir fundamentalmente a través de las preguntas abiertas o de ensayo amplio.

Las demandas de evaluación deben hacer referencia no solo a un conocimiento declarativo de la lengua sino a un conocimiento procedimental y actitudinal, al uso de los conocimientos lingüísticos en una situación dada, en definitiva a la aplicación funcional del conocimiento encaminada al logro de una eficacia comunicativa y a la evaluación de las actitudes ante cada situación. Por tanto serían muy adecuadas las demandas que requieran fundamentalmente procesos de comprensión, razonamiento, elaboración, síntesis y producción creativa del contenido de la lengua que propicien la motivación de los estudiantes ante estas demandas de evaluación.

Se debe combinar la evaluación de los diferentes tipos de contenidos. La evaluación de la lengua inglesa debe contemplar un enfoque integrador de los contenidos.

Para emitir el juicio valorativo el profesor debe guiarse por un referente criterial e interno que tenga en cuenta el progreso del alumno durante el curso y también una serie de criterios derivados de los objetivos del programa de la asignatura y la disciplina que refleje el enfoque de enseñanza que se da en las clases.

Trabajar con otros docentes en la planificación de la evaluación y en el análisis de la información obtenida.

6. ¿Cuándo evaluar?

La concepción de evaluación formativa nos lleva a responder a esta pregunta de manera rápida: de manera sistemática. La evaluación sistemática permite ir detectando a cada paso las fortalezas y debilidades tanto de la conducción del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, como del nivel de desarrollo de los estudiantes. Ella sirve para ir midiendo el desarrollo de la competencia comunicativa. Es decir que la evaluación debe adoptar un carácter *procesual y continuo*. Así se establece la necesidad de realizar una evaluación inicial continua y formativa durante todo el proceso y sumativa al final del mismo. Es decir la evaluación como regulación se lleva a cabo de manera sistemática, durante todo el proceso y tiene momentos específicos: evaluación inicial, procesual y sumativa:

Evaluación inicial o diagnóstica:

Una valoración inicial del alumnado en términos de sus conocimientos, capacidades y actitudes al comenzar el ciclo o semestre que debe servir de guía para la planificación del proceso que se inicia.

Procesual:

Durante el proceso se valorará el progreso en la competencia comunicativa del alumnado con relación a los objetivos y los contenidos de la asignatura que a su vez permitirá regular el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evaluación sumativa:

Al final del semestre el profesor y los alumnos deberán hacer un balance de los resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones sistemáticas y se emitirá un juicio de valor en términos cualitativos como resumen descriptivo del progreso y las

dificultades que aún persisten en el aprendizaje de la lengua los cuales permitirán emitir el criterio en términos cuantitativos (calificación). Este juicio de valor puede ser el resultado de un proceso de negociación entre el profesor y el alumno acerca de los criterios de evaluación previamente establecidos en coherencia con los objetivos previstos en la asignatura.

Se pone a consideración del profesor y los alumnos la realización de una prueba que comprenda actividades de evaluación para la asignatura en su conjunto para emitir un juicio valorativo. Todos estos datos permitirán realizar la valoración final y la emisión de una nota en la escala valorativa y a la vez serán útiles para planificar el nuevo proceso instructivo. Desde el comienzo, deberemos dejar claramente establecido qué tipo de evaluaciones se realizarán y que valor tendrán para su proceso de aprendizaje, así como su impacto en la nota final.

8. ¿Quién evalúa?

Tradicionalmente el profesor es el que decide qué y cómo evaluar. En cambio, la evaluación desde una perspectiva constructivista y desde el modelo de una evaluación formadora supone involucrar al estudiante en todo el proceso, dándole participación introduciendo formatos de autoevaluación y co-evaluación para que participen de la toma de decisiones en relación con los términos de su trabajo.

Por tanto, en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas se obtendrán datos desde distintas perspectivas:

La evaluación mediante tareas específicas integradas en los materiales de aprendizaje servirán para la autocorrección y retroalimentación. Asimismo, el alumnado valorará sus progresos a través de la autoevaluación y la coevaluación.

Los cuestionarios de autoevaluación constituyen un elemento de reflexión constante sobre el propio proceso de aprendizaje y permiten guiar a los estudiantes en la comprensión del proceso de autoevaluación.

Una vez que el alumno haya reflexionado sobre su aprendizaje estará listo para fijarse nuevas metas. Mientras trabaja para lograrlas se le debe estimular para que reflexione sobre la "jornada" de aprendizaje que están llevando a cabo. Durante esos períodos de auto reflexión puede usted solicitarles que pongan por escrito sus observaciones para ayudarlos a reafirmar sus metas y motivarlos a alcanzarlas.

¿Cómo realizar la autoevaluación?

La auto evaluación puede tomar diversas formas , que incluyen:

- Discusiones con la participación de toda la clase o de grupos pequeños.
- Cuadernos o diarios de reflexión.
- Auto evaluaciones semanales a través de cuestionarios de autoevaluación .
- Entrevistas profesor-alumno.

Estos tipos de autoevaluación comparten un objetivo: solicitar a los estudiantes que revisen su trabajo para que se den cuenta de lo que han aprendido y cuales son las áreas en las que aún les falta claridad.

Oportunidades de auto evaluación:

Para que la reflexión tenga significado se necesita práctica. Usted puede apoyar mejor a sus estudiantes en los esfuerzos de autoevaluación que realizan, si regularmente les da

un tiempo para que piensen sobre su progreso. Es posible que al principio tenga que guiarlos en la reflexión con preguntas como estas:

- ¿Qué aprendí hoy?
- ¿Qué hice bien?
- ¿En qué tengo todavía confusión?
- ¿En qué necesito ayuda?
- ¿Sobre qué quiero saber más?
- ¿Cuál va a ser mi próximo trabajo?
- ¿Cómo puedo mejorar?

A medida que los estudiantes participan en el proceso de auto evaluación esta se convertirá en una práctica habitual. Las entrevistas del profesor con los estudiantes pueden ayudarles a guiar estos períodos de autoreflexión y ayudarles de manera individualizada.

Para realizar una adecuada autoevaluación el estudiante debe conocer los criterios por los cuales evaluar su desempeño comunicativo en la lengua extranjera.

8. ¿Cuáles pueden considerarse criterios de evaluación en la lengua extranjera?

La evaluación de la comunicación en una lengua extranjera debe desarrollarse dentro de un paradigma cualitativo que conduzca a la emisión de informes descriptivos sobre la valoración del desempeño del estudiante basado en criterios cualitativos como son:

- *el contenido de las ideas que expresa,*
- *la fluidez en su expresión,*
- *la coherencia en el discurso,*
- *la variedad en el uso del vocabulario,*
- *la cohesión,*
- *el uso de formas gramaticalmente correctas*
- *la entonación, la pronunciación, el ritmo,(en el caso de la comunicación oral)*
- *el uso de un registro adecuado de la lengua de acuerdo a la situación en que se desenvuelve, etc.*

9. ¿Cómo se registra la información obtenida sistemáticamente?

Los instrumentos más característicos para el registro de la observación son las escalas valorativas o las **rúbricas** en sus diversas modalidades. Una rúbrica para la corrección constituye una guía para asignar el puntaje o una lista de chequeo a través de la cual se identifican los estándares y los criterios con respecto de un determinado trabajo. Las rúbricas funcionan particularmente bien al evaluar actividades de comunicación como: las presentaciones, los trabajos escritos o el trabajo en equipo. Lo ayudan a usted y a sus alumnos a llegar a un entendimiento compartido de los requerimientos de una tarea.

Para evaluar el desempeño comunicativo del estudiante se pueden emplear rúbricas elaboradas con una escala valorativa a partir de los criterios de evaluación previamente definidos con diferentes pautas o descripciones acerca de la actuación comunicativa. Aquí se describen los criterios a través de los cuales se pueden valorar el desempeño en cada una de las habilidades y las actividades más frecuentes utilizadas para evaluar estas habilidades. Por ejemplo:

Para la expresión oral se podrán considerar estos criterios como descriptores en el diseño de las rúbricas o escalas valorativas:

- Si responde y actúa de acuerdo a la situación presentada.
- Si la expresión oral se ajusta al contenido de la situación planteada
- Si se expresa de manera coherente al exponer las ideas

- Si se expresa con cierta fluidez de acuerdo al nivel
- Si apoya su exposición con recursos extralingüísticos
- Si utiliza un vocabulario amplio
- Si se expresa correctamente de acuerdo con el nivel de la lengua en que se encuentra

Algunas actividades que pueden usarse para evaluar la habilidad de habla son las siguientes: entrevistas, reacción a dibujos, laminas o material visual apoyado en el video o en las tecnologías de la información y las comunicaciones, dramatizaciones, reportes orales, diálogos, narración o completado de historias, identificación y / o descripción de objetos familiares, personas, etc.

Para la comprensión auditiva.

- La escucha es parte integral de la comunicación verbal, de manera que en el aula puede ser integrada con el habla y la escritura.
- Si capta el contenido del texto o de la conversación
- Si demuestra comprensión en tanto:
 - responde a las preguntas de comprensión sobre detalles del texto
 - capta la idea central;
 - logra reproducir ideas que sustentan la principal;
 - logra referirse a través de la idea central a su experiencia personal

Si se expresa correctamente de acuerdo con el nivel de la lengua en que se encuentra para evaluar esta habilidad se debe tener cuidado de que los resultados no se alteren por la interferencia de las otras habilidades. Por ejemplo, cuando el estudiante deba recurrir a la escritura para dar respuesta a pruebas de escucha, los errores de gramática y ortografía no deben ser castigados, porque lo que cuenta es la comprensión de lo escuchado.

Algunas posibles actividades de evaluación que pueden ser usadas para evaluar la habilidad de escucha son: ejercicios de opción múltiple, completar cuadros con la información escuchada, mostrar rutas, o lugares en un mapa, reporte oral de la idea central de lo escuchado, emitir opiniones acerca de lo escuchado, entre otros.

Para la expresión escrita

- Ajuste al tema (contenido)
- Estructura adecuada de acuerdo al género textual
- Estructura de párrafos y oraciones (unidad de las ideas, coherencia, cohesión) en un orden lógico
- Ortografía
- Si escribe correctamente de acuerdo con el nivel de la lengua en que se encuentra

Comprensión lectora

- Demuestra comprensión si:
 - responde correctamente a los ejercicios de comprensión
 - realiza inferencias de significados de palabras y oraciones desde el contexto en que se presentan
 - se refiere a la idea central;
 - logra reproducir ideas que sustentan la principal;
 - logra referirse a través de la idea central al contenido del texto usando sus propias palabras, expresando opiniones.

Una rúbrica o matriz de valoración es un instrumento utilizado para medir el desempeño de los estudiantes en áreas donde los instrumentos de medición

tradicionales no reflejan el logro del aprendizaje, como sucede con la determinación de la adquisición de habilidades de comunicación en el aprendizaje de una lengua extranjera. La rúbrica está compuesta por un conjunto de criterios o aspectos a evaluar y una escala de medición que en general consta de cuatro puntos, por ejemplo: Muy competente, Competente, Aceptable, y No Aceptable o una escala progresiva que va de 'Excelente' a 'Pobre' o expresarse en forma numérica. (ver cuadro debajo)



Cuando en la escala de calificación se utilicen números o letras (4, 3, 2, 1; D, C, B, A), es conveniente agregar una tabla de convenciones que especifique lo que significa cada uno de los grados de la escala

Las escalas para evaluar la producción oral y escrita deben ser elaboradas por cada profesor, de manera que las mismas sean coherentes con las situaciones de aprendizaje, específicas de cada clase: los objetivos a medir, el tiempo dedicado, el énfasis dado, las actividades realizadas y el dominio del estudiante.

Para evaluar el desempeño del estudiante en la comunicación oral pueden utilizarse rúbricas holísticas o analíticas. La rúbrica holística valora la muestra de aprendizaje del estudiante en forma global y le asigna el puntaje o concepto correspondiente. Con una rúbrica analítica, se valoran diferentes aspectos en la misma respuesta del alumno y los puntajes obtenidos se adicionan para obtener la nota final. Para cada uno de los niveles debe haber descriptores claramente definidos.

Hay dos tipos de rúbricas, las comprensivas u holísticas y las analíticas.

Las rúbricas holísticas se usan para evaluar más la totalidad del proceso o producto, por ejemplo, permiten determinar la habilidad en el uso del idioma en un nivel dado de dominio preestablecido, más que pequeños posibles errores de precisión. Escala donde la atención se focaliza en la efectividad total del desempeño del estudiante.

La rúbrica analítica es usada para analizar el desempeño o producto de aprendizaje de los estudiantes en términos de diferentes componentes; ejemplo: fluidez, gramática, pronunciación, etc. El desempeño de los estudiantes puede recibir diferentes puntajes en cada componente, que luego se combinan para producir una calificación única.

La evaluación en la lección de lenguas extranjeras está relacionada con los objetivos instruccionales, las habilidades que se están desarrollando y las actividades realizadas como mediación. Las rúbricas deben ser diseñadas tomando en cuenta estos elementos, por eso para la valoración del desempeño, el docente debe elaborar sus propias rúbricas porque éste sabe:

- lo que ha estado enseñando
- el grado de dominio que puede esperar de los estudiantes
- que marca la diferencia entre el logro promedio del estudiante, el excelente y el que no ha logrado los objetivos

Escribir rúbricas para valorar el aprendizaje en lenguas extranjeras es un proceso que implica triangulación, revisión y mejoramiento hasta finalmente lograr producir un

instrumento que garantice una medida válida del desempeño del estudiante. Jasmine, propone crear primero una rúbrica de tres puntos donde el nivel más alto indica que el estudiante ha alcanzado al máximo el objetivo propuesto según la mediación pedagógica aplicada; el punto más bajo indica que el estudiante no ha logrado el objetivo y el punto intermedio caracteriza el logro promedio entre ambos extremos. Una vez establecidos esos tres puntos de referencia, puede ampliarse el instrumento con más niveles según se considere necesario

¿Cómo proceder en el diseño y aplicación de las rúbricas?

Los siguientes pasos pueden ayudar en el procedimiento de producción de rúbricas:

Establezca el nivel de los estudiantes y las habilidades que quiere evaluar.

Decida qué aprendizaje va a medir, los criterios de evaluación que describirán el logro alcanzado por el estudiante y qué tipo de actividades y / o tareas son apropiadas para que el estudiante demuestre ese logro.

Analice qué tipo de rúbrica mide más acertadamente los aprendizajes que usted quiere medir: la rúbrica analítica o la holística.

Decida sobre el número de niveles que usted cree necesarios y escriba la rúbrica. Es mejor escribir una rúbrica de tres niveles, (y expandirla luego si es necesario), donde 2 representa el promedio que usted espera de los estudiantes, 3 es el máximo que puede ser alcanzado y 1 es lo más bajo que muestra que el alumno no ha alcanzado el objetivo.

Escriba la pregunta o instrucciones para obtener del alumno una respuesta que permita evaluar los niveles de logro expresados en la rúbrica.

Describa cada uno de los niveles, y los descriptores de cada nivel. Diga cuáles son las características de la respuesta del estudiante que lo ubicarían en uno de los posibles niveles.

Construya una tabla que contenga los niveles que usted ha determinado, la descripción de cada uno de esos niveles y los aspectos que usted va a evaluar si ha decidido usar una rúbrica analítica:

Someta el instrumento a revisión técnica de un colega que verifique que éste esté diseñado para medir específicamente lo que usted intenta medir.

Pruebe el instrumento aplicándolo a otras personas ajenas al proceso de la evaluación.

Analice el instrumento con las siguientes preguntas: ¿Requiere del estudiante algo que no he enseñado?, ¿Incluye la rúbrica algo que no pedí en las instrucciones?, ¿ El formato que se le presenta al estudiante es diferente de lo que se maneja en clase?

Haga las correcciones necesarias.

Establezca claramente los indicadores de los niveles de ejecución de la rúbrica. Los indicadores son su guía para la asignación del puntaje a cada estudiante en la forma más objetiva posible. Este listado de descriptores debe ser claro y concreto; debe referirse a aspectos posibles de ser discriminados en la muestra de la lengua que el instrumento busca obtener.

5 EXCELENTE	Responde a todos los requerimientos de la pregunta, habla fluidamente sin pausas prolongadas, y con precisión.
4 MUY BIEN	Responde los requerimientos de la pregunta aunque con algunas imprecisiones en pronunciación o gramática.
3 BIEN	Responde a los requerimientos de la pregunta , pero hace largas pausas, y necesita alguna asistencia, comete varios errores, pero logra transmitir el mensaje.
2 DEFICIENTE	Responde pobremente a la pregunta y con mucha imprecisión que afectan la comprensión del mensaje
1 NO RESPONSE	

La valoración de cada aspecto en el caso de la comunicación oral debe darse en el mismo momento en que se obtiene la muestra, de manera que el factor memoria no interfiera en una evaluación detallada.

También pueden proporcionarse a los estudiantes instrumentos de autoevaluación. (ver cuestionarios de autoevaluación)

11. El portafolio

- Como diseñar el portafolio para la evaluación de la lengua extranjera

El portafolio es una colección de los trabajos más representativos de los estudiantes en determinado periodo de tiempo. El estudiante en el contenido del portafolio recoge las evidencias del esfuerzo realizado y los logros alcanzados en su aprendizaje en los que se incluyen borradores, diferentes versiones corregidas de una misma tarea, las cuales deben ser organizadas en un orden cronológico, de manera que pueda tenerse un referente que permita la comparación de los logros alcanzados, autoevaluación de los estudiantes , etc. . También y lo que resulta sumamente importante es que el portafolio incluya un proceso de reflexión acerca de este trabajo y del aprendizaje logrado. En los niveles elementales de la lengua esta reflexión puede hacerse en la lengua materna y gradualmente con la ayuda del profesor y de otros estudiantes ir haciendo esta en idioma inglés lo que va a mostrar también el progreso en el aprendizaje de la lengua.

En el se exhiben no solo los mejores trabajos, sino aquellos que han sido más relevantes o significativos para el aprendizaje. Se puede incluir el peor trabajo realizado por el estudiante durante el semestre, acompañado de una nota escrita en la que el estudiante explica por qué se considera el peor trabajo y qué aprendió en ese proceso. El estudiante puede realizar tareas diseñadas y realizadas por él e incluirlas en el portafolio.

- ¿Cómo se estructura el portafolio?

La estructura del portafolio puede ser concebido con los elementos que mencionamos a continuación:

1. *Carta de presentación*: contiene información acerca del autor y lo que el portafolio muestra acerca del progreso individual, incluyendo una reflexión acerca de su elaboración. Se redacta al final de curso, pero se coloca al principio del portafolio.

2. *Índice de contenidos*: con la identificación de los trabajos y páginas numeradas.

3. *Dossier*: éste contiene los productos generados durante el curso e incluyen tanto elementos obligatorios como elementos opcionales.

a) *elementos obligatorios*: consisten en muestras de trabajos relacionados con los objetivos, temas y contenidos centrales del programa o de las unidades temáticas. Pueden incluir: cuaderno de vocabulario desarrollado durante el curso, diarios, trabajos escritos: dictados, redacciones, composiciones, borradores, versiones corregidas y reescritura, ejercicios, reporte de actividades de comprensión oral, quizzes, exámenes, evaluaciones escritas (corregidas y reescritas). También puede incluir materiales de apoyo utilizado para presentaciones orales (esquemas, borradores y versión final), incluyendo artículos, fuentes de información y material de apoyo visual (posters, folletos, organizadores gráficos, transparencias presentaciones en Power Point), canción(es) aprendidas durante el curso (comentadas), organizadores gráficos (mapas conceptuales, diagramas de Venn, mapas de vocabulario, redes semánticas, mapas mentales...), tareas metacognitivas (evidencia de reflexiones), comentarios sobre el curso, opiniones sobre actividades, autoevaluaciones, comentarios de sus compañeros y comentarios de sus profesores, entre otros .

b) *elementos opcionales*: Se refieren a cualquier tipo de producto o trabajo adicional que haya sido realizado por el estudiante durante el curso, tales como: ejercicios y actividades opcionales, presentaciones orales opcionales, actividades adicionales de lectura o escritura (composiciones, e-mails, cartas, poemas, entre otras), canciones, grabaciones, videos, entrevistas, comentarios sobre artículos leídos, reportes de libros o películas, productos de participación en actividades extracurriculares, trabajo remedial, etc.

Entre estos elementos se sugiere incorporar evidencias del trabajo realizado fuera de la clase, en este caso se sugiere una entrevista a un nativo de la lengua inglesa.

Se recomienda colocar fechas en todas las entradas o elementos que se incluyan en el portafolio (permiten visualizar el progreso durante el período), así como las reflexiones para cada uno de los elementos y para el portafolio en su totalidad.

Los elementos del dossier pueden variar dependiendo del tipo y finalidad del curso, los objetivos y contenidos del mismo, y las destrezas a desarrollar en la lengua extranjera. Se han de proporcionar criterios de autocorrección al aprendiz. Esa autocorrección no consiste únicamente en saber determinar y discriminar la corrección o no de ciertas estructuras, sino de un permanente autoanálisis y reflexión del proceso generado para llegar a ese producto y así encaminar futuras tareas. Por lo que este debe ser chequeado periódicamente.

¿Cómo orientar el proceso de reflexión?

Es aconsejable orientar las reflexiones de los estudiantes y para ello el profesor puede proporcionar cuestionarios de autoevaluación o considerar en sus reflexiones preguntas como las siguientes:

- ¿Por qué seleccioné este trabajo/actividad/tarea?
- ¿Qué aprendí con esta actividad?
- ¿Qué hice bien? ¿Cuáles fueron mis aciertos?
- ¿Qué hice mal? ¿Cuáles fueron mis dificultades?
- ¿Qué quiero mejorar en este trabajo/actividad/tarea?
- ¿Cómo me siento acerca del desempeño en esta actividad?
- ¿Qué estrategias utilicé? ¿Fueron efectivas?

- ¿Cuáles son mis áreas problemáticas/deficiencias?
- ¿Qué me propongo hacer para mejorar?

Otros modelos de reflexión:



Subject _____ Date _____

This is my evaluation of my progress this week (month).

I learned:

The most interesting thing I learned was:

I had difficulty with:

I would like to learn more about:

Cómo se presenta el portafolio

En cuanto al modo de presentación del producto definitivo, éste puede variar de un estudiante a otro, depende de su creatividad. Es pertinente orientar a los estudiantes que el formato de presentación debe ser ordenado, claro, atractivo y de fácil manejo para el profesor.

El portafolio al ser chequeado por el profesor como por otros alumnos incluirán comentarios, observaciones y sugerencias del trabajo realizado para ir mejorándolo tanto referente a la estructura como al contenido de los trabajos.

¿Qué orientaciones se darán para el diseño del portafolio?

El diseño del portafolio consta de tres fases en su implementación:

- una fase previa de información y preparación para la experiencia,

- la fase de desarrollo y seguimiento, y
- la fase de presentación final, cierre y evaluación de la experiencia.

Fase de preparación. La orientación del trabajo debe ser esclarecida desde sus inicios. Se recomienda incorporar a inicios del curso una guía informativa acerca del portafolio, con la explicación de los objetivos y características del mismo, lineamientos generales para su elaboración, la evaluación y posibles contenidos a ser negociados con los estudiantes. También se considera muy útil proporcionar modelos de portafolios de años anteriores para tener una idea más clara de como proceder.

Acerca de los criterios para realizar la autoevaluación en el portafolio se puede hacer un diagnóstico inicial a partir de los *I can do statements* (Oraciones sobre lo que yo puedo hacer) que reflejen lo que el estudiante es capaz de hacer en la lengua ej. *I can introduce myself; I can ask people how they are and react to their response; I can understand simple directions; I can understand short, simple messages on postcards, etc.*), los cuales deben servir al

estudiante y al profesor para conocer el nivel de dominio de la lengua que posee el estudiante.

También se puede discutir acerca de que se considera un buen dossier y que evidencias del desempeño comunicativo del estudiante debe mostrar.

Fase de desarrollo y seguimiento. Corresponde al proceso de desarrollo del portafolio durante el período de tiempo que se haya determinado. Durante esta fase el profesor puede realizar tutorías que incluyan entrevistas individuales para evaluar los avances, las cuales se registran en el diario del profesor en formatos diseñados para tal fin. Durante el desarrollo de esta fase, y particularmente si es la primera vez que se aplica esta estrategia, se sugiere llevar un diario del profesor para el registro de incidencias y reflexiones del docente y el registro de opiniones, estados de ánimo y dificultades presentadas por los estudiantes en el trabajo con el portafolio. Estas estrategias aportan datos derivados de la metacognición (reflexiones y autoanálisis), tanto de los estudiantes como de la actuación del profesor, los cuales son útiles para el análisis retrospectivo de la experiencia de aplicación, la evaluación y la retroalimentación del proceso.

Presentación final, cierre y evaluación. Involucra la entrega del producto y la presentación del portafolio individual ante el grupo por parte de cada estudiante. Finalmente, se evalúan tanto los productos (portafolios) como la experiencia de aplicación.

El análisis de los productos finales (portafolios individuales) unido al análisis llevado a cabo durante el proceso en las reflexiones incluidas en el diario del profesor, las opiniones y reflexiones de los estudiantes y los datos obtenidos durante la presentación final, constituyen referentes importantes para la validación de la experiencia por parte del docente interesado en mejorar sus prácticas evaluativas.

La posibilidad de comunicarse y tener contacto en la lengua extranjera con hablantes nativos aumentaría el interés de los alumnos por el idioma ya que estos se verán involucrados en situaciones naturales de comunicación lo que le permitiría recibir retroalimentación acerca de su nivel de comprensión y acerca de su habilidad de expresarse por sí mismos en la lengua extranjera.

Ausencia de trabajo cooperativo por parte de los demás profesores

Los alumnos deben exponerse a diferentes y variadas actividades educativas que sean relevantes, significativas y auténticas para estimularlos y retarlos a utilizar el inglés en contextos reales.

Se deben utilizar el trabajo en grupo y en parejas, juegos de roles, juegos didácticos y otras actividades comunicativas e interactivas en las que se utilicen los principios de la enseñanza cooperativa para promover un aprendizaje activo, la reflexión y la responsabilidad por el aprendizaje propio y de los compañeros.

Se debe promover el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la medida que se les invite a reflexionar acerca de sus fortalezas y debilidades en el aprendizaje.

Se debe considerar la evaluación sistemática y la autoevaluación como partes integrantes del proceso de aprendizaje directamente relacionados con los resultados a alcanzar en el aprendizaje, que son tanto comunicativos como educativos.

Los proyectos de trabajo independiente se deben considerar como actividades conclusivas mediante las cuales los alumnos demuestran el nivel de dominio alcanzado en la lengua extranjera y las habilidades de trabajo independiente e investigativas desarrolladas.

El progreso de los alumnos se evalúa mediante tareas (authentic tasks) en las que ellos demuestran sus habilidades en inglés mediante la realización de tareas comunicativas auténticas con objetivos muy bien definidos. Los errores se consideran pasos en la espiral de aprendizaje.

11. Tareas de aprendizaje y evaluación del Inglés 1

Amateur Psychologist

Students will complete a worksheet using the adjectives they learned in Unit 4 to describe people's personality traits.

The Amateur Psychologist is a fun way to work with adjectives of description while learning many new words.

After spending a little time on their worksheets, the "Psychological" interpretations will begin to come out.

There are three areas:

I think I am...

Others think I am...

I am really....

To complete the first area students should write about how they see themselves. In the second area students should ask others about their personality traits to know how people see them.

Afterward, they will automatically begin discussing among themselves accepting and/or denying their psychological interpretations to complete the third area.

This is a small group activity where students work with adjectives of personality - but the real fun of this task is learning about students "real psychological" secrets.



Although the focus of this lesson is on descriptive adjectives - there is an underlying "psychological interpretation" of their answers.

There is list of adjectives in the textbook but students should be challenged to look for some others that fit their descriptions in a dictionary.

Caution: This is only a game and not meant to serve as a realistic measure of one's psychology. Nevertheless, students are guaranteed to get quite vocal in defending or countering their "psychological interpretations."

Ejemplos de tareas comunicativas:

A Letter to the English Teacher. Esta carta se puede hacer al principio de curso durante o al final lo que nos permitiría recoger evidencias para una evaluación diagnóstica, procesual y sumativa. El profesor recogerá información que le permitirá conocer a los estudiantes el progreso en el idioma y al profesor la posibilidad de introducir cambios en los procedimientos metodológicos o en la selección de contenidos en los diferentes momentos del proceso.

En el inicio del curso : Write a letter to your language teacher. In it, introduce yourself and provide some information about your likes and interests related with the subject. State your objectives and expectations from this course.

Durante el curso: Write a letter to your language teacher. In it, evaluate your linguistic experience so far this year. State the most interesting or valuable aspects of the course. Also provide some topics that you would like to cover this year, which skills you would like to reinforce, which activity was the most interesting and which was the least attractive.

Al final: Write a letter to your language teacher. In it, provide your personal comments about the course and the development of your language skills. If you were the teacher, what would you do differently?

E-mail writing, aquí el estudiante puede ir archivando los correos que envía y recibe en la lengua extranjera a algún amigo por correspondencia (penpal) y crear su propio portafolio. Aquí le ofrecemos un sitio web para establecer amistades por correspondencia.

Select the type of penpal you are looking for:

Language Penpals
ENTER For people wanting to practice their language skills or exchange language learning tips and ideas. Also find out about the life and culture of another country.

General Penpals
ENTER For people looking to find general interest penpals from around the world. Sections include Travel, Sports, Cinema/TV, Music & Computing.

Fuente: http://www.europa-pages.com/penpal_form.html

Write an alternative ending to a short story, para participar en un concurso o para publicar en el mural del aula. El diseño de un mural en inglés donde se publiquen sus trabajos y se incluyan otros temas de interés para ellos pudiera ser muy motivante y una sugerencia muy útil ya que les ayuda a crear un micromedio lingüístico en el aula, las cuales no están ambientadas para ello.

Debating about different topics of the students' interest: music, movies, videos, etc., Este tipo de tarea resulta difícil en los niveles iniciales, pero a la vez muy motivantes para la edad de nuestros estudiantes. Con la ayuda del profesor y el apoyo de los estudiantes más aventajados pudieran darse pautas para el desarrollo de la tarea y trabajar previamente el conocimiento lingüístico necesario.

Interviews: Hacer entrevistas a estudiantes de habla inglesa que cursan estudios en la universidad y grabarlas, (estas también pueden ser realizadas en diferentes momentos del curso lo que implicaría conocer si ha habido progreso en el aprendizaje y ser incluidas en el portafolio).

Journal writing: aquí el estudiante puede ir escribiendo un diario acerca de sus experiencias de aprendizaje en el aula y aquello que para él resulte relevante. Esta sería otra forma de recoger evidencias acerca de la tarea anterior.

Advice Column (la columna de consejos)

El rol del psicólogo muchas veces es identificado en la sociedad como la persona que proporciona ayuda especializada para la solución de problemas para los cuales no se encuentra una respuesta adecuada a problemas que enfrentamos en la vida diaria.

Una de las situaciones que enfrenta el psicólogo en su labor profesional es la de brindar consejos, la cual pudiera ser considerada en el diseño de tareas de juego de roles en el contexto del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera. El hecho de tener que aconsejar o guiar a una persona en la solución de conflictos constituye una tarea auténtica de aprendizaje relacionada con la labor profesional del futuro especialista. Es por ello que esta tarea se considera muy interesante para el estudiante.

Diseño:

Para iniciar la tarea se les explica que ellos van a representar el rol de un psicólogo que dirige la columna de consejos de una revista o periódico. Se les explica en que consiste este tipo de sección que habitualmente aparece en los periódicos, revistas y publicaciones a las que tienen acceso muchas personas solicitando la ayuda de un especialista.

El profesor propone una situación problemática determinada para la cual las personas demandan la ayuda de un psicólogo para dar respuesta a ella. Para obtener situaciones interesantes fue seleccionada la Advice Column: Dear Mrs. Web que es una sección de consejería en Internet donde las personas envían sus e-mails expresando sus problemas.

Para su realización en el aula en una primera sesión se sugiere trabajar con todo el grupo: primeramente analizar la situación como tal para que esta sea comprendida y después se realiza una lluvia de ideas donde los estudiantes sugieren sus posibles consejos.

Una vez realizado este trabajo se puede contrastar con la respuesta que ofrece la especialista para conocer si hubo coincidencias o no en los consejos que se brindan.

Otra forma de diseñar este tipo de tarea es el trabajo en grupos donde se le presenta una situación para conocer como cada grupo le da solución. Cada grupo lee sus respuestas y al final se puede seleccionar la mejor respuesta o elaborar de mutuo acuerdo una sola respuesta con las sugerencias presentadas por cada uno de los grupos si estas no resultan contradictorias.

Otra manera de presentar este tipo de tarea es el trabajo grupal pero usando situaciones diferentes a ser resueltas y una vez expuestas en el aula los demás compañeros valorarán

las repuestas (en cuanto al contenido y forma a través de la coevaluación) y después pueden ser publicadas en el mural para que otros estudiantes sugieran otras posibles respuestas (English Board).

Después de un trabajo sistemático con todas estas variantes de tareas se les puede pedir a los alumnos que diseñen ellos mismos la situación problemática (en grupos o de forma individual), basada en una experiencia personal o de otras personas. El trabajo con las anteriores situaciones le servirán de modelo para diseñar las suyas.

Pueden escribir estas situaciones problemáticas y dirigirlas al resto del grupo o al grupo de estudiantes que ellos quieren que resuelvan la tarea y colocarlas en un buzón del mural para que los compañeros la lean y le envíen respuestas a estos problemas. El profesor debe chequear este trabajo y llevar un registro sistemático de estas producciones y contribuir con descripciones cualitativas sobre cómo mejorar el aprendizaje.

12. Ejemplos de rubricas para registrar la información de la expresión oral **RÚBRICA HOLÍSTICA PARA EVALUAR PRODUCCIÓN ORAL**

Asignatura: Inglés I. Unidad 4 . Describing people. (Describir personas)

OBJETIVO DE LA CLASE	INSTRUCCIÓN DE LA TAREA	DEMANDA DE LA TAREA	METODOLOGÍA	
El alumno debe ser capaz de describir las características de la apariencia física de las personas.	Look at the picture and describe the person's physical appearance . Refer to the following characteristics: general appearance , hair type and color, eyes color, complexión, hight and other features. (Mire la lámina y describa la apariencia física de la persona que allí aparece. refiérase a las siguientes características: apariencia general, tipo y color del cabello, color de la piel, color de los ojos, altura y otras características.	Describir	El profesor o un alumno muestra una lámina, fotografía o dibujo de una persona con rasgos físicos claramente definidos e identificables para ser descritos oralmente. Puede hacerse en parejas, en grupos o el profesor con todo el grupo	
NIVELES DESCRIPTORES				
5 EXCELENTE	4 MUY BIEN	3 BIEN	2 DEFICIENTE	1 NO RESPONDE
Responde a todos los requerimientos de la pregunta, usa un amplio vocabulario relacionado con la descripción de personas, habla fluidamente con algunas pausas cortas y libre de errores	Responde la mayoría de los requerimientos de la pregunta, aporta suficientes características relacionadas con la descripción de las personas, habla con algunas pausas cortas y comete algunos errores.	Responde regularmente a la pregunta: menciona 3 o 4 características, hace pausas largas y necesita ayuda. Comete varios errores pero aún se entiende el mensaje.	Responde pobremente a la pregunta: menciona 1 o 2 características, usa solamente palabras, sin mucha coherencia y con muchos errores en pronunciación que afectan la comprensión	No responde a la pregunta

NOMBRE DEL / LA ESTUDIANTE: _____ GRUPO: _____ PUNTOS OBTENIDOS: _____ FECHA: _____

Rubrica analítica para evaluación de textos escritos

Área	Puntuación	Descriptor
Contenido	Cinco	Excelente tratamiento del tema, considerable variedad de ideas o argumentos, contenido relevante al tema, detalles precisos
	Cuatro	Adecuado tratamiento del tema, variedad de ideas o argumentos, contenido adecuado al tema, algunos detalles
	Tres	Poca adecuación al tratamiento del tema, poca variedad de ideas y argumentos, algún contenido irrelevante, falta de algunos detalles
	Dos	Inadecuado tratamiento del tema, no variedad de ideas y argumentos, contenido irrelevante o restringido, no uso de detalles
Organización de las ideas	Cinco	Expresión fluida, planteamiento claro de las ideas y bien fundamentadas, apropiada organización de los párrafos, secuencia lógica de las ideas (coherencia), uso apropiado de palabras relacionantes (cohesión)
	Cuatro	Expresión poco fluida, pero con identificación de las ideas y bien argumentadas, evidente organización de los párrafos, secuencia lógica, uso de algunas palabras relacionantes
	Tres	Expresión muy poco fluida, dificultad para seguir las ideas, imprecisiones en la organización de los párrafos, alguna dificultad en la secuencia lógica de las ideas, frecuente ausencia de palabras relacionantes
	Dos	Falta de fluidez en la expresión, gran dificultad para seguir las ideas, poco sentido de la organización de párrafos, ausencia de secuencias lógicas, no uso de palabras relacionantes
Vocabulario	Cinco	Amplia variedad en el vocabulario, selección precisa del vocabulario de acuerdo al tema, apropiado uso del registro
	Cuatro	Variedad en el vocabulario, errores ocasionales en la selección del vocabulario de acuerdo al tema, registro no siempre apropiado
	Tres	Limitaciones en vocabulario, notable número de imprecisiones en la selección del vocabulario empleado, registro no siempre apropiado
	Dos	Falta de variedad en el vocabulario, frecuentes imprecisiones en la selección del vocabulario, no sentido del registro
Uso del idioma	Cinco	Excelente manejo de las estructuras, muy pocos errores de concordancia, tiempo verbal, orden de palabra, artículos, pronombres, preposiciones; significado siempre claro
	Cuatro	Adecuado uso de la gramática pero presenta problemas con estructuras más complejas; mayormente uso de estructuras apropiadas; algunos errores de concordancia, tiempo verbal, número, orden de palabra, artículos, pronombres, preposiciones; en ocasiones el significado no está claro
	Tres	Insuficiente uso de las estructuras con mostrado control de las construcciones simples; frecuentes errores de concordancia, tiempo verbal, número, orden de palabra, artículos, pronombres, preposiciones; frecuente oscurecimiento del significado
	Dos	Graves problemas en el uso de las estructuras, incluso de las más sencillas; errores muy frecuentes de concordancia, tiempo verbal, número, orden de palabra, artículos, pronombres, preposiciones; muy frecuente oscurecimiento del significado
Mecánica	Cinco	Completo dominio de la ortografía, la puntuación, uso de las mayúsculas, formato
	Cuatro	Ocasionales errores de ortografía, puntuación, uso de las mayúsculas y de formato
	Tres	Errores frecuentes de ortografía, puntuación, uso de las mayúsculas y de formato
	Dos	Muy reiterados errores de ortografía, puntuación, uso de las mayúsculas y de formato

Rúbrica analítica para la evaluación de una exposición oral

Esta rúbrica puede servir para registrar la observación del desempeño oral de los estudiantes en la presentación oral de un tema. Puede ser usado en todas las unidades para hacer presentaciones orales de las temáticas incluidas en el programa de la asignatura.

CRITERIA / DESCRIPTORS	3	2	1
CONTENT	<u>Complete</u> The speaker clearly conveys the main idea and provides details that are relevant and interesting.	<u>Generally complete</u> The speaker conveys the main idea but does not provide adequate relevant details to support it.	<u>Incomplete</u> The main idea is unclear. Much of the detail is irrelevant or non-existent.
COMPREHENSIBILITY	<u>Comprehensible</u> The speaker uses appropriate language to convey the main idea of this item clearly.	<u>Generally comprehensible</u> The message is unclear in places. The language used is inadequate to make the message totally clear.	<u>Incomprehensible</u> The message could only be understood. The language used is often distorted by interference from the mother tongue.
FLUENCY	The student speaks very clearly without hesitation. Pronunciation and intonation sound natural.	The student speaks with some hesitation. Problems with pronunciation do not prevent communication	The student hesitates frequently. Problems with pronunciation distort meaning and inhibit communication in some instantes.
ACCURACY	Functions, grammar, and vocabulary are used correctly.	Minor problems in usage do not distort meaning or inhibit communication.	Problems in usage significantly distort meaning or inhibit communication.
EYE CONTACT	<u>Excellent</u> The student rarely refers to the notes	<u>Fair</u> The student often refers to the notes	<u>Poor</u> The student reads most of the presentation from the notes.

TOTAL POINTS: /15

Score the rubric: (3, 2, 1)

Student's name	content	comprehensibility	fluency	accuracy	Eye contact	Total points
1.						
2.						
Student's Name	COMMENTS:					

ANEXO 40. Modelo de Webquest diseñado como instrumento de evaluación para el inglés con fines académicos.

Webquest: Pollution

Designed by Juana Idania Pérez Morales
Professor of the Foreign Languages Department
English for academic purposes

Introduction



One of the problems that affects our lives nowadays is environmental pollution that leads to many negative consequences for all living things. That is why there is a great world concern about this problem.

Understanding information and researching the topic will make us aware about its increasing harmful effects and adopt a position in respect to the protection of all humankind in our planet. Then it is very important to figure out the potential situation we face to proceed accordingly in this context.

Task 1 Exploring the topic



In this webquest you will write about the proportions pollution is acquiring day by day in the entire world and the measures you suggest to minimize its effects in your country.

Instruction: Environmental issues are one of the main concerns and most frequently discussed topics at present. Write about this:

- ② What are the environmental pollution problems in the world at present?
- ② Which ones are affecting our country? Illustrate with examples
- ② What is our government's policy toward these problems?

Process

In order to answer these questions you have to know about the concept of environmental pollution, the types of pollution, the different sources of environmental pollution and what has been done in the world to fight against it. You explore that by reading individually, by practicing the vocabulary, phrases and structures by means of exercises on computer, in pair work, and in class. You further refine your knowledge by browsing the internet to search about the topic. You add the result to your portfolio.

Visit these websites

[cache of http://www.pen.k12.va.us/VDOE/LFB/lessonplans/pollution/session1.html](http://www.pen.k12.va.us/VDOE/LFB/lessonplans/pollution/session1.html)

<http://www.umich.edu/~gs265/society/waterpollution.htm>

of <http://www.infoplease.com/ce6/sci/A0835810.html>

<http://www.dbc.uci.edu/~sustain/global/sensem/S98/Nunez/Noise.html>

http://en.wikipedia.org/wiki/Light_pollution

and answer the questions above:

Task 2 Deepening

Instruction: Many research studies have shown that human activities have been continually polluting the environment to the extent of affecting our own existence.



- 🔍 Visit the same websites of previous task and select one of the types of pollution that is seriously affecting our country and refer to:
- its concept
 - the causes
 - the sources of it
 - the consequences for our health
 - suggestions to fight against it

Task 3 Illustrating



Instruction: Due to the pollution effects many organisms and species are in danger of disappearing. Now, watch Michael Jackson's Earth Song video and complete these exercises:

- 🔍 What kind of human actions are destroying our planet?
- 🔍 How do people in the video feel about it?
- 🔍 Listen to the song again and tick the correct answer(s)
In the song

Singer refer to

- the effects of air pollution
- the extinction of animals
- irresponsible hunting
- causes of noise pollution
- erosion of soil

- ② Listen to the song and [fill in the blank spaces](#). Self-assess your answers at the end of the song.
- ② What is the message of the song?



Conclusions

Instruction: Using some of this vocabulary related to the topic of pollution write an essay expressing your attitude towards this problem: environmental pollution, noise pollution, water pollution,

- ✦ causes : greed and irresponsible attitudes of some governments and companies, expanding economies, hazardous air pollutants, industrial wastes, scarce water supplies,
- ✦ consequences: large-scale erosion and soil loss, floods, mudslides, climate changes, global warming
- ✦ impact on human health: infectious, respiratory, neurological diseases, cancer, reproductive disorders, etc.

Resources



✦ Web sites

<http://www.pen.k12.va.us/VDOE/LFB/lessonplans/pollution/session1.html>
<http://www.umich.edu/~gs265/society/waterpollution.htm>
 of <http://www.infoplease.com/ce6/sci/A0835810.html>
<http://www.dbc.uci.edu/~sustain/global/sensem/S98/Nunez/Noise.html>
http://en.wikipedia.org/wiki/Light_pollution

Other resources:

- ✦ [Earth Song \(lyrics\)](#)
- ✦ earthy(fill in the blanks exercise)
- ✦ Michael Jackson's Earth Song video

Self-assessment

- ② What is your opinion about this webquest?
- ② Were the tasks difficult or easy for you? Explain that.
- ② What did you learn solving the tasks?
- ② Was it useful for you?
- ② What are your suggestions for improving the webquest design?

ANEXO 41. Aval de la investigación


Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
Facultad de Humanidades

Santa Clara, 20 de noviembre de 2007.

AVAL

La tesis titulada "La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés", realizada por la aspirante Juana Idania Pérez Morales, Maestra en Ciencias de la Educación Superior, se encuentra insertada en una de las líneas de investigación priorizadas por nuestra Facultad y constituye una propuesta válida para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa a estudiantes no filólogos en la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.

En la tesis se aborda un tema de actualidad que está en consonancia con una de las políticas del Ministerio de Educación Superior de Cuba, el cual prevé una adecuada formación de los futuros profesionales en esta lengua extranjera, de manera que puedan enfrentar los retos que la sociedad moderna impone.

Los resultados que se obtienen constituyen un aporte teórico-metodológico, por cuanto permiten fundamentar una propuesta de evaluación de la lengua inglesa que estimula el cambio hacia métodos de evaluación más eficaces por parte de los profesores. La propuesta parte de la integración de la evaluación al propio proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el enfoque de enseñanza y aprendizaje basado en tareas, el cual permite, según la autora, una evaluación continua del desempeño comunicativo del estudiante en la realización de tareas auténticas. Con esto se logra un aprendizaje gradual, progresivo y, por tanto, mucho más eficaz en la práctica de la comunicación.

Considero que la instrumentación práctica de la propuesta realizada por la aspirante Pérez Morales redundará en el mejoramiento de la calidad en la formación de los futuros profesionales cubanos. Los resultados alcanzados por la aspirante pueden ser generalizados en la enseñanza del inglés con fines específicos en nuestra Universidad, donde, de hecho, ya se ha aplicado en la modalidad semipresencial, para la que la evaluación constituye un componente esencial en el logro de un mejor aprendizaje por parte de los estudiantes. Considero, además, que estos resultados resultan de gran valor para la enseñanza del inglés en la carrera de Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera (Francés), dada su aplicabilidad en este contexto, y que se trata de una propuesta válida para la enseñanza de otras lenguas extranjeras.

En virtud de estas consideraciones, que demuestran el logro de una madurez académica y científica por parte de la aspirante, materializada en resultados originales concretos, entiendo que la tesis presentada tiene suficiente valor científico como para ser defendida ante el tribunal correspondiente.


Dra. Ana Viorán Fernández Peraza
Vice decana de Investigación y Postgrado
Facultad de Humanidades
Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
SECRETARÍA

ANEXO 42. Estrategia Curricular de Idioma Inglés para la carrera de Psicología

Estrategias curriculares educativas. Idioma Inglés. Lic. Psicología. Universidad Central de Las Villas. Curso 2005-2006

Objetivos generales:

1. Desarrollar conocimientos, habilidades lexicales, gramaticales y fonéticas en los estudiantes, que permitan el empleo del idioma inglés en los estudiantes, que permitan el empleo del idioma inglés aplicado a las diferentes asignaturas de la carrera.
2. Lograr el uso sistemático de la bibliografía actualizada en idioma inglés por parte de los alumnos.
3. Consolidar el empleo de bibliografía actualizada en idioma inglés por parte de los docentes de la carrera y exigir su uso a los alumnos.

Actividades y objetivos específicos por años académicos

Primer año.

Objetivos:

Desarrollar conocimientos y habilidades lexicales, gramaticales y fonéticas en los alumnos. Emplear de manera paulatina y sistemática el vocabulario y la información científica técnica en idioma castellano e idioma inglés.

Primer semestre.

ASIGNATURAS	ACTIVIDADES	RESPONSABLE
Introducción a la Psicología	Ofrecer al profesor de Idioma Inglés literatura especializada y palabras claves sobre la asignatura para su manejo. Valorar la importancia que contiene el inglés en la búsqueda de información sobre categoría psicológicas que se abordan en la asignatura. En las diversas clases prácticas y seminarios fortalecer la búsqueda en idioma inglés de categorías que se aborden en estas actividades y practicar pronunciación y sinónimos pudieran ser encuentros de conocimientos. Al igual que traer las exposiciones en inglés y que algunos alumnos hagan sus interpretaciones en español.	Dra. Luisa María Guerra Rubio.
Idioma Inglés I	Emplear Lecturas de Psicología en las clase prácticas (pensamiento, procesos afectivos) Incluir temas de Psicología en los exámenes.	Lic. Elianet Ponce
Introducción a las neurociencias	Revisión de textos especializados en idioma ingles para la realización de los seminarios y la preparación de un trabajo monográfico de la asignatura.	Lic. María I. Moya González MsC. Grethel Sanabria Díaz
Computación	Desarrollar una tarea extraclase en idioma inglés	Dra. Gladis Casas Cardoso

Segundo semestre.

ASIGNATURAS	ACTIVIDADES	RESPONSABLES
Personalidad I	Utilización de los alumnos de habla inglesa para la conducción de actividades de dicho idioma. Orientación de pequeños artículos en inglés, y trabajar desde esta asignatura los siguientes títulos sentido de vida, sentido de la muerte, proyectos.	Dra. Idania Otero Ramos
Análisis dinámico y del comportamiento	Traducción de artículos referidos al tema de afectividad.	Msc. Dunia Ferrer Lozano
Cognición y Comportamiento I	1. Realizar búsquedas en Internet de materiales en inglés sobre los procesos cognitivos básicos: percepción, atención y memoria. 2. Traducir algunos fragmentos de estos artículos y debatirlos en seminarios.	Msc. Danilka Castro Cañizares
A. M. I. I (Estadístico)	Desarrollar habilidades en la interpretación de tareas estadísticas en el uso del paquete estadístico SPSS en idioma inglés.	MsC. Omar Trimiño MsC. Manuel Miraval
Idioma Inglés II	Emplear Lecturas de Psicología en las clase prácticas (pensamiento, procesos afectivos) Incluir temas de Psicología en los exámenes.	Lic. Elianet Ponce

La profesora de inglés de este año conjuntamente con el resto de los profesores del año seleccionarán a 4 estudiantes aventajados en idioma Inglés para que preparen ponencias en este idioma para el Forum de la Facultad.

Segundo año.

Objetivos:

1. Desarrollar habilidades para resumir, traducir, leer y hablar basándose en temas de la especialidad.
2. Adquirir vocabulario técnico en el idioma mediante el empleo de lecturas especializadas.
3. Emplear de forma progresiva y sistemática el vocabulario y la información científico técnica en idioma castellano e idioma inglés.

Primer semestre.

ASIGNATURAS	ACTIVIDADES	RESPONSABLE
AMI II	Orientar la consulta de materiales sobre la asignatura en el idioma inglés. Proponer como demanda la realización de resúmenes en español sobre temas de la asignatura escritos en inglés. Favorecer en clases el debate de dichos resúmenes.	MsC. Mayra Quintana Ugando
Cognición y Comportamiento Humano II	Traducción de artículos sencillos sobre el tema de capacidades e inteligencia.	Msc. Dunia Ferrer Lozano
Inglés III	Emplear lecturas de Psicología en Clases de manera sistemática.	MsC. Carmen González.
Introducción Psicología Desarrollo	Búsqueda y localización de fuentes de información en idioma inglés de artículos y obras científicas sobre temas de desarrollo.	Msc Mercedes Wong MsC. Pedro Yordán Pérez Gómez
Personalidad II	Utilización de bibliografía especializada	Dra. Idania Otero Ramos

Segundo semestre.

ASIGNATURAS	ACTIVIDADES	RESPONSABLE
Psicología Desarrollo I	Consulta de información científica en inglés sobre temas orientados por el profesor. Búsqueda y localización de fuentes de información en inglés de artículos,, libros y obras científicas sobre temas de desarrollo.	Msc. Mercedes Wong Pedro Yordán Perez Gómez.
Historia de la Psicología	Elaborar un resumen en idioma Inglés en el trabajo final de la asignatura. Búsqueda de información en idioma Ingles de las diferentes escuelas psicológicas.	Lic. Yadira Grau Valdés
AMI III	Orientar la consulta de materiales sobre la asignatura en el idioma inglés. Proponer como demanda la realización de resúmenes en español sobre temas de la asignatura escritos en inglés. Favorecer en clases el debate de dichos resúmenes.	Dra. Luisa María Guerra Rubio
Inglés IV	Emplear lecturas de Psicología en Clases de manera sistemática.	MsC. Carmen González.

Otras actividades: los profesores de inglés con el apoyo del resto del claustro del año, preparan seis alumnos para que presenten ponencias para el Forum Científico de la Facultad.

Tercer año:

Objetivos:

1. Consolidar el dominio y empleo de términos en idioma inglés.
2. Desarrollar habilidades para traducir.
3. Mantener en uso la lengua en cuanto a comprensión de la literatura psicológica.
4. Emplear de manera efectiva información científico – técnica en idioma inglés y sobre soporte magnético.

Primer semestre:

ASIGNATURAS	ACTIVIDADES	RESPONSABLE
Psicología del desarrollo II	Los estudiantes deberán entregar un artículo científico al final del semestre, relacionado con determinadas temáticas del escolar, donde una de las exigencias es la revisión de textos y/o artículos en inglés. Plasmar el resumen del mismo en español e inglés.	Lic. Yudit Pérez Díaz
Psicología de la Familia	Usar artículos sobre Terapia Sistémica para desarrollar seminario	MsC. Mayra Rivero Lic. Kirenia Asencio Bernal
Psicodiagnóstico General	Revisión de artículos e información en inglés, en soporte magnético, Intranet e Internet. Elaborar un glosario de términos claves del Psicodiagnóstico en inglés	Dra. Zaida Nieves Achón

Psicopatología General	Utilización de bibliografía en inglés en dos seminarios: Esquizofrenia y Drogadicción. Emplear bibliografía en este idioma en trabajo monográfico.	Dr. Luís F. Herrera Jiménez.
Psicología Social.	Revisar literatura en Inglés y referirse a las mismas.	Dr. Mario Uría Aquino

Segundo semestre:

ASIGNATURAS	ACTIVIDADES	RESPONSABLES
Orientación psicológica	Revisión de artículos en idioma inglés	Dra. Zaida Nieves Achón
Psicología de Grupo	Revisión bibliográfica en inglés	Dr. Mario Uría Aquino
Psicología del Desarrollo III	Consulta de información científica en inglés sobre temas orientados por el profesor. Presentación de resúmenes en español de referencias realizadas en inglés. Búsqueda y localización de fuentes de información en inglés sobre temas de desarrollo. Búsqueda de artículos en la base de datos EBSCO en Inglés.	Msc. Naida Noriega Fundora
Comunicación, Propaganda y Publicidad	Utilización bibliográfica en inglés sobre las estrategias de persuasión colocadas en la Internet	Dr. Armando Montero de Miranda

Cuarto año:

Objetivos:

1. Consolidar el dominio y empleo de bibliografía en idioma Inglés.
2. Orientar y exigir el uso de bibliografía en inglés en todas las asignaturas.
3. Emplear de manera sistemática y coherente información en idioma inglés.

Primer semestre:

ASIGNATURAS	ACTIVIDADES	RESPONSABLE
Psicología especial	Consulta de información en inglés sobre temas orientados por el profesor. Presentación de resúmenes en español de revisiones bibliográficas en inglés. Búsqueda y localización de información en inglés de artículos, revistas, libros, obras sobre temas de desarrollo.	Msc. Teresa García Simón
Psicología Desarrollo IV	Consulta de información en inglés sobre temas orientados por el profesor. Presentación de resúmenes en español de revisiones bibliográficas en inglés. Búsqueda y localización de información en inglés de artículos, revistas, libros, obras sobre temas de desarrollo.	Msc. Naida Noriega Fundora.
Psicología Educativa I	Consulta de información en inglés sobre temas orientados por el profesor. Presentación de resúmenes en español de revisiones bibliográficas en inglés. Búsqueda y localización de información en inglés de artículos, revistas, libros, obras sobre temas de desarrollo.	Dra. Zaida Nieves Achón MsC. Annia Viscaíno Escobar
Actualización Sociolaboral	Negociar con los profesionales que imparten los diferentes temas de la asignatura, para que orienten a los estudiantes en la revisión de bibliografía actualizada en idioma inglés, relacionada con sus respectivos campos o perfiles laborales. Estimular la búsqueda de los estudiantes en este sentido.	Lic. Roberto Rodríguez González

Segundo semestre:

ASIGNATURAS	ACTIVIDADES	RESPONSABLE
Psicodiagnóstico Clínico	Revisión bibliográfica en inglés de artículos u otros materiales que hagan referencia a la validación de nuevos instrumentos para el psicodiagnóstico.	Dra. Mayra Quintana Ugando
Neuropsicología	Desarrollar trabajo monográfico con empleo del idioma inglés.	Dr. Luís F. Herrera Jiménez.
Psicología del Desarrollo V	Consulta de información en inglés sobre temas orientados por el profesor. Presentación de resúmenes en español de revisiones bibliográficas en inglés. Búsqueda y localización de información en inglés de artículos, revistas, libros, obras sobre temas de desarrollo.	Msc. Teresa García Simón.
Psicología Educativa II	Consulta de información en inglés sobre temas orientados por el profesor. Presentación de resúmenes en español de revisiones bibliográficas en inglés. Búsqueda y localización de información en inglés de artículos, revistas, libros, obras sobre temas de desarrollo.	Dra. Luisa Maria Guerra Rubio MsC. Annia Viscaño Escobar
Otras Actividades	Realización de Exámenes integrador de la disciplina Idioma Inglés	Dra. Luisa Maria Guerra Rubio

Quinto Año.

Objetivos:

1. Consolidar el dominio y empleo de literatura en inglés.
2. Orientar y exigir el uso del inglés en la preparación de los exámenes estatales.
3. Asimilar y aplicar creativamente los avances científicos contemporáneos existentes dentro del marco de la profesión en particular y de las ciencias sociales y humanísticas en general haciendo uso de las tecnologías más avanzadas de la información y en idioma inglés.

Primer semestre:

ASIGNATURAS	ACTIVIDADES	RESPONSABLE
Psicoterapia Infantil	Traducción de artículos, resultados de las búsquedas automatizadas. Realizar tarea extraclase con uso del idioma inglés	Dr. Leonardo Rodríguez Méndez.
Psicología de la Salud I y II	Se orientará la revisión bibliográfica de textos en idioma inglés, la búsqueda en base de datos en idioma inglés y la confección del resumen de una monografía en idioma inglés.	Dra. Osana Molerio Pérez
Orientación y Terapia Sexual	Revisión de un texto "Sexual Behavior" para la búsqueda de datos sobre los diferentes trastornos de la sexualidad abordados en la asignatura.	Msc. Mayra Quintana Ugando
Farmacología del comportamiento	Traducción de información en inglés sobre grupos principales de fármacos	Dra. Osana Moleiro Pérez..

Segundo semestre:

- Usar bibliografía en idioma inglés para el desarrollo de la tarea investigativa del trabajo de diploma.
- Exigir empleo de al menos 7 referencias en inglés en el desarrollo del trabajo de culminación de estudios.

Glosario de términos más usados en la evaluación

Autoevaluación:

1. Tipo de evaluación caracterizada conforme al agente que la lleva a efecto. En ella, un mismo sujeto asume el papel de evaluador y evaluado (el profesor evalúa su actuación docente, el alumno evalúa su propia actividad de aprendizaje, etc.)
2. Proceso sistemático mediante el cual una persona o grupo examina y valora sus procedimientos, comportamientos y resultados para identificar que requiere corregirse o modificarse.

Ayuda pedagógica:

Situación en la cual el sujeto que aprende recibe orientación y apoyo (emocional o intelectual) de otros (docente o compañeros) para progresar tanto en el desarrollo intelectual como socioafectivo y motriz.

Certificación:

Procedimiento a través del cual se reconocen oficialmente los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se requieren para ejercer las funciones propias de una profesión.

Confiabilidad:

Grado de consistencia en los instrumentos aplicados, las puntuaciones obtenidas y las mediciones realizadas que sirven de base para llevar a cabo una evaluación; grado en que estos elementos están relativamente libres de errores.

Contexto de la evaluación:

El contexto comprende los factores y condiciones en los que descansa la operación de un proceso o programa educativo que se evalúa. Dichos factores y condiciones pueden referirse a cuestiones sociales, económicas, políticas, geográficas o institucionales, entre otras, y pueden incidir en el proceso de evaluación.

Créditos:

Valor numérico otorgado a un curso, materia o asignatura, dentro de un total de puntos fijados a un plan o programa de estudios, en relación con el trabajo que se debe realizar en un ciclo escolar (año, semestre, trimestre, etc.). En el proceso de realizar el análisis de equivalencias de estudios llevados a cabo en el extranjero, cotejando sus contenidos y prácticas curriculares con las que se efectúan en la institución de origen con el propósito de otorgar a ellos el reconocimiento correspondiente, es necesario tener en cuenta el número de créditos que se les han asignado. De manera que actualmente el crédito, en vez de ser como antes una unidad de medición de la enseñanza, es ahora una unidad que mide el aprendizaje del alumno y tanto una hora de actividad teórica como una hora de actividad práctica tienen la misma valoración..

Criterio de evaluación:

1. Se refiere a un valor que se establece y se define en un proceso de evaluación para juzgar el mérito de un objeto o un componente. El criterio puede representarse a través de indicadores y descriptores específicos que se relacionan con los objetivos de aprendizaje.
2. Enunciado que expresa el tipo y grado de aprendizaje que se espera que hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado, respecto de algún aspecto concreto de las capacidades indicadas en los objetivos generales.

Descriptores:

Estos son las descripciones de las características relacionadas con el comportamiento asociado a niveles específicos de desempeño en una escala holística y /o una escala analítica para unos criterios preestablecidos.

Diagnóstico:

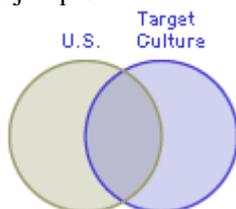
Proceso valorativo mediante el cual se identifican, con base en ciertas metodologías, los problemas, deficiencias o necesidades de un objeto determinado. Constituye una primera

aproximación a la situación del objeto en estudio, en el que se detectan los aspectos que requieren cambiarse o mejorarse.

Diagrama de Venn (Venn diagram)

Es un tipo de organizador gráfico que consiste en dos círculos que se entrelazan en el centro. Este ayuda a los alumnos a establecer similitudes y diferencias entre dos temas. Cada círculo representa un tema y las características comunes son situadas en el centro. La información única referente a cada tema se ubica en la parte externa de los dos círculos. Constituye un poderoso apoyo visual para hacer comparaciones. Taken from a glossary in URL: http://www.learner.org/channel/libraries/tfl/key_terms.html

Ejemplo:



Diseño de evaluación:

Es el proceso a través del cual se adopta un conjunto de decisiones que justifican la elección de un enfoque, así como la de los procedimientos para realizar una evaluación.

E-portfolios:

Portafolios electrónicos que incluyen colecciones de los trabajos de los estudiantes que pueden ser ubicados en red (también llamados webfolios) o grabados en un CD-ROM. Estos permiten a los estudiantes compartir su trabajo con un público más amplio fuera de la clase y constituye un instrumento de evaluación auténtica; motiva y contribuye al desarrollo de la lengua. (Sadia Y., 2005 en The Internet ESL Journal)

Error:

Con este término se hace referencia a aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendices que se desvían de los que son propios de la lengua meta. Como consecuencia de la multiplicidad de errores que se pueden presentar, se han propuesto diversas clasificaciones, que varían en función del objetivo que se persigue (investigación, enseñanza, corrección, etc.). Las más comunes son las siguientes:

1. Criterio lingüístico: errores léxicos, morfosintácticos, discursivos, de pronunciación...
2. Criterio de estrategias superficiales: omisión, adición, yuxtaposición, elección errónea y colocación errónea.
3. Criterio pedagógico: errores inducidos, transitorios, fosilizados, etc.
4. Criterio etiológico (según su causa u origen): errores interlingüales, intralingüales, de simplificación, etc.
5. Criterio comunicativo: errores de ambigüedad, irritantes, entre otros.

En 1967, S. P. Corder en su ya famoso artículo «The significance of learners' errors» realiza una distinción entre el concepto de «error» y el de «falta» o «equivocación». Según él, el error es una desviación que aparece en la producción verbal del aprendiz de una segunda lengua o lengua extranjera como consecuencia del desconocimiento de la regla correcta (error sistemático), mientras que reserva los términos falta o equivocación para hacer referencia a los errores esporádicos que el aprendiz comete por lapsus, fallos o descuidos. Sin embargo, gran parte de los investigadores reconoce que en la práctica no es tan fácil llevar a cabo esta distinción.

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, el error ha tenido un valor diferente y se le han atribuido distintas causas en función de la teoría del aprendizaje y la teoría psicolingüística vigentes en un determinado momento. En términos generales, hasta finales de los años 60 del siglo XX los diversos métodos pedagógicos se habían caracterizado por llevar a

cabo una corrección de errores sancionadora e intentar evitar a toda costa su aparición. Desde el conductismo, se consideraba que los errores se producían por no adquirir hábitos correctos, mientras que la corriente de análisis contrastivo partía de la base de que tales errores eran el resultado de la interferencia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de la lengua meta. La publicación del citado artículo de S. P. Corder impulsó el desarrollo en los años 70 de la corriente de análisis de errores y supuso un cambio de valoración del error.

Según Corder los errores tienen un triple significado:

1. Para el profesor: si éste emprende un análisis sistemático, los errores le indicarán hasta dónde ha llegado el aprendiz en relación con el objetivo propuesto y lo que le queda por alcanzar.
2. Para el investigador: le proporcionan indicaciones sobre cómo se aprende o se adquiere una lengua, así como sobre las estrategias y procesos utilizados por el aprendiz en su descubrimiento progresivo de la lengua.
3. Para el aprendiz se considera el error como un procedimiento utilizado por quien aprende a aprender, una forma de verificar las hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que está aprendiendo.

Fuente: Instituto Cervantes (España), 2003- 2007

Escala analítica:

Escala de calificación usada para analizar el desempeño o producto de aprendizaje de los estudiantes en términos de diferentes componentes; ejemplo: fluidez, gramática, pronunciación, etc. El desempeño de los estudiantes puede recibir diferentes puntajes en cada componente, que luego se combinan para producir una calificación única.

Escala holística:

Escala donde la atención se focaliza en la efectividad total del desempeño del estudiante.

Evaluación alternativa (Alternative assessment) es un proceso continuo que involucra al profesor y al estudiante en la emisión de juicios de valor sobre el progreso del estudiante en el aprendizaje de la lengua usando estrategias no convencionales (Hancock, C.R. (Ed.). (1994)

Evaluación auténtica (Authentic assessment): Es una forma de evaluación en la cual los estudiantes deben desempeñarse en la solución de tareas realistas que demuestren una aplicación significativa de sus conocimientos y habilidades esenciales Mueller J. (2003)

“...Engaging and worthy problems or questions of importance, in which students must use knowledge to fashion performances effectively and creatively. The tasks are either replicas of or analogous to the kinds of problems faced by adult citizens and consumers or professionals in the field.” (Wiggins, 1993).

La evaluación es auténtica cuando podemos directamente evaluar el desempeño del estudiante en tareas intelectuales válidas (worthy intellectual tasks). Presenta al estudiante una amplia variedad de tareas que son el espejo de las prioridades y los retos que se encuentran en las prácticas intruccionales: conducir una investigación; escribir, revisar y discutir trabajos; análisis oral de eventos políticos, colaboración con otros en debates, etc.

(Wiggins, G From the ERIC database in URL: : <http://ericae.net/edo/ED328611.htm>

Evaluación del desempeño

También llamada por algunos autores evaluación por ejecuciones (Performance Assessment) donde los estudiantes deben realizar tareas significativas (meaningful tasks). Muchos la distinguen de la evaluación auténtica definiéndola como evaluación basada en el desempeño o la ejecución sin hacer referencia a la naturaleza auténtica de la tarea (ej. Meyer, 1992).

Durante la evaluación por desempeño los estudiantes demuestran la habilidad de usar la lengua de estudio en situaciones reales es decir en cosas que los nativos pueden hacer, por ejemplo: responder a una solicitud en el periódico, entrevistar a alguien para conocer aspectos culturales. Para registrar la información se pueden usar rúbricas o asignar una nota.

Juicio que se hace respecto de la calidad, valor o valía que puede tener una respuesta, producto o desempeño, con base en criterios establecidos y estándares de un programa. (en www.Eduteka.org)

Evaluación de instituciones educativas:

Campo especializado de la evaluación en el que se realizan procesos múltiples de valoración sobre los distintos componentes y procedimientos de una institución educativa, con el propósito de realizar diagnósticos que permitan desarrollar programas y acciones de mejora continua.

Evaluación de la docencia:

Campo especializado de la evaluación educativa en el que se valoran las características y el desempeño de los profesores, a través de distintos métodos, con el fin de comprender más profundamente la naturaleza, ejercicio y resultados de la docencia.

Evaluación educativa:

Proceso a través del cual se valora el mérito de un objeto determinado en el campo de la educación, con el fin de tomar decisiones particulares. En la educación existen múltiples campos especializados de evaluación, así se puede identificar el campo de la evaluación del aprendizaje, el de la docencia, el de materiales educativos, el de programas educativos y el de instituciones educativas.

Evaluación externa:

Evaluación conducida por agentes externos a la institución o programa que se evalúa. Generalmente intervienen grupos de pares, comités de expertos u organismos especializados en cuestiones de evaluación.

Evaluación formal (formal assessment):

Todos los estudiantes son evaluados de la misma manera. Los exámenes incluyen los mismos contenidos, formatos (por ej. una presentación oral), condiciones de evaluación (por ejemplo, duración del tiempo). Los resultados son informados con una nota y son usados para determinar las habilidades individuales de los estudiantes en una específica área del conocimiento. (obtenido en URL www.Eduteka.org)

Evaluación informal (informal assessment) el profesor evalúa el progreso de los estudiantes mientras participan en las tareas de aprendizaje, por ejemplo en un grupo pequeño de discusión . Los resultados son generalmente usados para tomar decisiones acerca de que hacer después si los estudiantes están listos para seguir adelante o si necesitan más práctica (obtenido en URL: www.Eduteka.org)

Evaluación interna:

Evaluación conducida por un miembro o miembros de la institución. Gran parte de las instituciones de educación superior emplean este tipo de evaluación.

Evaluador:

Profesional responsable de planear y conducir procesos de evaluación en diferentes contextos y con diversos propósitos y alcances.

Indicador:

Valor cuantitativo o cualitativo que expresa las características o estado de un individuo, objeto o proceso. En el campo de la evaluación educativa los indicadores se emplean para juzgar la calidad, la eficiencia o la productividad —entre otros aspectos— de los programas académicos o de sus componentes, como la matrícula o la planta académica, entre otros. La titulación es un ejemplo de indicador, usualmente empleado para calificar la eficiencia de una institución educativa.

Informe de evaluación:

Documento que contiene los resultados y recomendaciones de un proceso de evaluación. Generalmente está integrado por descripciones e interpretaciones, complementado por tablas y gráficas.

Instrumento de evaluación:

Procedimiento que se elige o se construye para medir o valorar aspectos o características identificados en los procesos de evaluación. Un cuestionario, una encuesta o una prueba son ejemplos de instrumentos de evaluación.

Juicio:

Apreciación respecto al contenido, las características o desempeño de un determinado objeto que está siendo evaluado

Juicio evaluativo:

Es una operación reflexiva que resulta de discernir el valor de la información a la luz de determinados criterios establecidos

Logro:

Relación entre los resultados obtenidos en una evaluación y los objetivos planteados en la misma, dando cuenta del desempeño del objeto de evaluación, así como de la efectividad de este proceso.

Medición

Proceso mediante el cual se asignan numerales a características o atributos de un objeto o proceso a través de un conjunto de reglas definidas. Con la medición se busca conocer la magnitud de los fenómenos que nos interesa estudiar.

Objeto de evaluación:

El objeto de evaluación designa el componente que se evalúa, y sobre el cual se toman decisiones en función de un conjunto de criterios previamente establecidos. Ejemplos de objetos de evaluación en el campo educativo son las escuelas, los programas educativos, los alumnos, los maestros, los materiales educativos, los contenidos de aprendizaje, entre otros.

Portafolio:

consiste en “una colección de trabajos del estudiante que representa una selección de su producción (...) Un portafolio puede ser una carpeta contentiva de las mejores piezas producidas por el estudiante y la evaluación de las fortalezas y debilidades de los productos y la reflexión” (Sweet, 1993, Hancock, C.R. (Ed.). 1994)

Prueba piloto:

Ensayo preliminar mediante el cual se ponen a prueba instrumentos o procesos con el fin de adecuarlos o ajustarlos

Rúbrica o matriz de valoración:

Escala valorativa usada para evaluar el desempeño del estudiante a través de una serie de criterios establecidos para la tarea. Es un instrumento útil para la evaluación del aprendizaje de un idioma extranjero y es especialmente necesaria cuando se trata de la evaluación de la producción oral y / o escrita. Se utiliza para medir el desempeño de los estudiantes en áreas donde los instrumentos de medición tradicionales no reflejan el logro del aprendizaje, como sucede con la determinación de la adquisición de habilidades de comunicación en el aprendizaje de una lengua extranjera. La rúbrica está compuesta por un conjunto de criterios y una escala de medición que “en general consta de cuatro puntos, por ejemplo: Muy competente, Competente, Aceptable, y No Aceptable.” (www.Eduteka.org) RÚBRICA (Matriz de valoración)

Con el fin de apoyar a los docentes en el diseño de sus propias Matrices de Valoración, EDUTEKA recomienda la utilización de [Rubistar](#), herramienta de Internet con versión en español, que indudablemente le ayudará a iniciarse en el desarrollo de esas Matrices.

Sistema de evaluación:

Documento que define las acciones, tiempos, recursos y responsables de un proceso de evaluación particular. Constituye una guía para los evaluadores y para quienes tienen que decidir sobre el desarrollo de una evaluación en una institución

Story map

Un story map es un organizador gráfico que conduce a los alumnos a descubrir elementos específicos de los textos escritos y orales. Se construye sobre elementos comunes tales como personajes, características, lugar de la historia, argumento y final o contiene un formato de "who, what, when, where, how, and why". (Mueller J. 2006)

Ejemplo:



Tarea auténtica (Authentic Task):

Una tarea asignada al estudiante para evaluar su habilidad de aplicar sus conocimientos y habilidades en tareas que impliquen retos de la vida real. En otras palabras una tarea se considera auténtica cuando los estudiantes construyen sus propias respuestas en vez de hacer una selección de las respuestas que se le presentan y las tareas son réplicas de los retos que tienen que asumir en la vida real. (Mueller, 2006)

Toma de decisiones:

Representa el proceso a través del cual se valoran y eligen opciones de cambio, ajuste o reforma de un proceso o programa educativo. Se fundamenta en bases racionales de información.

Tomado de glosario básico de términos de evaluación educativa en URL: <http://www.uca.edu.ni/direcciones/pea/Doc1.htm>

WebQuest⁴:

Dodge (1995, 1997) define el término WebQuest como una actividad orientada a la investigación donde toda o casi toda la información que se utiliza procede de recursos de la Web. Se trata de actividades guiadas y estructuradas, en donde las tareas a realizar están bien definidas y en donde se proporcionan los recursos para poder llevarlas a cabo. De este modo se pretende rentabilizar el tiempo de los estudiantes ya que el alumno se centra más en el uso y la transformación de la información que en su búsqueda. Con ello, se refuerzan y desarrollan los procesos intelectuales en los niveles de análisis, síntesis y evaluación.

El modelo de las WebQuests está basado en el aprendizaje cooperativo y en el constructivismo. Todo el proceso se contempla como un andamiaje que posibilita en última instancia la elaboración de un conocimiento que resuelva el problema propuesto por la tarea. Para realizar el producto final, los alumnos trabajan principalmente en grupos y adoptando diferentes roles.

Toda WebQuest se compone de cinco apartados: Introducción, tarea, proceso y recursos, evaluación y conclusión. La realización de tareas auténticas y significativas que conlleva la WebQuest fomenta un aprendizaje centrado en el alumno y basado en desarrollar, entre otras, sus habilidades de síntesis, análisis, comprensión, transformación del conocimiento así como la resolución de problemas.

Finalmente, en el área de lengua, permite integrar las cuatro destrezas de una forma natural, siendo especialmente un instrumento de comprensión lectora activa y selectiva en el que la lectura es medio y no un fin. Las webquest se suelen llevar a cabo en escenarios de juegos de roles, en donde los estudiantes toman el papel de investigadores profesionales o personajes históricos.

⁴ Fuente: weblearner.info