

ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ASIGNATURA DE INGLÉS EN UN CONTEXTO VULNERABLE¹

Analysis of Formative Evaluation in an English Course in a Vulnerable Context

Gissela Lozano²

Jaime Constenla³

Abstract

The study analyzes formative assessment in English classes, in First High students from a High-school with high vulnerability indicators in Coronel; considering that formative evaluation plays a leading role when trying to constantly monitor the different classroom processes in order to achieve better effectiveness in the language teaching learning process.

The research is methodologically framed in the interpretative paradigm using the qualitative method, and it is phenomenological in nature. Data collection involved key informants and the type of sample consisted of volunteer participants. Semi-structured interview techniques, non-participant observation and focus groups were used. Content analysis was used to analyze the information.

From the results obtained, it was possible to analyze how teachers develop formative assessment, the formal or informal instruments that they used more frequently, the participation of students in formative assessment, feedback provided to the students, and the instructional decisions made by the teachers after the formative evaluation. In the same way, the study opens the dialogue and establishes certain indications to continue with research that relates the formative evaluation with the development of the communicative abilities of the English language.

¹ Tesis para optar al Grado de Magister en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

² Magister en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. E-mail:

³ Director de Tesis, Dr. en Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. E-mail: jconsten@ucsc.cl

Keywords: Assessment – formative assessment – feedback – learning – vulnerable.

Resumen

El estudio analiza la evaluación formativa en la asignatura de inglés, en estudiantes de primero medio de un liceo con alto índice de vulnerabilidad en la comuna de Coronel, considerando que la evaluación formativa cumple un rol protagónico cuando se intenta monitorear constantemente los distintos procesos de aula con el fin de lograr mayor eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma.

La investigación se enmarca metodológicamente en el paradigma interpretativo con metodología cualitativa y es de carácter fenomenológico. La recopilación de la información involucró informantes claves y el tipo de muestra fue de participantes voluntarios. Se utilizaron las técnicas: entrevista semi estructurada, observación no participante y focus groups. Para el análisis de la información se utilizó el análisis de contenido.

A partir de los resultados obtenidos fue posible analizar cómo desarrollan la evaluación formativa los docentes, los instrumentos formales o informales que utilizan con mayor frecuencia, la participación de los estudiantes en la evaluación formativa, la retroalimentación proporcionada a los estudiantes y las decisiones instruccionales tomadas por los docentes tras la aplicación de evaluación formativa. Del mismo modo, el estudio abre el diálogo y establece ciertos indicios para continuar con investigaciones que relacionen la evaluación formativa con el desarrollo de las habilidades comunicativas del idioma inglés.

Palabras clave: Evaluación – evaluación formativa – retroalimentación – aprendizaje – vulnerable.

Introducción

Por más de dos décadas la educación en Chile ha perseguido aportar calidad y equidad al Sistema Escolar del país, optimizando el acceso, las condiciones y oportunidades educativas de los segmentos más pobres de la población. Sin embargo, y pese a todos los esfuerzos, persisten en estos contextos bajos logros de aprendizaje y una mayor deserción escolar respecto del promedio nacional. Durante los últimos años se ha aumentado los recursos destinados a la educación con el fin elevar la calidad, lo que ha permitido que los resultados obtenidos en PISA hayan mejorado considerablemente durante el período 2000 a 2006; no obstante, los puntajes promedio alcanzados se encuentran bajo los estándares de la OCDE (CEOC, 2010). Uno de los principales obstáculos señalados para elevar y fortalecer la calidad del sistema educativo en general y desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes más carentes y vulnerables, es el proceso de enseñanza- aprendizaje que ocurre en la sala de clase.

El estudio surge al reflexionar en torno al rol de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente, en contextos de alta vulnerabilidad. Por ello, se persiguió analizar la evaluación formativa en la asignatura de inglés con estudiantes de primero medio de un liceo vulnerable de la comuna de Coronel. Para el desarrollo de dicho objetivo, la revisión teórica se enmarca en dos líneas: por una parte, la evaluación formativa con sus componentes principales, así como, la vulnerabilidad escolar en Chile, enfatizando la brecha en los resultados obtenidos en el SIMCE de Inglés en relación con el nivel socioeconómico de los estudiantes en nuestro país, lo que sin duda, otorga a la investigación una valoración de interés social.

De esta forma, el estudio parte del supuesto, que la utilización de la evaluación formativa favorece el aprendizaje de los estudiantes en contextos de vulnerabilidad; para ello, se detallan investigaciones y publicaciones como las de Martínez (2012), Perrenoud (2008) y Ramírez (2010), entre otros, que sustentan la evaluación formativa como aporte o contribución al aprendizaje, al rendimiento académico, a la calidad educativa y al sentido que adquiere en contextos de vulnerabilidad.

Problematización

Si se quiere lograr mayor eficacia en la enseñanza-aprendizaje, es necesario

monitorear constantemente los distintos procesos que ocurren en el aula, y llevan a los estudiantes a alcanzar el logro de los objetivos planteados. En este sentido, la evaluación formativa cumple un rol protagónico, pues permite obtener información acerca del estado de aprendizaje de cada estudiante y, a partir de ello, tomar decisiones que ayuden a un mejor desarrollo de dicho proceso. Por lo demás, la información que ésta arroja, no es únicamente útil para el profesor, sino también para los estudiantes, de manera que también puedan hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje (Duk, y Loren, 2010). La evaluación formativa fue definida inicialmente por Scriven (1967), en relación con el mejoramiento curricular orientado al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se basó en los aportes de Bloom (1975), quien en los años 60, introdujo la idea de que la mayoría de los estudiantes podía aprender la mayor parte de los contenidos entregados por la escuela, siempre que ella considerara sus ritmos y modalidades específicos de aprendizaje (Perrenoud, 1998, citado en Ramírez, 2011).

Diversas investigaciones han establecido que la evaluación formativa es un elemento positivo en contextos de desigualdad social, tal como plantea Perrenoud, (2008); la evaluación formativa adquiere todo un sentido en el marco de una estrategia pedagógica de lucha contra el fracaso y las desigualdades. Ramírez (2010), plantea que: “una evaluación comprensiva, que está integrada por indicadores resultantes de evaluaciones continuas y formativas, será una herramienta eficaz para el diseño de una política educativa que promueva un proceso de formación abierto e inclusivo, que posibilite la equidad y facilite la participación” (p. 9).

El presente estudio conjuga no sólo la evaluación formativa y el contexto de vulnerabilidad, sino también la reflexión en torno a la asignatura de inglés y a los resultados del SIMCE en esta asignatura. Se visualiza claramente a un grupo mayoritario de establecimientos educacionales con estudiantes en desventaja social, económica y cultural, para enfrentar los procesos educativos.

Según los resultados SIMCE de III Medio Inglés 2012, se exhibe una clara y abismante brecha en la certificación que obtienen los grupos socio económicos más altos y los más bajos, resultando un 83,3% de los estudiantes certificados en el grupo socioeconómico alto, un 42,9% en el medio alto, un 15,9% en el medio, un 3,4% en el medio bajo y un 0,8% en el grupo bajo. Cabe mencionar que, los estudiantes que alcanzan certificación se ubican en los niveles A1 y B1, y obtienen un certificado otorgado por Cambridge ESOL Examination, institución que tiene

validez internacional (Agencia de la Calidad de Educación, 2012).

Sobre la base de los antecedentes expuestos, se buscó dar respuesta a: ¿Cómo es la evaluación formativa en la asignatura de inglés, con estudiantes de primero medio de un liceo vulnerable de la comuna de Coronel? Para ello, se identificó la forma de desarrollo de la evaluación formativa realizada por los docentes, los instrumentos utilizados, analizando además las decisiones y acciones tomadas por los docentes y estudiantes a partir de la evaluación formativa.

Fundamentación teórica

Evaluación de los aprendizajes

Los inicios de la teoría y práctica de la evaluación de los aprendizajes están vinculados con los primeros desarrollos de la medición psicológica de rasgos individuales. Distintas investigaciones acerca de las diferencias individuales a principios del siglo XX abrieron la posibilidad de medir de manera objetiva las características de las personas, inspirando más tarde, ideas sobre su diagnóstico y medición en el contexto educativo, en específico, el aprendizaje de los estudiantes. (García, A., et al., 2011).

La evolución conceptual de la evaluación de los aprendizajes ha tenido una marcada influencia de la perspectiva científica positivista, específicamente, de la Teoría clásica de los tests, cuyo exponente principal fue Spearman. En efecto, para la década de los cincuenta no se reconocía el aporte de la evaluación que el docente realizaba en el aula, por el contrario, el consenso general señalaba la conveniencia de que las pruebas fueran elaboradas por especialistas fuera del aula.

Con el tiempo y los aportes de autores como Bloom y Scriven, se fue conformando una nueva conceptualización que dio lugar a los enfoques actuales de la evaluación del aprendizaje.

La evaluación formativa

Para Rosales (2014), la evaluación es concebida como una actividad sistemática e integrada dentro del proceso educativo, y su propósito es la optimización del mismo. Su finalidad es proporcionar el máximo de información para mejorar

el proceso, reajustando los objetivos, revisando críticamente planes, programas, métodos y recursos. En este contexto, la evaluación formativa cobra protagonismo, pues a partir de ella, se puede ir adaptando el proceso de enseñanza aprendizaje según el progreso de los estudiantes.

Brookhart (2005, 2007, 2009 citada en Martínez, 2012) establece una definición de la evaluación formativa que distingue cuatro etapas en el desarrollo de la noción que se sintetizan y visualizan en el cuadro 1.

Cuadro N° 1
La definición formativa: un concepto en expansión

Scriven, 1967	Información sobre procesos de enseñanza y aprendizaje...
Bloom et al., 1971	...que el maestro puede usar para tomar decisiones instruccionales...
Sadler, 1989	...y los alumnos para mejorar su propio desempeño...
Black-William, Brookhart, Stiggins...	...y que motiva a los alumnos

Fuente Brookhart, 2009, con adaptaciones del autor

A partir del cuadro Brookhar (2009, citado en Martínez, 2012) se establece que la evaluación formativa se puede definir como:

“Un proceso mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, que los maestros pueden usar para tomar decisiones instruccionales y los alumnos para mejorar su propio desempeño, y que es una fuente de motivación para los alumnos” (p. 852).

Cada etapa ha contribuido con algo significativo a la noción de evaluación formativa: Scriven, que con su idea original, distingue evaluación al final o en el proceso; Bloom que aporta con la aplicación explícita de la noción a la evaluación del aprendizaje, no sólo del curriculum o programas; Sadler, que contribuye con la identificación de los alumnos como destinatarios clave de la información, y su planteamiento de los tres elementos básicos del punto de partida, el de llegada y el

recorrido entre uno y otro; y Black y Wiliam, Shepard, Brookhart y Stiggins, entre muchos otros que aportan con el impacto de la revolución cognitiva y la atención a la dimensión afectiva (Martínez, 2012).

En la misma línea, nos encontramos con diversos autores más contemporáneos, que valiéndose de ciertos elementos de la expansión del concepto de evaluación formativa, han establecido su propia concepción, como: Pérez, et al.(2009) quienes la define como “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (p. 35).

Para Moreno (2011), la evaluación formativa es un proceso sistemático que proporciona evidencia continua acerca del aprendizaje. Asimismo, la información proporcionada por la evaluación formativa es utilizada para identificar el nivel de aprendizaje real del alumno y adaptar la clase para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas. Además, para Moreno (2011) en la evaluación formativa “los alumnos son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y entienden cómo progresan, cuáles son los siguientes pasos que necesitan dar y cómo darlos” (p.125).

Por su parte López (2012), define la evaluación formativa como “todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje; está orientada a que el alumno aprenda más y a que el profesorado aprenda a mejorar su práctica docente” (p.120).

Una definición más idealista es la que plantea Popham (2013) cuando define la evaluación formativa como “una herramienta potencialmente transformadora de la enseñanza que, si se ha entendido con claridad y se emplea adecuadamente, puede beneficiar tanto a profesores como alumnos” (p.12). Asimismo, el autor establece que el único contexto válido para desarrollar la evaluación formativa es el aula, al plantear que, “la evaluación formativa que realmente vale para los alumnos debe ser una evaluación formativa en el aula y desde el aula” (p.18). En la misma línea, para el pleno desarrollo de la evaluación formativa se debe guiar las decisiones del profesor respecto a los ajustes en su manera de enseñar y a los alumnos en sus decisiones acerca de sus estrategias de aprendizaje, y dichos ajustes impactarán en las actividades y los esfuerzos que se estén desarrollando (Popham 2013).

Por otra parte, la evaluación formativa destaca un componente fundamental, la

retroalimentación; en este sentido, Sadler (2010), autor del modelo de evaluación formativa más aceptado en la actualidad, considera insuficiente retroalimentar al alumno únicamente informando si sus respuestas en un prueba o si sus producciones son correctas o incorrectas. Establece que, para ser de beneficio, la retroalimentación debe estar relacionada con propósitos de desempeño claros, conocidos a detalle por el estudiante, y la forma específica de llegar a ellos con apoyo y orientación del profesor.

En consecuencia, si bien, existe cierta diversidad a la hora de abordar el concepto de evaluación formativa, aparecen ciertas características comunes, tales como “es una evaluación de proceso”, “proporciona información continua del proceso”, “permite modificar la enseñanza” o “beneficia al estudiante y al docente”. De esta forma, la evaluación formativa favorece el seguimiento del desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, ya sea como resultado de la experiencia, la enseñanza o la observación. Por tanto, la evaluación formativa constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente (Díaz Barriga y Hernández, 2002, citado en DGDC, 2013).

Elementos de la evaluación formativa

La evaluación formativa establece como principal objetivo conducir los aprendizajes de los alumnos a través de procesos y ritmos que respondan a sus necesidades particulares. En este sentido, Heritage (2007), señala que existen cuatro elementos principales que están contenidos en la evaluación formativa, y los describe como:

Identificar la brecha: la autora señala que “el propósito de la evaluación formativa es identificar el estado del aprendizaje actual del estudiante y el aprendizaje deseado del objetivo educativo” (p.141). Establece además, que esto varía de estudiante a estudiante por las diferencias personales.

Retroalimentación: Heritage establece que la evaluación formativa se ha diseñado para entregar retroalimentación en diferentes niveles y a diferentes actores. En primer lugar, la autora señala que “proporciona retroalimentación al docente sobre los actuales niveles de comprensión de los alumnos”... “que también es fundamental para orientar a los estudiantes en sus próximos pasos en el proceso de enseñanza

aprendizaje” (p.142).

Por otra parte, Heritage señala que, “la retroalimentación efectiva de los docentes proporciona información clara y descriptiva, basada en criterios que indican a los estudiantes donde están en el proceso de aprendizaje” (p.142). Asimismo, el rol del docente es fundamental en el apropiado desarrollo de la evaluación formativa, puesto que, como señala la autora, “el docente es el encargado de tomar decisiones y medidas que permitan disminuir la brecha entre el aprendizaje actual de los estudiantes y el objetivo, modificando la enseñanza y evaluación” (p.142).

Participación del estudiante: una de las características relevantes que Heritage señala para mejorar el aprendizaje a través de la evaluación formativa, “depende de la participación activa de los estudiantes en su propia evaluación, de esta forma, ellos aprenden las habilidades de autoevaluación y coevaluación” (p.142). Establece además, que, “los estudiantes colaboran con sus profesores en el desarrollo de una comprensión compartida de su estado de aprendizaje actual y lo que necesitan para avanzar en su aprendizaje”. Heritage señala que este ejercicio permite a los estudiantes utilizar procesos metacognitivos, desarrollar estrategias de autorregulación y son capaces de adaptar sus tácticas de aprendizaje a sus propias necesidades.

Progreso del aprendizaje: al considerar la evaluación formativa como aquella que proporciona orientación a los profesores y estudiantes, que es capaz de vincularse a un progreso del aprendizaje, su característica siguiente debe ser la articulación de sub-objetivos que constituyen el progreso hacia el objetivo final. Heritage establece que “los progresos de los estudiantes proveen de un referente de lo que se está aprendiendo y ayudan al docente a localizar el estado actual de aprendizaje de los estudiantes de forma continua” (p.142). Por otra parte, para la autora “los estudiantes necesitan tener metas a corto plazo, que derivan del progreso del aprendizaje y se describen en términos de criterio de éxito” (p.142).

Técnicas e instrumentos de evaluación formativa

Hamodi, López, y López (2015) plantean que en la actualidad es difícil encontrar diferenciaciones claras sobre los conceptos de “medios”, “técnicas” e “instrumentos” de evaluación, y que se utiliza de manera casi sinónima los términos: instrumentos, herramientas, técnicas, recursos, métodos, enfoques,

dispositivos y procedimientos de evaluación. Sin embargo, Hamondi et al. (2015) concluyen que las técnicas de evaluación “son las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado; son de dos tipos, en función de si el alumnado participa o no en el proceso de evaluación” (p.158). Por otra parte, los instrumentos de evaluación “son las herramientas que tanto los profesores como los alumnos utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación” (p.158).

En consecuencia, las técnicas de evaluación son los procedimientos utilizados por el docente para obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos; cada técnica de evaluación se acompaña de sus propios instrumentos, definidos como recursos estructurados diseñados para fines específicos. (DGDC, 2013).

Martin-Castaño (2009 citado en Acevedo, 2013) ha propuesto una serie de instrumentos que se pueden emplear para que la evaluación formativa se lleve a cabo con éxito, estableciendo entre ellos los siguientes:

- La ficha anecdótica, en la que se registra los fenómenos novedosos que surgen ante el educador.
- La entrevista, como instrumento que facilita recoger información a través de preguntas estructuradas o no.
- El cuestionario, el cual debe contener unas características específicas dependiendo de los objetivos que se quiera alcanzar con su uso.
- Las pruebas objetivas que se basan en preguntas de respuesta breve.

La utilización de estos instrumentos, nos acerca a una alternativa que facilita no solo el trabajo del docente, sino también el de los estudiantes, “ambos como protagonistas y responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje, quienes conjugando su saber y experiencia permiten ver la evaluación formativa como un conjunto de oportunidades que enriquecen el proceso educativo” (Acevedo, 2013, p.5).

Contribución de la evaluación formativa

Para lograr eficacia en el proceso de enseñanza aprendizaje es fundamental, que se compruebe constantemente la comprensión que los estudiantes van logrando en el proceso. Asimismo, es indispensable la autonomía y responsabilidad que los

estudiantes asuman al reflexionar y supervisar su propio desempeño y progreso en el aprendizaje. En este sentido, Black y William (1998 citado en Shepard, 2006), marcaron un hito fundamental, al descubrir en sus estudios, que los esfuerzos orientados a mejorar la evaluación formativa producían beneficios mayores a la mitad de una desviación estándar; en otras palabras, señalaron que “la evaluación formativa, eficazmente implementada, puede hacer tanto o más para mejorar la realización y los logros que cualesquiera de las intervenciones más poderosas de la enseñanza, como la enseñanza intensiva de lectura, las clases particulares y otras parecidas” (p.17).

Black y William (1998, citados en Martínez, 2012), luego de una extensa investigación establecen que, la evaluación formativa mejora el aprendizaje y que la retroalimentación proporcionada al estudiante posee ganancias substanciales.

Existen otras revisiones de literatura que establecen conclusiones favorables para la evaluación formativa y se relacionan con la retroalimentación, como la de Marzano (2007, citado en Martínez, 2012), quien revisó casi 8,000 estudios, y Hattie (1992, citado en Martínez, 2012), coincidiendo en que la retroalimentación es un arma poderosa para mejorar el rendimiento.

Otra investigación es la realizada por Hattie (2009), donde se estudió el impacto que tenían diversas prácticas educativas en el aprendizaje; la evaluación formativa se posicionó en el tercer lugar de un listado de 183 acciones; y “sus efectos en el aprendizaje se deben a que permite modificar oportunamente el proceso de enseñanza y aprendizaje en base a las necesidades de los estudiantes” (p.6) (Agencia de Calidad de la Educación, 2016).

Por su parte, Acevedo (2013) en su investigación que pretendía explorar el impacto que tiene la evaluación formativa en el rendimiento académico de los estudiantes de una facultad de educación, en una licenciatura específica, destaca los siguientes resultados:

- “La mayoría de los estudiantes mantienen presente las observaciones que hacen los maestros para mejorar sus notas y para poder avanzar en los diferentes temas a medida que se adelanta en el curso” (p.6).
- “La retroalimentación es una práctica de uso frecuente, la cual es utilizada normalmente para que los estudiantes mejoren su rendimiento académico” (p.7).

- “La evaluación formativa es una práctica que los maestros realizan cotidianamente pero a la cual no se ha dado la relevancia que esta implica” (p.7).

La evaluación en la enseñanza del inglés

Al hacer referencia a la evaluación del idioma inglés, aparecen diversos autores, tales como, Oller, 1979; Swain y Canale, 1982; Brumfit y Johnson, 1987; Millrood, 2001; Ellis y Willis, 1994, 1999, 2000; Mueller, 2003, entre otros. La mayoría de estos autores, establecen en sus publicaciones las diferentes tendencias seguidas en la evaluación de la lengua extranjera, relacionadas con una amplia gama de variantes y modelos evaluativos, que principalmente se focalizan en conocer y valorar el nivel de conocimiento lingüístico del idioma, dejando de lado, la evaluación del uso de la lengua en contextos comunicativos (Pérez, 2007). De esta forma, proliferaron “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” (Pérez, 2007. p.161).

Pérez (2007) señala que “más adelante, el enfoque comunicativo simultáneamente representó, sin duda, una reacción violenta en contra del conductismo y el estructuralismo” (p.162). De esta forma, las pruebas o tests ya no podían seguir los patrones del conductismo, por lo cual, se hizo necesario evaluar a través de pruebas que contemplaran preguntas de respuesta abierta y que por, sobre todo, se ajustaran a situaciones dentro de un contexto social determinado.

Por otra parte, Pérez (2007), establece que “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” (p.171). En este sentido, la evaluación formativa cobra relevancia, y se posiciona como eje principal para evaluar el aprendizaje del idioma, por lo cual, para la elaboración de cualquier instrumento con carácter formativo se deben considerar tres ejes esenciales: establecer las tareas de evaluación como tareas de aprendizaje; incluir la participación de los estudiantes en la evaluación; y ofrecer retroalimentación de la evaluación. Asimismo, si se pretende que los estudiantes adquieran una competencia comunicativa en el idioma, se les debe proporcionar varias oportunidades para ser observados en sus desempeños, principalmente en la expresión oral y escrita (Pérez, 2007).

Dada la dinámica de las clases de inglés, donde se considera al estudiante como emisor y receptor de información e ideas en un idioma diferente al propio y participando de interacciones que se producen en el proceso de comunicación, es que la evaluación formativa cumple su rol retroalimentador, proporcionando al estudiante información con respecto a su desempeño (Pérez, J. 2007).

Por otra parte, cuando se habla de evaluaciones formativas efectivas no solo se consideran los conocimientos y habilidades de los estudiantes, sino que también se involucra la actividad de evaluación misma y hace que se convierta en un episodio auténtico de aprendizaje (Wolf, 1993, citado en López, 2010). Entre más auténticas sean las actividades de evaluación —es decir, entre más parecidas sean a la forma como los estudiantes usarían el idioma rutinariamente—, se vuelve más fácil hacer inferencias válidas sobre los desempeños de los estudiantes. (Moss, 1994, citado en Lopez, 2010).

Pérez, (2007) establece ciertas tareas, ejercicios y criterios, que a su juicio, deben contemplar las evaluaciones en la lengua extranjera, y las describe de la siguiente forma:

Evaluación de la expresión oral: su objetivo es evaluar el desempeño comunicativo en la interacción oral. Millrood (2000 citado en Pérez, 2007) señala que “el desempeño en la comunicación oral incluye la expresión de determinadas funciones comunicativas: expresar agradecimiento, disculpas, opiniones, etc. sugiriendo el uso del monologo, el diálogo o la interacción multiparticipativa” (p.201). Según Hughes (1996 citado en Pérez, 2007) los criterios que permiten valorar el desempeño oral del estudiante incluyen “la exactitud, el uso de formas adecuadas, 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” (p.201).

Evaluación de la comprensión lectora: cuando se evalúan tareas de comprensión lectora 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”(p.202). Asimismo, entre las técnicas para evaluar lectura se incluyen “ejercicios de selección múltiple, de secuenciación u ordenamiento, llenar espacios en blanco, ejercicios de enlazar,

comentar en forma oral o escrita, resumir y dar conclusiones, hacer reportes orales o escritos” (p.202).

Evaluación de la comprensión auditiva: “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”. De esta forma, se 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” (p.202). En la misma línea, “los ejercicios para evaluar la audición pueden ser de selección múltiple, de secuenciación, comentarios, dar conclusiones, opiniones, hacer reportes, etc.”(p.202).

Evaluación de la expresión escrita: “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, el vocabulario acorde al tema, la cohesión y el uso correcto de la gramática y ortografía”(p.202).

Métodos y procedimientos

La investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo con una metodología cualitativa, ya que se buscó comprender el fenómeno de la evaluación formativa en su medio natural, no manipulando o alterando la situación de investigación, y se consideró una combinación equilibrada de datos tanto objetivos como subjetivos. El tipo de estudio fue fenomenológico, puesto se describió el significado de las experiencias vividas por los docentes y alumnos de Liceo de Coronel en relación al fenómeno de la evaluación formativa. En este sentido, la investigación pretendió enfatizar en los aspectos individuales y subjetivos de la experiencia del objeto de estudio.

Recopilación de la información

La investigación contempló la participación de informantes claves. Estos fueron docentes de Inglés y sus estudiantes que cursaban primero medio.

Se utilizaron tres técnicas: la entrevista semi-estructurada, la observación no participante y el análisis documental.

Estas técnicas necesitaron de instrumentos apropiados para el proceso de recopilación de datos, asegurando un análisis de manera uniforme y coherente. Se utilizó para ello el cuestionario, una pauta de registro y una matriz de análisis.

Análisis de la información

Para el análisis de la información se utilizó el **análisis de contenido** debido a que esta técnica permite la interpretación de los textos contenidos en el cuestionario, en las pautas de registro, y en los focus groups, cuyo contenido interpretado adecuadamente nos guiará hacia el conocimiento de diversos aspectos del objeto de estudio. Una de las definiciones que describe de forma clara el análisis de contenido es la que propone Bardin, (1996), quien señala que es “el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendientes a obtener indicadores por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción de estos mensajes” (p. 32)

Para asegurar la confiabilidad de la información recogida con las técnicas cualitativas se debe realizar una triangulación por métodos. Como lo expone Denzin (1970, 1975, 1989), Morse (1991), Cowman (1993) o Creswell (1994, 2002) (citados en Rodríguez, Pozo, y Gutiérrez, 2006),

la triangulación en el campo de la educación consiste en una estrategia de investigación mediante la cual un mismo objeto de estudio pedagógico es abordado desde diferentes perspectivas de contraste o momentos temporales, donde la triangulación se pone en juego al comparar datos; contraponer las perspectivas de diferentes investigadores; o comparar teorías, contextos, instrumentos, agentes o métodos de forma diacrónica o sincrónica en el tiempo (p.289).

Resultados

Al analizar la sistematicidad del uso de la evaluación formativa, se puede establecer que los docentes la realizan en la mayoría de sus clases, principalmente

en el desarrollo y cierre, y de acuerdo a lo observado, se efectúa más de una vez por clase.

En relación a la descentralización del docente y la participación de los estudiantes en la evaluación formativa, la mayoría de los estudiantes trabaja de forma activa; sin embargo, existe un porcentaje que no participa de la evaluación; esto es posible observarlo cuando los docentes utilizan guías de aprendizaje como instrumentos de evaluación formativa o cuando se revisa el cuaderno. Uno de los disensos más notorios en este sentido es la autonomía y autorregulación en el aprendizaje de los estudiantes, donde por una parte, los docentes establecen que la evaluación formativa potencia la autonomía y autorregulación, sosteniendo que los estudiantes son capaces de comprometerse con su aprendizaje, son conscientes de lo que van aprendiendo y reflexionan en torno a esto, mientras que, los estudiantes limitan su autonomía a corregir lo que el profesor les señala. Por otra parte, durante la observación se aprecia que la falta de tiempo del docente para realizar la evaluación formativa de forma efectiva con todos los estudiantes también es un factor que impide que todos logren autonomía o se responsabilicen por su aprendizaje.

De acuerdo al desarrollo de la evaluación formativa durante las clases, efectivamente los docentes la llevan a cabo y de diversas maneras: oral, escrita, auditiva, individual o grupal; y los instrumentos que utilizan son principalmente guías de aprendizajes y los cuadernos de los estudiantes.

Por otra parte, al analizar la retroalimentación a partir de la evaluación formativa, los docentes la desarrollan siempre en el aula, de distintas formas de acuerdo a la situación, y centrándola principalmente en los errores de los estudiantes, sin considerar los actuales niveles de comprensión de los estudiantes y los niveles que estos deberían alcanzar. Sí, fue posible observar que los docentes realizan retroalimentación de forma colectiva y van modelando la pronunciación de los estudiantes.

Los docentes, en la mayoría de las clases, analizan los resultados tras la evaluación formativa y el progreso de los estudiantes, ya que posterior a la evaluación se observa algún tipo de repaso, consolidación de los contenidos, o resúmenes. Generalmente, el foco de análisis de los resultados está centrado en los aprendizajes que el estudiante no alcanzó a consolidar. Por su parte, los docentes manifiestan que cuestionan sus propias prácticas pedagógicas y evaluativas tras la

evaluación formativa, sin embargo, durante la observación de clases la mayoría no cambia de estrategias de enseñanza tras la evaluación.

Finalmente, la mayoría de los docentes toma decisiones instruccionales tras evaluar formativamente a los estudiantes, sin embargo, existe escasa diversidad de estrategias de enseñanza para consolidar aquellos contenidos o habilidades deficientes en los estudiantes. De esta forma, los docentes manifiestan que utilizan distintas estrategias para corregir las dificultades que presentan los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, tales como, diferentes metodologías de enseñanza, estrategias que potencien los distintos estilos de aprendizaje de alumnos, enseñanza más personalizada y enseñar de manera más simple; mientras que, durante la observación las acciones tomadas por los docentes tras la evaluación formativa, se limita a resumir y/o consolidar lo abordado durante la clase con sus estudiantes, dejando de lado cambios en los ámbitos de evaluación y curriculum.

Conclusiones

Para reconocer e identificar la forma de realizar la evaluación formativa por parte de los docentes, el estudio se enmarcó en tres características fundamentales. En primer lugar, la sistematicidad del uso de la evaluación formativa, donde se evidenció que los docentes la realizan en la mayoría de sus clases, principalmente en el desarrollo y cierre, y de acuerdo a lo observado se efectúa más de una vez por clase. En segundo lugar, el desarrollo de la evaluación formativa durante las clases, la cual se lleva a cabo de diversas maneras: oral, escrita, auditiva, individual o grupal. En tercer lugar, los instrumentos que utilizan los que, principalmente, son guías de aprendizajes y cuadernos de los estudiantes.

Por otra parte, al analizar la retroalimentación a partir de la evaluación formativa los docentes la desarrollan siempre en el aula, de distintas formas de acuerdo a la situación, y centrándola principalmente en los errores de los estudiantes. En este sentido, el estudio da cuenta de un desarrollo óptimo de la evaluación formativa en relación a la frecuencia con la que ésta se aplica y a las diversas formas de ejecutarla durante las clases. Sin embargo, es preocupante la escasa diversificación de instrumentos de evaluación formativa utilizados por los docentes, lo cual limita, de cierto modo, o más bien deja en desventaja el desarrollo de habilidades comunicativas propias de la enseñanza del inglés, como lo es la expresión oral. Por otra parte, un punto neurálgico que evidenció el estudio fue la escasa rigurosidad de

la retroalimentación proporcionada por los docentes a los estudiantes sin considerar los actuales niveles de comprensión de los estudiantes y los niveles que estos deberían alcanzar.

En relación con las acciones realizadas por los estudiantes tras la evaluación formativa, un elemento que se evidenció en el estudio fue la participación activa por parte de la mayoría de los estudiantes. No obstante, uno de los disensos más notorio en el estudio, fue la autonomía y autorregulación en el aprendizaje de los estudiantes, donde por una parte, los docentes señalan que la evaluación formativa potencia la autonomía y autorregulación; mientras que, los estudiantes limitan su autonomía a corregir lo que el profesor les señala. En este sentido, es preocupante que, por una parte, exista participación activa por parte de los estudiantes, pero no alcancen a lograr autonomía y autorregulación en su aprendizaje. La participación es una señal positiva para abrir un trabajo más colaborativo entre estudiantes y docentes, iniciando una comprensión compartida del estado actual de aprendizaje y lo que estos necesitan para mejorar; sin embargo, la falta de tiempo de los docentes para realizar evaluación formativa efectiva con todos los estudiantes fue un factor que se observó y fue determinante a la hora de que desarrollaran autonomía y autorregulación de su aprendizaje.

Al analizar las decisiones o acciones tomadas por los docentes tras la aplicación de la evaluación formativa, en la mayoría de las clases analizan los resultados tras la evaluación formativa y el progreso de los estudiantes; al ser entrevistados manifiestan que cuestionan sus propias prácticas pedagógicas y evaluativas. Sin embargo, es preocupante que el foco de análisis de los resultados tras la evaluación formativa sólo movilice a los docentes a consolidar, repasar o ejecutar resúmenes de la clase, sin efectuar ningún cambio de estrategias de enseñanza, de transferencia, de evaluación, de retroalimentación, etc.

Por otra parte, la mayoría de los docentes toma decisiones instruccionales tras evaluar formativamente a los estudiantes, sin embargo, existe escasa diversidad de estrategias de enseñanza para consolidar aquellos contenidos o habilidades deficientes en los estudiantes, las acciones tomadas por los docentes tras la evaluación formativa se ve limitada a resumir y/o consolidar lo abordado durante la clase con sus estudiantes, dejando de lado ajustes que podrían desarrollar a nivel curricular y evaluativo.

Finalmente, al analizar la evaluación formativa en la asignatura de inglés, a estudiantes de primero medio, de un liceo vulnerable de la comuna de Coronel, es posible establecer que la evaluación, efectivamente, se realiza de forma sistemática en diferentes tiempos de la clase, de diversas formas de acuerdo a la situación, con una participación activa por parte de los estudiantes y con retroalimentación por parte de los docentes. Sin embargo, existe escasa diversificación de instrumentos por parte de los docentes; si bien es cierto existe retroalimentación, ésta no considera los actuales niveles de comprensión de los estudiantes y los niveles que estos deberían alcanzar, y las decisiones instruccionales tras la evaluación formativa carecen de diversificación de estrategias o metodologías de enseñanza.

REFERENCIAS

- Acevedo, I. (2013). La evaluación formativa y su impacto en el rendimiento académico. Memorias Congreso Investigación y Pedagogía. Tunja, Número 02. ISSN 2256-1951. Colombia.
- Agencia de la Calidad de la Educación (2012). Síntesis de Resultados SIMCE III medio 2012. Biblioteca Digital. Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación (2016). Guía práctica: Ideas, creencias y conceptos sobre evaluación formativa.
- Bill & Melinda Gates Foundation. (2012). Gathering feedback for teaching: Combining high-quality observations with student surveys and achievement gains. Seattle, Washington. United States.
- CEOC. (2010). La OCDE y la educación en Chile. Centro de Estudios de Opinión Ciudadana. Universidad de Talca. Chile.
- Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC). (2013). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Serie: herramientas para la evaluación en educación BÁSICA. Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. México.
- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilidad curricular para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol.4.n°1. pp.187-210.

- Universidad Central de Chile. Chile.
- Hamodi, C., López, V. y López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos* | vol. XXXVII, núm. 147, 2015 | IISUE-UNAM C. México.
- Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? Vol. 89, No. 02, October 2007, pp. 140-145. *Phi Delta Kappa International*, Inc. Indiana. United States.
- López, A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Latinoamericana de Educación: Voces y Silencios*. Vol. 1, No. 2, 111-124 ISSN: 2215-8421 14. Universidad de los Andes, Colombia.
- López, V. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa., *Society, & Education* 2012, Vol.4, N° 1, pp. ISSN 2171-2085. E.U. Universidad de Valladolid. España.
- Martínez, F. (2012). *Contextos vulnerables: las aportaciones de la evaluación*. ISSN: 0210-5934. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México.
- Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión Literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 54, pp. 849-875. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Martínez Rizo, F. (2012). Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 1-15.
- Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*. Vol. XXXIII, n°. 131. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. 1° edición. Buenos Aires, Argentina.

- Ramírez, A. (2010). La evaluación como herramienta para mejorar los procesos educativos de poblaciones socialmente vulnerables. *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681-5653 n. ° 53/5. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Departamento MIDE, Universidad de Barcelona, España.
- Ramírez, M. (2011). *Evaluar contextos para entender el proceso de aprendizaje*. Cap. V. pp. 56- 70. Lagos de Moreno, Jalisco, México.
- Rodríguez, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Relieve*, v. 12 n°2. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm.
- García, A., Aguilera, M., Pérez, M., Muñoz, G. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. Primera edición ISBN: 978-607-7675-29-7. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. José Ma. Velasco 101, Col. San José Insurgentes, Delegación Benito Juárez, México.
- Pérez, A., Julián, J. y López, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*, en Víctor Manuel López Pastor (coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior*, Narcea, pp. 19-43, Madrid. España.
- Pérez, J. (2007) La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés. ISBN: 978-84-691-3502-0. Tesis doctoral. Universidad de Girona. Cataluña, España. Disponible en: www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/8004/tjipm.pdf
- Popham, J. (2013). *Evaluación transformativa*. El poder transformador de la evaluación formativa. Narcea, S.A. de ediciones. Madrid, España.
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assessment su impacto en la educación actual. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Art. n° 662. Buenos Aires, Argentina.

- Sadler, D. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Griffith Institute for Higher Education, Griffith University. Australia.
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. Universidad de Colorado, Campus Boulder Instituto Nacional para la Evaluación del Educación José Ma. Velasco 101, Col. San José Insurgentes, Delegación Benito Juárez, C. P. 03900. Capítulo 17 de la obra *Educational Measurement* (4ª Edición) Editado por Robert L. Brennan ACE/ Praeger Westport. pp. 623-646. México.
- Trejo, F. (2012). *Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería*. Vol. 11, No. 2: 98-101. Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía. México.