



La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés

Alexis A. López

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia (alopez@uniandes.edu.co)

Recibido: 8 noviembre 2010 | Aceptado: 10 diciembre 2010 | Publicado en línea: 30 diciembre 2010

INTRODUCCIÓN

La mayoría de la información que los profesores tienen sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y sobre el proceso de enseñanza viene de las evaluaciones que se hacen en el aula de clase. Según López (2008a), con base en los resultados de estas evaluaciones se toman muchas decisiones que pueden influir en el sistema educativo (el currículo, los programas), el proceso de enseñanza (las metodologías, las actividades, los materiales) y los individuos que componen el sistema educativo (los directivos, los profesores, los estudiantes, los padres de familia). Por lo tanto, es importante que las evaluaciones que se usen en el aula de clase arrojen información válida y confiable para poder tomar decisiones que eventualmente promuevan o faciliten el aprendizaje.

Infortunadamente, algunos autores (por ejemplo, López y Bernal, 2009) han señalado que hace falta mayor formación en evaluación tanto en las instituciones formadoras de profesores de inglés como en diferentes programas de capacitación. Esta falta de formación impide que algunos profesores utilicen las evaluaciones de manera formativa, de forma que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El propósito de este estudio es mostrar diferentes estrategias que pueden poner en práctica los profesores de inglés para usar las evaluaciones de manera efectiva dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas estrategias permiten recoger información y evidencias de los aprendizajes de los estudiantes, con el fin de utilizarlas para retroalimentar continuamente a los aprendices y al proceso de enseñanza. En particular, este estudio busca responder ¿de qué manera son usadas las evaluaciones por algunos profesores de inglés? A continuación se presenta un resumen del concepto de evaluación en el aula y de evaluación formativa. Luego se describe el estudio y se presentan los resultados. Finalmente, se da una serie de recomendaciones para maximizar el aprovechamiento del uso de las evaluaciones en el aula y permitir que estas tengan un sentido más formativo.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Las evaluaciones se utilizan para cumplir diversos propósitos (Shohamy, 2001). Por ejemplo, se utilizan para evaluar las instituciones, para describir individuos, para apoyar el aprendizaje, para monitorear el proceso de aprendizaje, para saber qué están aprendiendo los estudiantes, para diagnosticar sus fortalezas y limitaciones, y para fomentar el aprendizaje. Teniendo en cuenta estas funciones, podemos definir *evaluación para el aprendizaje* como cualquier tipo de evaluación cuya prioridad sea promover el aprendizaje de los estudiantes (Reynolds, Livingston y Willson, 2006). A continuación se presentan dos tipos de evaluación: evaluación en el aula y evaluación formativa.

EVALUACIÓN EN EL AULA

Evaluación en el aula se refiere a cualquier estrategia usada por los profesores para recolectar información sobre el proceso de aprendizaje (McMillan, 2001). Estas evaluaciones generalmente son diseñadas por los propios docentes, para monitorear el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. La mayoría de estas evaluaciones son auténticas (Hughes, 2003); es decir, las tareas por medio de las cuales se evalúa, requieren que los estudiantes completen actividades reales o pedagógicas para demostrar sus conocimientos y habilidades (O'Malley y Valdez Pierce, 1996). La autenticidad de estas actividades evaluativas se mide con base en qué tan similares son a la forma como se usa la lengua extranjera por fuera del aula de clase (Hughes, 2003). Así, entre más parecido sea su empleo en el aula y el modo en que se utiliza fuera de ella, mayor autenticidad tendrá la evaluación.

Para determinar la validez de las evaluaciones, se debe verificar que efectivamente se estén cumpliendo sus propósitos principales que, según Reynolds, Livingston y Willson (2006), son: (1) mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, (2) alinear la evaluación con el proceso de enseñanza y (3) ayudar a los profesores para que sean más efectivos y puedan tomar correctivos.

Las evaluaciones tienen propósitos muy complejos de alcanzar. Por eso el reto más grande que tienen los profesores es poder usar sus evaluaciones de manera efectiva, ya que muchas veces las buenas prácticas en evaluación están en conflicto con las realidades que viven los docentes (McMillan, 2001). Entre estas realidades encontramos el número de estudiantes, la intensidad horaria, los recursos disponibles, el ambiente en el aula de clase, la motivación de los estudiantes, las percepciones que se tienen sobre evaluación, las políticas institucionales, entre otras (López, 2008b).

Como resultado de este conflicto, los profesores se ven obligados a usar instrumentos de evaluación que no son consistentes con las buenas prácticas en evaluación (McMillan, 2001). Esto demuestra la importancia de formar a todos los docentes en el uso adecuado de la evaluación. Los profesores deben formarse para entender el rol de la evaluación en el proceso

de aprendizaje, es decir, para usar las evaluaciones como mecanismos de retroalimentación, para interpretar los resultados de las evaluaciones y para tomar acciones adecuadas que conduzcan al mejoramiento (López, 2008b).

De igual manera, Shepard (2001) argumenta que las teorías cognitivas y constructivistas del aprendizaje, las nuevas tendencias curriculares y las nuevas visiones sobre evaluación del aprendizaje exigen que se hagan cambios radicales en la forma como se usan las evaluaciones en el aula de clase. Sugiere que la evaluación sea parte integral del proceso de aprendizaje. Esto requiere que la evaluación se utilice para retroalimentar a los estudiantes sobre cómo van en ese proceso. Por lo tanto, es importante que los profesores promuevan un ambiente propicio dentro del aula de clase para que las evaluaciones faciliten el aprendizaje.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Scriven (1967) usó los términos *evaluación formativa* y *evaluación sumativa* para hacer una distinción entre los dos roles que tiene la evaluación en educación. Cuando la evaluación se usa para desarrollar o mejorar cualquier proceso educativo se dice que es formativa, y cuando se emplea para tomar decisiones al final del proceso, es sumativa. Algunos autores, por ejemplo Black y William (1998), dicen que la evaluación formativa es cíclica en el sentido de que los estudiantes comparan continuamente sus desempeños con desempeños deseados (ideales), toman acciones para que estos sean parecidos, vuelven a comparar y así sucesivamente. Pero los estudiantes no se pueden quedar sólo en ese ciclo en el que “comparan y comparan”; por medio de la evaluación, ellos deben mejorar. Según Gipps (1994) las condiciones para este mejoramiento son, en primera medida, que los estudiantes tengan un objetivo de aprendizaje claro. Luego deben poder monitorear su proceso de aprendizaje, es decir, comparar su desempeño con algo deseado. Y finalmente, deben tomar acciones para poder alcanzar el objetivo planteado.

En un sentido más amplio, la evaluación formativa puede entenderse como la recolección, la evaluación y el uso de información que ayuda a los profesores a tomar decisiones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (McMillan, 2007). De esta manera, una evaluación sólo resulta ser formativa cuando le dice tanto al profesor como al alumno dónde se encuentran los estudiantes, hacia dónde van y qué necesitan para llegar a esa meta (William y Lealhy, 2007). McMillan (2007) define a la evaluación formativa como la retroalimentación que se le da al estudiante para que tome acciones correctivas sobre su desempeño, encaminadas hacia el mejoramiento. Esta retroalimentación puede incentivar la motivación y aprendizaje de los estudiantes ya que ésta se da según sus necesidades (McMillan, 2007).

Ahora bien, las evaluaciones efectivas son aquellas que no solamente miden los conocimientos y habilidades de los estudiantes, sino que también permiten que la actividad de evaluación misma se convierta en un episodio auténtico de aprendizaje (Wolf, 1993). Entre más auténticas sean las actividades de evaluación —es decir, entre más parecidas sean a la forma

como los estudiantes usarían la lengua extranjera rutinariamente—, se vuelve más fácil hacer inferencias válidas sobre los desempeños de los estudiantes (Moss, 1994).

Algunos autores (Nitko, 2001; Shepard, 2001) recomiendan integrar más las evaluaciones con el proceso de enseñanza y aprendizaje (lo que se hace en clase). Esto permite que las evaluaciones sean parte integral del proceso y no algo complementario; además, diferencia las evaluaciones formativas de las evaluaciones estandarizadas. La función principal de las evaluaciones estandarizadas es más que todo documentar e informar sobre los conocimientos de los estudiantes. Por el contrario, la función principal de la evaluación formativa es la de mejorar el proceso de aprendizaje (Brookhart, 2007).

El proceso de enseñanza y aprendizaje requiere evaluación continua, para lo cual se sugiere tener en cuenta los propósitos de la evaluación formativa, entendida como una evaluación centrada en la retroalimentación efectiva y permanente del docente, en la cual el profesor obtiene información con el propósito de generar mayor interés y motivación en los estudiantes por aprender (Brokhart, 1997). La evaluación formativa debe ser consistente con las teorías cognitivas del aprendizaje y la motivación, en las cuales la construcción activa de significado es usada para mejorar el aprendizaje (McMillan, 2007).

METODOLOGÍA

DISEÑO DEL ESTUDIO

El presente es un estudio de caso (Stake, 1995; Yin, 1994) que permitió conocer en profundidad las realidades de tres profesores de inglés y la forma como utilizan la evaluación formativa en el aula de clase. La pregunta de investigación se respondió por medio de un estudio cualitativo, desde un paradigma constructivista (Mertens, 2005), ya que el objetivo primordial es el de comprender e interpretar los resultados de las prácticas de evaluación efectivas en los tres casos. Este estudio se llevó a cabo en el primer trimestre de 2010 y duró ocho semanas.

LOS CASOS

Para este estudio se seleccionaron tres casos: tres profesores de tres colegios diferentes. Los docentes se escogieron usando los siguientes criterios: (1) que hayan tomado un curso reciente de evaluación del aprendizaje a nivel de posgrado, (2) que tuvieran la pretensión de usar sus evaluaciones de manera formativa, (3) que llevaran por los menos tres años de experiencia como profesores de inglés y (4) que tuvieran la disponibilidad de participar en el estudio y compartir sus reflexiones. Lo importante era identificar profesores que estuvieran usando las evaluaciones formativas para aprender de sus prácticas.

Martha. Ella es licenciada en lenguas modernas y magíster en la enseñanza del inglés. Tiene seis años de experiencia como profesora de inglés y actualmente trabaja en un colegio bilingüe. Lleva dos años en ese colegio y dicta en grados 6°, 7° y 8°. Ella define la evaluación como un sistema de recolección de información sobre los estudiantes. Aunque todavía usa preguntas de opción múltiple, también incorpora muchas actividades auténticas para evaluar a los estudiantes. Además evalúa continuamente a sus estudiantes a través de preguntas informales en el aula y observándolos cuando trabajan en clase. Martha diseña sus propios instrumentos de evaluación y adoptó unas matrices de calificación que encontró en internet para calificar e interpretar los resultados de las evaluaciones y para retroalimentar a los estudiantes.

Antonio. Él es licenciado en español e inglés y magíster en la enseñanza del inglés. Tiene ocho años de experiencia como profesor de inglés. Desde hace tres años trabaja en un colegio público y en la actualidad enseña en grados 6°, 7° y 8°. Utiliza las evaluaciones para monitorear el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Antonio no siempre usó las evaluaciones de esta manera, ya que antes las veía simplemente como un método para asignar una nota. Ahora le gusta que sus estudiantes participen activamente en el proceso de evaluación y busca que ellos mismos monitoreen sus aprendizajes a través de evaluaciones y coevaluaciones.

Laura. Ella es licenciada en educación básica con énfasis en inglés y magíster en la enseñanza del inglés. Toda su experiencia como profesora de inglés (cuatro años) la ha adquirido en el colegio público donde actualmente labora. Dicta en grados 10° y 11°. Ella define la evaluación como una estrategia para valorar qué tanto han aprendido sus estudiantes y qué tan efectivas son sus prácticas pedagógicas. Laura cree ahora que la evaluación es parte integral del proceso de aprendizaje y no algo que simplemente se hace al final del proceso. Ella utiliza diferentes tipos de evaluaciones incluyendo la autoevaluación.

RECOLECCIÓN DE DATOS

Para poder contestar la pregunta de investigación, se recolectaron los datos utilizando diarios de reflexión y entrevistas. A continuación se describe cada uno de ellos.

Diarios de reflexión. Los profesores llevaron un diario de reflexión durante ocho semanas. Los propósitos de este instrumento eran documentar el proceso de evaluación que se estaba llevando a cabo en el aula de clase y plasmar las reflexiones generadas de éste. Los profesores escribieron en el diario al final de cada semana. Esta reflexión fue libre, pero se les pidió a los profesores que escribieran reflexivamente en torno a la evaluación.

Entrevistas. Cada profesor fue entrevistado dos veces, una al principio del estudio y otra al final. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas que duraron aproximadamente entre 30 y 40 minutos. El objetivo era recolectar información sobre su formación, sus percepciones sobre evaluación y sus prácticas en evaluación

ANÁLISIS DE DATOS Y VALIDEZ

Los datos se analizaron cualitativamente usando el método interpretativo de Hatch (2002). En éste, los investigadores transforman los datos en categorías descriptivas siguiendo los siguientes pasos:

1. Se transcribieron las entrevistas y reflexiones de los profesores y luego se archivaron en archivos de Word®.
2. Se leyeron todos los datos cuidadosamente con el fin de entender las particularidades de cada caso.
3. Se codificaron los datos usando categorías emergentes para identificar temas recurrentes. Estos temas recurrentes, que emergieron directamente de los datos, se han identificado en estudios previos —por ejemplo, en Black et al. (2004) y Stiggins y Conklin (1992)—. Las categorías emergentes fueron las siguientes: (1) alineación de las evaluaciones, (2) proceso de retroalimentación y (3) empoderamiento de los estudiantes.

Para establecer la credibilidad y validez del estudio, se utilizaron algunas estrategias, como la triangulación de instrumentos para recolectar datos y la revisión de los datos por parte de los participantes. La triangulación de datos, a través de una matriz con los resultados más importantes de cada instrumento, permitió ver cada caso desde una perspectiva diferente, comparar y contrastar la información. La revisión de datos permitió validar la información recogida directamente con los participantes.

ASPECTOS ÉTICOS

Los siguientes aspectos fueron tenidos en cuenta para garantizar que el estudio fuera ético y responsable. La participación en el estudio fue totalmente voluntaria. Se les informó a todos los participantes sobre el objetivo del estudio con anticipación y se obtuvo consentimiento informado de cada uno de ellos. Todos tenían el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento, sin que esto les fuera a ocasionar consecuencias negativas. De igual manera, se garantizó que el estudio tuviera un carácter confidencial. Por lo tanto, se protegió la identidad de todas las instituciones y de los participantes durante todo el estudio. A continuación se presentan los hallazgos, sus interpretaciones y conclusiones.

HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

ALINEACIÓN DE LAS EVALUACIONES

En este estudio se encontró que Antonio, Martha y Laura alinean sus evaluaciones con las actividades que realizan en clase. Por ejemplo, de las entrevistas se evidencia que las evaluaciones usadas son similares a las actividades que aparecen en los planes de clases. Antonio comenta que “las actividades de evaluación son similares a las actividades que hago en clase”. La alineación es tanto de contenido como de demanda cognitiva. La primera se evidencia en este comentario de Laura: “Como mis estudiantes tienen un nivel bajo de inglés, cuando trabajamos la voz pasiva solamente nos enfocamos en la forma y no en el uso. Por lo tanto, en las pruebas que hago solamente se evalúa la forma de la voz pasiva”.

En cuanto al nivel cognitivo encontramos que Martha enseña escritura en sus clases, pero solamente lo hace de manera sencilla, describiendo dibujos con párrafos cortos. En sus evaluaciones, según su diario de reflexión, ella les pide hacer exactamente lo mismo y no algo que pueda tener una demanda cognitiva mayor, como escribir un ensayo. Antonio hace algo similar en sus evaluaciones de lectura. En sus clases solamente les pide a los estudiantes que lean un texto y luego contesten preguntas de selección múltiple. Para contestar las preguntas, los estudiantes tienen que simplemente buscar la información en el texto (*scanning*). En sus evaluaciones usa “textos similares” a los que utiliza en clase: mismo tipo de texto, temas similares, misma complejidad gramatical y de vocabulario, y el mismo tipo de preguntas, de selección múltiple y de localizar información en el texto.

Si hay alineación entre la evaluación y lo que se hace en clase, se podrían hacer inferencias más adecuadas sobre los desempeños de los estudiantes. Esto también permite que los estudiantes puedan transferir lo que están aprendiendo en clase a situaciones fuera del aula, lo cual permite identificar lo que aprendieron los estudiantes e identificar los aspectos que están por mejorar. Esto promueve que la evaluación sea formativa y que se pueda usar para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En una de sus reflexiones, Martha habla sobre la importancia de alinear las evaluaciones con el proceso de enseñanza:

Esto me permite monitorear lo que hago en clase, la metodología, las actividades, los materiales. Así mismo, las alineaciones permiten que pueda verificar si mis estudiantes están alcanzando los objetivos trazados al inicio del curso. Si mis estudiantes no están donde deberían estar, puedo tomar correctivos y así buscar mejores maneras para que ellos aprendan. La evaluación es ese medio que me va retroalimentando continuamente. Si mis evaluaciones no están alineadas, no puedo usarlas para el mejoramiento.

Una condición mínima para que las evaluaciones promuevan y faciliten el aprendizaje es que estén alineadas con los objetivos de los cursos. Alineación, en este caso, se refiere a la

congruencia entre los objetivos del curso y el de las evaluaciones. La coherencia entre las evaluaciones y los objetivos del curso permite que los estudiantes aprendan lo que está descrito en el programa (Webb, 1997) y se determina teniendo en cuenta dos criterios: contenido y exigencia cognitiva. Una condición importante que se debe considerar cuando se analiza el concepto de alineación es si el contenido evaluado en una prueba es congruente con los contenidos descritos en los programas (Webb, 1997; Webb, Herman y Webb, 2007). Por contenido se entienden los temas, conocimientos, habilidades o competencias que se enseñan y se evalúan (AERA, APA y NCME, 1999).

De lo anterior se desprende que la alineación también requiere que haya congruencia entre los tipos de actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan a lo largo del curso y las actividades que se realizan para evaluar a los estudiantes (Webb, 1997; Webb, Herman y Webb, 2007). Para que haya alineación en cuanto a la exigencia cognitiva se espera que las evaluaciones estén en el mismo nivel cognitivo de lo que se hace en clase. Por nivel cognitivo se entiende lo que les pedimos a los estudiantes que hagan para completar una actividad.

PROCESO DE RETROALIMENTACIÓN

Las acciones de los profesores pueden facilitar que la evaluación sea formativa. En el caso de los tres profesores que participaron en este estudio, todos ellos retroalimentan continuamente a sus estudiantes. Es decir, todos comparten la información que se recoge a través de las evaluaciones y las interpretaciones que se hacen con sus estudiantes. Según Antonio, esto permite que sus estudiantes también participen del proceso de evaluación y se apropien de su proceso de aprendizaje. Para Laura, la retroalimentación facilita que los estudiantes tomen correctivos, si son necesarios. De igual manera, Martha explica que sin la retroalimentación no se puede usar la evaluación para el mejoramiento.

Laura, Antonio y Martha utilizan matrices o guías de calificación (listas de chequeo, lista de chequeos con escala, matrices holísticas o matrices analíticas) para calificar los desempeños de los estudiantes y para retroalimentarlos. Estas mismas guías las usan para hacer autoevaluación y coevaluación. Laura comenta que desde el inicio del año académico, ella da a conocer las matrices de calificación y éstas guían todo el proceso de aprendizaje y de evaluación: “Los estudiantes usan las matrices para saber qué tienen que hacer, en qué nivel de desarrollo están y qué les hace falta para llegar al nivel de desempeño deseado”. Antonio también comenta que las matrices le dan claridad al proceso de evaluación: “Mis estudiantes saben claramente los objetivos de aprendizaje y las expectativas que se tienen. Esto los ayuda a guiar su proceso de aprendizaje”. Martha, por otro lado, afirma que las matrices son útiles para dialogar no solamente con los estudiantes sobre los objetivos del proceso de aprendizaje, sino también para conversar con otros miembros de la comunidad educativa, “Las matrices de calificación también me ayudan a explicarles a los directivos, a los profesores y a los padres de familia lo que se espera de los estudiantes en la clase de inglés”.

Tal como se mencionó, una de las características principales de la evaluación formativa es que permite hacerle seguimiento al proceso de aprendizaje. Es importante tener en cuenta que

la evaluación no sucede en un momento específico del curso, sino que debe tener lugar a lo largo de todo el proceso de aprendizaje (McMillan, 2001), pues de esta forma se asegura un continuo mejoramiento tanto del proceso de aprendizaje de los estudiantes como de la práctica del docente. Esto implica entender que la evaluación no termina cuando se asigna una nota, sino que puede ir mucho más allá al retroalimentar a los estudiantes, indicándoles cuál es su estado actual, hacia dónde deben ir y qué pueden hacer para alcanzar esa meta (McMillan, 2001). El proceso de retroalimentación ocurre durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y no únicamente cuando se hacen evaluaciones formales. Martha comenta que ella está continuamente observando a sus estudiantes para determinar sus fortalezas y limitaciones.

Martha, Antonio y Laura concuerdan en que es importante que los estudiantes entiendan la retroalimentación dada. Por ejemplo, las matrices de Martha son en inglés, porque ella trabaja en un colegio bilingüe y el nivel de los estudiantes en inglés es muy alto. Por otro lado, Antonio y Laura usan las matrices en español, porque el nivel de inglés de sus estudiantes no es muy alto. La retroalimentación se vuelve útil para el estudiante sólo cuando le sirve para guiar su futuro trabajo y su proceso (Black et al., 2004). Igualmente, la retroalimentación únicamente es efectiva cuando le sirve al estudiante para empoderarse de su proceso de aprendizaje; es decir, cuando los estudiantes dejan de ser receptores pasivos de información y pasan a ser participantes activos que toman responsabilidad y dirigen su propio proceso de aprendizaje (Black et al., 2004).

Pero la retroalimentación que hacen los profesores no se da únicamente cuando se evalúa formalmente. En sus reflexiones, Laura explicó que las preguntas que ella hace en clase son fundamentales para identificar qué problemas están teniendo los estudiantes y qué objetivos no se han alcanzado. Durante la clase, los profesores pueden estar monitoreando el proceso de aprendizaje de los estudiantes (McMillan, 2001). Esto se puede hacer mediante las observaciones que el profesor hace de la clase, de manera informal, para evaluar el aprendizaje y progreso de los estudiantes, usando preguntas u observándolos, mientras interactúan en inglés. Todas estas acciones le pueden ayudar al profesor a evaluar el ambiente, la efectividad de su proceso de enseñanza y otras dimensiones de la clase (McMillan, 2001). Las preguntas resultan útiles cuando fomentan una cultura de cuestionamiento y pensamiento profundo, en la que todos los participantes aprendan de las discusiones y el diálogo (Black y William, 1998).

En cualquier tipo de evaluación, cuando se formulan preguntas y los estudiantes cometen errores, algunos de éstos deben ser aprovechados como base para la aclaración de conceptos. Por lo tanto, no se debe penalizar a los estudiantes por estos errores, porque puede afectar su motivación y autoestima. Por el contrario, es necesario promover un diálogo en torno a los errores que los estudiantes cometan y así lograr nuevos aprendizajes. De esta forma, los estudiantes se vuelven participantes más activos y empiezan a comprender que el éxito en su proceso no depende tanto de su capacidad de dar la respuesta correcta como de la forma en que expresen y discutan sus comprensiones (Black et al., 2004).

EMPODERAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES

Para Laura, Martha y Antonio es importante empoderar a los estudiantes para que participen activamente en el proceso de evaluación. Laura comenta que la mejor manera de hacer esto es compartiendo la información de la evaluación con los estudiantes. Ella dice: “para mí es importante que los estudiantes conozcan el propósito de las evaluaciones. De esta manera, ellos tienen expectativas claras sobre lo que se quiere. Ellos mismos pueden determinar si efectivamente lograron lo que se esperaba”. Igualmente, Antonio comenta que él ahora da información a los estudiantes sobre las evaluaciones: “yo siempre les explico el contenido de la prueba, el tipo de preguntas y la forma como la voy a calificar”. Es de suma importancia que el proceso de evaluación sea claro y transparente (López, 2008b). Los profesores deben dar información sobre el propósito de la evaluación, el formato —tipo de preguntas, número de preguntas, el tiempo que dura, la forma como se va a aplicar—, la forma como se va a calificar y el uso que se le va a dar —cómo interpretar los resultados y las decisiones que se van a tomar—.

Martha, por otro lado, encontró que se puede empoderar a los estudiantes usando autoevaluación (el estudiante evaluándose a sí mismo) y coevaluación (un estudiante evaluando a otro estudiante). Ella explica que antiguamente solamente usaba heteroevaluación (evaluaciones realizadas por el mismo profesor); pero poco a poco ha venido introduciendo otras formas de evaluación. En la entrevista ella comentó lo siguiente: “Para mí fue difícil al principio porque pensaba que mis estudiantes no iban a ser justos evaluando a sus compañeros o a ellos mismos”; pero, enfatiza, “he encontrado que si uno los guía en ese proceso, ellos son críticos y reflexivos sobre sus aprendizajes y sobre los aprendizajes de sus compañeros”.

Laura y Antonio también comentan en las entrevistas que han comenzado a incorporar las autoevaluaciones como parte del proceso de evaluación en sus clases. Laura dice que “poco a poco los estudiantes van entendiendo que la autoevaluación es una oportunidad para que ellos mismos verifiquen en dónde están en el proceso”. Otro valor agregado de la autoevaluación, según Laura, es que también les permite tomar decisiones sobre qué necesitan hacer para llegar a donde deberían estar. De igual manera, Antonio comenta en sus reflexiones que la autoevaluación les permite a los estudiantes ser reflexivos sobre sus aprendizajes. Esto se evidencia en los siguientes dos fragmentos: “Las autoevaluaciones les permiten a mis estudiantes identificar fortalezas y aspectos a mejorar en el proceso de enseñanza” y “las autoevaluaciones permiten que los estudiantes entiendan mejor las retroalimentaciones que les doy de su trabajo en clase y sobre sus desempeños en las evaluaciones.” De igual forma, la coevaluación es de vital importancia para la evaluación, pues permite que los estudiantes se vuelvan críticos frente a su proceso y frente al de los demás al adoptar el rol de profesor y adicionalmente, los lleva a respetar las opiniones de los demás (Black et al., 2004).

La autoevaluación forma parte del proceso de autorregulación del aprendizaje (Reynolds, Livingston y Willson, 2006). Esta forma de evaluar permite que los estudiantes participen activamente de un proceso reflexivo y analítico de su aprendizaje y fomenta el aprendizaje autónomo (Stiggins et al., 2007). La autoevaluación también permite que cada

estudiante pueda detectar sus fortalezas y limitaciones, y les ofrece una oportunidad para que puedan mejorar su proceso de aprendizaje. Durante la autoevaluación el estudiante puede constatar si ya posee los conocimientos, habilidades o competencias que están descritas en los programas de los cursos. Finalmente, la autoevaluación promueve que cada estudiante se haga responsable de su propio proceso de aprendizaje (McMillan, 2001).

Por otro lado, la coevaluación les permite a los estudiantes evaluar los desempeños de sus compañeros (Stiggins et al., 2007). En esta forma de evaluar se beneficia tanto el estudiante que está siendo evaluado como el estudiante que está haciendo la evaluación. La coevaluación fomenta la autonomía y el uso de competencias de pensamiento complejas, las cuales pueden mejorar la calidad del aprendizaje (Reynolds, Livingston y Willson, 2006). Ésta también empodera a los estudiantes, porque participan en el proceso de evaluación del aprendizaje y de la selección de desempeños adecuados y aplican estos conocimientos cuando evalúan a sus compañeros. La coevaluación, además, puede motivar a los estudiantes y darles un mayor sentido de pertenencia en relación con el proceso de aprendizaje, puede crear una comunidad de práctica donde los estudiantes se retroalimentan, y puede servir como modelo para hacer la autoevaluación (McMillan, 2001). Lo importante es guiar a los estudiantes para que puedan hacer la autoevaluación y la coevaluación de una manera efectiva (Stiggins et al., 2007).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este estudio se encontró que los profesores usan la evaluación de manera formativa para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, particularmente en clases de inglés como lengua extranjera. Los tres profesores tienen un sistema de evaluación alineado con los objetivos de aprendizaje y lo utilizan para monitorear continuamente el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Un aspecto importante en las evaluaciones formativas es retroalimentar continuamente a los estudiantes para que ellos sepan dónde están en el proceso, hacia dónde tienen que ir y qué tienen que hacer para llegar a esa meta. Esta retroalimentación se da a través de matrices de calificación que también hacen parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los profesores utilizan, además, estas matrices para darle mayor transparencia al proceso de evaluación y para empoderar a los estudiantes a través de autoevaluaciones y coevaluaciones. Así mismo, las matrices de calificación sirven para guiar estos tipos de evaluaciones.

A continuación se dan una serie de recomendaciones que los profesores de inglés pueden usar en sus clases para fomentar una evaluación formativa:

Ser transparente y claro en el proceso de evaluación. Los criterios desde los cuales se van a evaluar a los estudiantes deben ser claros para todos, así como las instrucciones que se den para la evaluación (Linn, 2006). Estos criterios se convierten en evidencia válida para la evaluación (Brookhart, 2007). El estudiante debe conocer el propósito de la evaluación, el tipo

de preguntas que se van a usar, la forma como se van a calificar sus desempeños, la forma como se van a interpretar los resultados y las decisiones que se van a tomar con base en éstos.

Usar evaluaciones válidas y consistentes. Es importante usar actividades de evaluación auténticas y que estén alineadas con las actividades que se desarrollan en clase (Webb, 1997). Lo anterior requiere que las actividades estén contextualizadas y que haya un propósito claro para realizarlas. Así mismo, se debe asegurar que los conocimientos o habilidades (los constructos) que se desean evaluar estén alineados con el contenido y los objetivos del curso o programa. Por otro lado, es necesario buscar mecanismos para calificar los desempeños de manera consistente (McMillan, 2001). La mejor manera de hacerlo es a través de listas de chequeo, listas de chequeo con escala, matrices holísticas o matrices analíticas.

Ser equitativo en el proceso de evaluación. Se deben tener en cuenta las características del grupo al diseñar las evaluaciones de tal forma que no se esté poniendo a ningún grupo o individuo en situación de ventaja o de desventaja (Linn, 2006). Lo importante es tener en cuenta que todos los estudiantes deben haber tenido la oportunidad de aprender lo que se va a evaluar (McMillan, 2001). Lograrlo implica seleccionar actividades apropiadas para todos los estudiantes (niños o niñas, jóvenes o adultos, etc.).

Evaluar continuamente. El proceso de evaluación debe ser continuo (Reynolds, Livingston y Willson, 2006), lo cual implica que se debe evaluar al principio, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y al final de éste. Las evaluaciones que se hacen al principio del proceso tienen un carácter más diagnóstico y permiten identificar las fortalezas y limitaciones de los estudiantes. Durante el proceso se evalúa para hacerles seguimiento a los aprendizajes y al final se evalúa para tomar decisiones definitivas sobre el proceso. También es importante evaluar usando diferentes criterios, ya que esto permite hacer mejores interpretaciones sobre los desempeños de los estudiantes (McMillan, 2001).

Empoderar a los estudiantes. Es importante que los estudiantes estén en el centro del proceso de evaluación (Reynolds, Livingston y Willson, 2006), y para lograrlo los estudiantes deben participar activamente. Esto requiere que los estudiantes reciban retroalimentación de las evaluaciones y que se utilice autoevaluación y coevaluación. A este proceso también se le conoce como evaluación democrática (Shohamy, 2001).

Retroalimentar a los estudiantes. Para que la evaluación sea verdaderamente formativa es indispensable que se retroalimente a los estudiantes (Wiggins, 1993). Pero esta retroalimentación debe ser: (1) inmediata, (2) continua y (3) relevante (López, 2008b). Por retroalimentación relevante se entiende que los comentarios que se les dan a los estudiantes les permiten conocer dónde están, qué les hace falta y qué tienen que hacer para alcanzar sus metas de aprendizaje.

REFERENCIAS

- American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council of Measurement in Education (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington: AERA.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139-148.
- Black, P.; Harrison, C.; Lee, C.; Marshal, B. y Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86 (1), 9-21.
- Brookhart, S. M. (2007). Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature. En J. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 29-42). New York: Teachers College.
- Brookhart, S. M. y Nitko, A. J. (2007). *Assessment and grading in classrooms*. Upper Saddle River (NJ): Pearson.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: Falner.
- Hatch, A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*, Albany (NY): State University of New York Press.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linn, R. L. (2006). The standards for educational and psychological testing: Guidance in test development. En S. Downing y T. Haladyna (Eds.), *Handbook of test development* (pp. 27-38). Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- López, A. A. (2008a). *Potential impact of language tests: Examining the alignment between testing and instruction*. Saarbrücken: VDM.
- López, A. A. (2008b). *The role of language testing in the classroom*. Documento procedente de las Memorias del Fourth Language Forum, Valledupar, Colombia.
- López, A. A. y Bernal, R. (2009). Language testing in Colombia: A call for more teacher education and teacher training in language assessment. *Profile*, 11 (2), 55-70.
- McMillan, J. H. (2001). *Classroom assessment: Principles and practice for effective instruction* (2a ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- McMillan, J. H. (2007). Formative classroom assessment: The key to improving student achievement. En J. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 1-28). New York: Teachers College.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2a ed.). Thousand Oaks (CA): Sage.
- Moss, P. A. (1994). Can there be validity without reliability? *Educational Researcher*, 23 (2), 5-12.
- Nitko, A. J. (2001). *Educational assessment of students* (3a ed.). Upper Saddle River (NJ): Merrill.
- O'Malley, J. M. y Valdez Pierce, L. (1996). *Authentic assessment for language learners: Practical approaches for language learners*. Reading (MA): Addison-Wesley.
- Reynolds, C. R.; Livingston, R. B. y Willson, V. (2006). *Measurement and assessment in education*. Boston: Pearson.
- Shepard, L. A. (2001). The role of classroom assessment in teaching and learning. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4a ed., pp. 1066-1101). Washington: American Educational Research Association.
- Scriven, D. H. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagne y M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.

- Shohamy, E. (2001). *The power of test: A critical perspective on the uses of language tests*. London: Longman.
- Stake, R. (1995). *The art of case research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Stiggins, R.; Arter, J.; Chappuis, J. y Chappuis, S. (2007). *Classroom assessment for student learning: Doing it right – using it well*. Upper Saddle River (NJ): Pearson.
- Stiggins, R. J. y Conklin, N. F. (1992). In *teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment*. Albany (NY): State University of New York Press.
- William, D. y Lealhy, S. (2007). A theoretical foundation for formative assessment. En J. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: theory into practice* (pp. 29-42). New York: Teachers College.
- Webb, N. L. (1997). *Criteria for alignment of expectations and assessments in mathematics and science education*. Council of Chief State School Officers and National Institute for Science Education. Madison (WI): Wisconsin Center for Education Research, University of Wisconsin.
- Webb, N. L y Herman, J. L. (2007). Alignment of mathematics state-level standards and assessment: The role of reviewer agreement. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 26 (2), 17-29.
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco: Jossey Bass.
- Wolf, D. P. (1993). Assessment as an episode of learning. En R. E. Bennet y W. C. Ward (Eds.), *Construction versus choice in cognitive measurement* (pp. 213-240). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2a ed.). Beverly Hills: Sage.