

A COMPREHENSIVE PERSPECTIVE TO ASSESSMENT IN THE ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

ROSA MARÍA MARTÍNEZ MALDONADO

ORCID.ORG/0000-0001-5940-0306

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, PLANTEL ORIENTE

rosamaria.martinez@cch.unam.mx

Abstract: *Based on a brief review of relevant approaches to foreign language skills assessment, the author proposes a comprehensive model that embraces different alternatives that teachers might consider to enrich students' evaluation while getting them involved in this process. Once all the components of the model are outlined, an analysis of the possibilities for its implementation is considered in the light of experience gained with high school and university students in Mexico City.*

KEYWORDS: MULTIDIMENSIONAL EVALUATION; TEACHING-LEARNING; LEARNER AUTONOMY; SHARED RESPONSIBILITY; MOTIVATION

RECEPTION:

ACCEPTANCE:

UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA A LA EVALUACIÓN EN EL AULA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

ROSA MARÍA MARTÍNEZ MALDONADO

ORCID.ORG/0000-0001-5940-0306

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, PLANTEL ORIENTE

rosamaría.martinez@cch.unam.mx

Resumen: A partir de una revisión sucinta de diversas aproximaciones relevantes a la evaluación de competencias en lenguas extranjeras, la autora propone un modelo integrador de posibilidades a considerar para enriquecer el análisis del desempeño de sus alumnos y, a la vez, involucrarlos en dicho proceso. Una vez delimitados los componentes del modelo, se presenta una reflexión sobre su eventual instrumentación a la luz de la experiencia con estudiantes de inglés de nivel medio superior y superior en la Ciudad de México.

PALABRAS CLAVE: EVALUACIÓN MULTIDIMENSIONAL; ENSEÑANZA-APRENDIZAJE; AUTONOMÍA DEL APRENDIENTE;
RESPONSABILIDAD COMPARTIDA; MOTIVACIÓN

RECEPCIÓN:

ACEPTACIÓN:

INTRODUCCIÓN

Una tendencia dentro del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) es evaluar a los alumnos fundamentalmente en respuesta a requisitos impuestos a nivel institucional, sin una reflexión explícita sobre la multiplicidad de objetivos y funciones que podría abarcar la evaluación. Díaz Barriga y Hernández (2010) sostienen que muchos docentes evalúan a los alumnos desde un punto de vista normativo-institucional, enfatizando básicamente la calificación o acreditación y soslayando la perspectiva pedagógica. Esta última permite orientar tanto la toma de decisiones como la implementación de medidas necesarias para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) y constituye un componente esencial de la evaluación. A través de una valoración constante y organizada, es posible recabar información acerca de los avances, retrocesos y necesidades de alumnos y docentes.

La evaluación educativa constituye una tarea compleja, aunque ineludible, al interior de las aulas y la clase de lenguas no es la excepción. La evaluación, la enseñanza y el aprendizaje son acciones indisociables que se suceden de manera simultánea. Del mismo modo, se considera que la actividad evaluativa fomenta el progreso del aprendizaje, pues da cuenta de sus resultados, de la eficacia de la acción docente y de las estrategias de enseñanza implementadas. Así pues, es un elemento permanente de retroalimentación dentro del salón de clase.

De manera ideal, la evaluación debería ser vista como un medio para guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, ningún procedimiento aislado de este tipo puede satisfacer todas las necesidades de los alumnos y las diferentes situaciones del contexto escolar. En este sentido, Frank (2012) propone incorporar múltiples formas de evaluación que brinden información, tanto a alumnos como a profesores, sobre sus progresos, la efectividad de la metodología, las estrategias del docente y los materiales utilizados.

El propósito de este trabajo es presentar un modelo integrador de la evaluación, basado en una perspectiva pedagógica que concibe esta actividad como componente esencial del proceso de E-A y al alumno como un ente fundamentalmente social con conocimientos, habilidades, sentimientos y valores.

Primero, en este artículo se analiza el significado de evaluar y de examinar, sus principales características y diferencias esenciales. En segundo lugar, se exploran diferentes tipos de evaluación utilizados en las aulas de LE, sus rasgos distintivos, así como algunas de sus formas de aplicación. Posteriormente,

se describe el modelo de evaluación integral, objeto del presente trabajo, enumerando sus componentes y ventajas. Finalmente, se detalla la manera en que dicho modelo ha sido implementado en el aula y se presentan los instrumentos utilizados.

DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN

Como se señaló, la evaluación constituye un componente integral del proceso de E-A y debe proporcionar retroalimentación constante del mismo. Evaluar y examinar son acciones diferentes. Bachman y Palmer (2010: 6-7) se refieren al primero como “un proceso de recolección de información acerca de algo que nos interesa con base en procedimientos sistemáticos y bien fundamentados”. Según dichos autores, su resultado puede ser una calificación o una descripción verbal. Por otro lado, en palabras de Huhta (2008: 469), esta acción consiste en “todos los procedimientos utilizados para evaluar a los alumnos (por ejemplo, observaciones informales, autoevaluaciones, cuestionarios, entrevistas y exámenes, entre otros)”. Examinar, por el contrario, constituye sólo una forma de evaluar. Es “un método para medir el conocimiento de una persona o su actuación en un área determinada” (Brown, 2004: 135). Evidentemente, se trata de acciones distintas. Mientras la primera es un proceso continuo que incide directamente y forma parte de la enseñanza y del aprendizaje, la aplicación de exámenes es sólo una forma de llevar a cabo la acción evaluativa.

Ngurah y Dantes (2014) sostienen que la evaluación debe ser formativa por naturaleza y proporcionar de manera sistemática y continua, información del aprendizaje de los estudiantes, describiendo las fortalezas, debilidades y obstáculos que enfrentan. Dentro de un modelo educativo centrado en competencias, el cual involucra conocimientos, habilidades y actitudes, los exámenes objetivos no resultan suficientes para medir el impacto de un curso, pues únicamente dan cuenta de aspectos cognitivos. Por lo tanto, es conveniente que el profesor utilice de manera sistemática una amplia gama de recursos para valorar el resultado de la instrucción (Norris, 2012), recabando información necesaria y suficiente para llevar a cabo ajustes pertinentes en beneficio del aprendizaje de sus alumnos.

La relevancia de la evaluación para el proceso educativo ha sido enfatizada por Brinke (en Hosseini y Azarnoosg, 2014: 653) quien establece que esta:

“está en el corazón del proceso educativo porque impacta directamente el aprendizaje del alumno”. De lo anterior se deriva el interés de un creciente número de profesores por analizar y desarrollar modelos e instrumentos que valoren, de manera integral, el desempeño de los estudiantes en el aula.

Desafortunadamente, a pesar de cambios en los paradigmas en las últimas décadas, para algunos docentes la evaluación, más allá de los exámenes de aprovechamiento, no constituye una prioridad, quizá debido a que no se sienten preparados para llevar a cabo un proceso sistemático e integrativo de evaluación. En consecuencia, se considera necesario que el docente cuente con conocimientos sobre las diversas formas e instrumentos de esta actividad, adoptando los más congruentes con los objetivos de aprendizaje, y utilizando la información obtenida para retroalimentar su desempeño y el de los alumnos. Finalmente, deberá tomar medidas pertinentes para mejorar dicho proceso. Rogier (2014: 3) afirma que un profesor que sabe evaluar “es aquél que tiene la habilidad de interpretar la información recabada a través de diversas formas evaluativas y de modificar sus estrategias de enseñanza, con el fin de optimizar el aprendizaje de sus alumnos”.

TIPOS DE EVALUACIÓN

Tradicionalmente enseñar y calificar en el campo de la enseñanza de lenguas son acciones que han ido de la mano. En una primera etapa, cuando la memorización, el método de gramática-traducción y el método audiolingual estaban en boga, la evaluación se reducía a la aplicación de exámenes enfocados en la traducción y en la memorización de patrones gramaticales. Posteriormente, con el advenimiento del enfoque comunicativo, se dio un cambio trascendental a nivel metodológico, el cual enfatizó la comunicación a partir de la integración de cuatro habilidades (comprensión /expresión oral y escrita). Sin embargo, tal cambio no contempló necesariamente esquemas de evaluación acordes a la multiplicidad de habilidades abordadas en el aula (Prapphal, 2008). Hoy por hoy, a la luz de tendencias metodológicas centradas en el alumno, se evidencia un creciente interés en el manejo de modelos de evaluación dinámicos que aporten una perspectiva holística de las habilidades de los alumnos (Miao y Lu, 2013).

Una vez establecida la diferencia entre evaluar y examinar, se presenta a continuación una revisión sucinta de diversas aproximaciones a la evaluación en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, destacando sus principales características y algunos ejemplos de aplicación.

Evaluación diagnóstica

Este tipo de evaluación se lleva a cabo antes de que un proceso educativo inicie. La valoración diagnóstica en el aprendizaje de LE se realiza con el fin de tomar decisiones acerca de los alumnos de manera individual (Huhta, 2008). Es decir, seleccionarlos y colocarlos en el curso o nivel apropiado y realizar cambios en el tipo de instrucción.

Evaluación formativa

La evaluación formativa es continua e informal y provee información acerca del progreso de los alumnos. Tiene lugar en la interacción diaria entre profesor-alumno y alumno-alumno. De acuerdo con Nitko (en Ketabi y Ketabi, 2014), tiene dos objetivos principales: 1) seleccionar o modificar las estrategias de enseñanza para mejorar el proceso de aprendizaje y sus resultados y 2) tomar decisiones en cuanto a la implementación de acciones para corregir los puntos débiles de dicho proceso, esto es, provee retroalimentación constante para tomar decisiones inmediatas.

La mayor parte de la evaluación en el aula es formativa y su importancia radica en que los estudiantes construyan su conocimiento a través del análisis e internalización de los comentarios del profesor acerca de su desempeño (Brown, 2004). De aquí deriva el concepto de *evaluación formadora*, la cual se define como:

Modalidad de la evaluación que está orientada a promover que el alumno sea quien aprenda a regular sus propios procesos de aprendizaje. Consiste en ayudar a que el estudiante aprenda, desde la heterorregulación evaluadora del docente, a apropiarse de los criterios para aprender a autoevaluarse y autorregularse en su aprendizaje. (Díaz Barriga y Hernández, 2010: 377)

La evaluación es formativa en la medida en que la información proporcionada sea utilizada para mejorar el aprendizaje. Parte de la premisa de que la enseñanza constituye eminentemente un proceso, el cual debe responder y adaptarse a las necesidades de los alumnos, a aspectos fundamentales a consolidar y al tipo de práctica necesaria para reforzar las áreas débiles de los estudiantes (William y Leahy, 2007).

Tradicionalmente, este tipo de valoración ha sido considerado una labor propia y exclusiva del docente. No obstante, la participación activa de los alumnos resulta indispensable, pues tanto las acciones del profesor como las de los estudiantes y el contexto del salón de clases, constituyen elementos determinantes en la acción evaluativa, por lo cual, en conjunto, contribuyen a orientar el aprendizaje hacia los propósitos que persigue (William y Leahy, 2007).

Evaluación sumativa

Se realiza al término de un ciclo instruccional. Su propósito es verificar el grado en que se alcanzaron los objetivos. Los exámenes finales aplicados al concluir un curso son el ejemplo más común de este tipo de evaluación. Su función, más que pedagógica, es administrativa y generalmente consiste en asignar una calificación que avale la acreditación o no del curso (O'Malley y Valdez, en Ketabi y Ketabi, 2014). Esencialmente, tiene la función de asegurar que el desempeño de los estudiantes corresponda a las exigencias del sistema.

Evaluación formal

Es planeada y diseñada de manera sistemática con el fin de obtener información acerca del aprovechamiento de los alumnos en momentos determinados de un programa o curso (Brown, 2004). No sólo consiste en la aplicación de exámenes, sino que contempla la observación sistemática de la producción oral y escrita de los alumnos, así como del desarrollo de sus habilidades lectoras y de comprensión auditiva (Brown, 2004).

Aunque frecuentemente los exámenes son considerados enemigos del aprovechamiento, pues el temor y el nerviosismo que generan en los estudiantes les impide demostrar lo que realmente saben y pueden hacer (Norris, 2012), tales instrumentos constituyen un medio para evaluar su conocimiento de

manera objetiva. Sin embargo, como ya se había mencionado, esto no es suficiente para tener un marco de referencia sobre la eficacia de las estrategias de enseñanza del profesor y del aprendizaje de los alumnos.

Evaluación informal

Cada vez que un profesor hace comentarios acerca del trabajo de los alumnos en clase o aporta retroalimentación sobre alguna tarea, está evaluando a los estudiantes de manera informal. Esto es, hacerle saber a estos lo que hacen bien y en lo que deben trabajar para mejorar. Otros aspectos donde se puede proporcionar este tipo de evaluación son: la corrección de la pronunciación, el uso de estrategias de aprendizaje y la interacción cotidiana alumno-profesor y alumno-alumno. La evaluación informal no se diseña ni se planea, simplemente surge de las observaciones y la retroalimentación que el docente proporciona en clase a la luz de las respuestas y el desempeño de los alumnos. De hecho, “casi todos los tipos de evaluación informal son (o deberían ser) formativos” (Brown, 2004: 145).

Para Harris y McCann (en Ketabi y Ketabi, 2014), este tipo de evaluación también es una fuente continua de recolección de información y evidencias sobre el desempeño de los alumnos en el ambiente natural, libre de estrés y ansiedad. Con el fin de que la evaluación informal sea una práctica viable, el profesor deberá enfocar su atención en aspectos y habilidades específicas en las diferentes etapas del curso, pues sería imposible evaluar todas las habilidades al mismo tiempo.

Evaluación alternativa

Se identifica con el proceso informal y continuo de la evaluación formativa. Su propósito principal es que el profesor provea al alumno de retroalimentación que este pueda internalizar y le permita orientar su proceso de aprendizaje. La importancia de esta acción evaluativa radica en que permite obtener evidencias sobre cómo los alumnos se involucran, procesan y realizan tareas en la LE. La evaluación alternativa se traduce en la implementación de una diversidad de recursos y herramientas, entre las cuales destacan la construcción de portafolios de desempeño, la autoevaluación, la evaluación entre pares, los diarios, las observaciones y las listas de cotejo del docente, entre otras (Norris, 2000).

Otra característica prioritaria de este método de valoración es que involucra a los estudiantes en las diferentes fases de la acción evaluativa con la finalidad de comprometerlos en el proceso de su propia evaluación. De acuerdo con Ghaith (2002), cuando los alumnos toman parte activa en la valoración de su desempeño se sienten motivados y con la responsabilidad, tanto de identificar sus puntos débiles, como de tomar medidas para mejorarlos.

Uno de los principales métodos utilizados en la evaluación alternativa es el trabajo cooperativo o en grupo, el cual promueve el avance continuo de los estudiantes y facilita su valoración tanto individual como grupal en un contexto de apoyo mutuo y de confianza. Algunos ejemplos para evaluar el trabajo cooperativo o de grupo son: 1) la corrección de tareas, 2) cuestionarios hechos de manera individual para su revisión en grupo y 3) la asignación de tareas grupales bajo el monitoreo del docente.

Evaluación basada en el desempeño

Una forma efectiva para evaluar el progreso de los alumnos en el aprendizaje de una LE es a través de la aplicación de sus conocimientos en situaciones reales o de resolución de problemas. Este tipo de evaluación se relaciona, específicamente, con la producción oral y escrita; aunque Ghaith (2002) sostiene que también tiene aplicaciones en el caso de las habilidades receptivas, es decir, comprensión auditiva y lectora.

Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación

López Pastor, González Pascual y Barba Martín (2005) afirman que el alumnado tiene la posibilidad de tomar parte activa en la valoración del proceso de E-A en tres formas:

- La autoevaluación: los alumnos reflexionan sobre los contenidos propuestos, las dificultades que enfrentan, sus logros y razonamientos.
- La evaluación entre pares: los aprendientes valoran el desempeño de sus compañeros en las tareas individuales o de tipo colaborativo.
- La coevaluación: los estudiantes y el docente dialogan sobre el proceso de E-A en forma individual o grupal.

De esta manera, se hace hincapié en que estas formas evaluativas tienen objetivos en común, entre los que destacan el promover la autonomía del aprendizaje, favorecer un conocimiento más profundo de la materia estudiada, propiciar el cambio de papel del alumno (de aprendiz pasivo a activo), inducirlo a la reflexión crítica y hacer explícitos los procesos mentales que utiliza para aprender.

Recapitulando, la articulación de los tipos de evaluación hasta aquí delineados tiene como último objetivo la formación de alumnos autosuficientes e independientes. Asimismo, en su conjunto dichas formas de evaluación pueden incrementar la motivación de los alumnos cuando se percatan de ser coresponsables en la valoración de su desempeño y en la toma de decisiones para mejorarlo (Todd, 2002).

Desde mi perspectiva, la multiplicidad de aproximaciones a la evaluación le hace posible al docente superar prácticas tradicionales de enseñanza y cuantificación del conocimiento, delineando un proceso holístico de valoración acorde a sus estrategias de instrucción, a los materiales empleados y a la diversidad de competencias y necesidades de los estudiantes. Así pues, la tarea del profesor no sólo consiste en enseñar, sino también en diseñar situaciones donde los estudiantes aprendan de manera efectiva con base en la retroalimentación derivada de la evaluación metódica de su propio desempeño.

UN MODELO INTEGRADOR

Si bien es imposible excluir el elemento normativo-institucional de la actividad evaluativa, el cual exige al docente asignar una calificación al estudiante cuando finaliza un curso, existe una amplia gama de formas para valorar a los alumnos de manera integral. Desarrollar modelos y sistemas de evaluación que superen el modelo tradicional “evaluación = calificación” y valoren el proceso de E-A de una LE cuando este tiene lugar y desde diferentes puntos de vista, suele ser una tarea compleja pero ineludible. En consecuencia, es necesario seleccionar herramientas de evaluación congruentes con los objetivos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y los materiales utilizados (Rogier, 2014).

El desarrollo de esquemas integrales de evaluación en el contexto de la enseñanza de LE es reportado en distintas investigaciones. Específicamente, Cheng, Rogers y Hu (2004), a partir de un estudio realizado en tres universidades (Canadá, Hong Kong y Beijing), reportan que la mayoría de los docentes de lenguas utiliza al menos tres formas de evaluación en sus cursos. Tal es el caso de la universidad canadiense, donde los profesores hacen uso de la evaluación diagnóstica para ubicar a los alumnos en el nivel correcto; la formativa al recabar información de los alumnos a lo largo del curso; y la sumativa a través de exámenes.

En este sentido, este trabajo parte de la premisa de que las diferentes formas de evaluación presentadas no son mutuamente excluyentes, sino integrables en un modelo multidimensional que permita al docente valorar la dinámica del salón de clase a partir de diversas fuentes de información, con el fin de mejorar sus estrategias de enseñanza y optimizar el desempeño de los aprendientes (véase la figura 1).

FIGURA 1. MODELO INTEGRADOR DE EVALUACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS



El modelo presentado fue creado para evaluar a alumnos de niveles básico e intermedio de educación media superior y superior. En primer término, parte de la evaluación formativa informal como componente esencial de la práctica evaluativa dentro del aula de LE, pues de ella deriva la apropiación

del conocimiento de los alumnos, a través de la reflexión e internalización de las observaciones del docente acerca de su participación (Brown, 2004) en el ambiente natural del salón de clase, libre de estrés y angustia. Asimismo, este tipo de evaluación subyace a la formadora, la cual permite al alumno regular sus procesos de aprendizaje a través de la autoevaluación y la autorregulación (Díaz Barriga y Hernández, 2010). A este respecto, Cram y Brindley (en Norris, 2000) aseguran que la primera debe formar parte de la evaluación formativa, pues provee al estudiante de constante retroalimentación sobre su propio trabajo.

El segundo componente del modelo es la evaluación alternativa basada en el desempeño. Recordemos que esta se relaciona con el proceso informal y continuo de la evaluación formativa. Los alumnos pueden trabajar en parejas o en grupos para poner en práctica sus conocimientos de la LE, mientras el profesor observa cómo se involucran, procesan y realizan las tareas para, de esta manera, proporcionarles la retroalimentación adecuada que los guíe en su proceso de aprendizaje. Además, el trabajo en parejas o grupos también promueve la confianza, seguridad y autoestima de los alumnos, pues se apoyan, aprenden unos de otros y comparten la responsabilidad de las tareas en un ambiente relajado.

La autoevaluación y la evaluación entre pares constituyen el tercer componente del modelo, por constituir herramientas pedagógicas ventajosas tanto para alumnos como para profesores. Así pues, la participación activa de los alumnos en el proceso de valoración de su trabajo fomenta en ellos la responsabilidad para identificar sus puntos débiles e implementar las estrategias necesarias para mejorarlos, lo que genera conciencia sobre el proceso de aprendizaje y un mayor compromiso en el desarrollo de la LE.

La evaluación formal sumativa constituye el último componente de este modelo. Ya se mencionó que una de las formas más comunes de llevar a cabo esta valoración es a través de la aplicación de exámenes periódicos y que los más frecuentes son los aplicados al final de una unidad o curso, con el propósito de valorar el conocimiento de los estudiantes de manera objetiva y verificar el grado en que se alcanzaron los objetivos. Este tipo de evaluación también se puede realizar a través de otras prácticas habituales, como exposiciones orales en la LE.

Recapitulando, se parte de la base de que la evaluación debe ser multidimensional y no enfocarse exclusivamente en conocimientos y habilidades, sino en la manera en que el alumno se relaciona con otros, sus sentimientos, sus valores y sus actitudes, para que llegue a percibir la evaluación como un componente integral de su proceso de aprendizaje y no como un mecanismo independiente, cuyo propósito es comparar sus habilidades con las de sus compañeros (Shaaban, 2001).

APLICACIÓN

Durante casi una década de labor docente enseñando inglés como LE a alumnos de nivel básico e intermedio en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente y en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, he podido constatar que la actividad evaluativa es una labor sumamente compleja, la cual requiere de una práctica sistematizada sobre qué, cuándo y cómo evaluar. Para responder estas preguntas establecí criterios de valoración del alumnado con diversos porcentajes de ponderación que he cambiado, modificado y actualizado hasta llegar al modelo integrador de evaluación aquí presentado.

En él, la evaluación formativa informal se lleva a cabo a través de las actividades y tareas que forman parte de los objetivos del aula, con lo cual se integra al proceso de E-A a lo largo de las sesiones, es decir, se valora: 1) la participación activa en las tareas encomendadas durante la sesión; 2) la revisión de tareas y ejercicios de manera grupal, en la cual los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar acerca de sus aciertos, sus errores y los de sus compañeros; y 3) la disposición de los alumnos para proporcionar y recibir tanto ayuda como retroalimentación en la realización de las actividades. Para tal efecto, acostumbro a llevar un registro de los alumnos¹ (véase el anexo 1).

1 “Consiste en una lista de indicadores de logro o de aspectos que conforman un indicador de logro determinados y seleccionados por el docente [...] para establecer su presencia o ausencia en el aprendizaje alcanzado por los estudiantes” (Yela Bocaletti, 2011: 18).

La evaluación alternativa, basada en el desempeño, se hace a partir de las tareas realizadas por los estudiantes en parejas o grupos, mientras los monitorea como docente. Al igual que en la fase anterior, utilizo una lista de cotejo (véase el anexo 2) para registrar su desempeño y actitud durante las actividades, lo cual me da oportunidad de ofrecerles retroalimentación que les permita reflexionar y analizar su proceso de aprendizaje, así como estar conscientes de sus avances y resultados.

La autoevaluación y la evaluación entre pares se hacen de manera informal durante la realización de actividades cotidianas, como cuando los alumnos reflexionan acerca de las dificultades que enfrentan con los contenidos, sobre sus logros y las estrategias de aprendizaje utilizadas, a la vez que valoran el desempeño de sus compañeros durante las tareas realizadas en parejas o grupos. Asimismo, estos tipos de evaluación se realizan de manera formal durante las presentaciones orales de los estudiantes frente al grupo, a través de un instrumento² compuesto por cinco aspectos a evaluar, en el cual se da retroalimentación a cada uno de ellos al finalizar su exposición (véase el anexo 3). A este respecto, las presentaciones orales constituyen un elemento esencial en el proceso de evaluación porque proveen una valoración integral de las habilidades de los alumnos en la LE y, en ocasiones, también de sus actitudes; es más, proporcionan una idea clara de los intereses de los alumnos, sus hábitos de trabajo y sus habilidades organizativas.

TABLA 1. CRITERIOS DE PONDERACIÓN PARA COMPONENTES DEL MODELO

	Componente	Valor
1.	Evaluación formativa informal	20%
2.	Evaluación alternativa basada en el desempeño	20%
3.	Autoevaluación y evaluación entre pares	20%
4.	Evaluación formal sumativa	40%
	TOTAL	100%

2 “Es una tabla que presenta [...] los criterios que se van a evaluar y [...] los rangos de calificación a aplicar en cada criterio. Los criterios representan lo que se espera que los alumnos hayan dominado” (Yela Bocaletti, 2011: 22).

En lo referente a la evaluación formal sumativa, ésta consiste en un examen departamental al final de cada unidad. Los porcentajes asignados a cada tipo de evaluación son (véase la tabla 1):

En su conjunto, los cuatro ejes anteriores buscan aportar información fidedigna que permita al docente una toma de decisiones confiable en relación con el proceso de E-A y adaptar su instrucción a necesidades particulares. Al respecto, Bloom (en Wiliam y Leahy, 2007) afirma que un sistema pertinente de valoración puede impactar positivamente en el aprendizaje de los alumnos, su motivación por aprender, y su autoconcepto en relación con el aprendizaje escolar. En suma, el éxito de un sistema de evaluación depende de la elección correcta y el uso apropiado de herramientas y procedimientos, así como de la interpretación adecuada de la información obtenida sobre el progreso de los alumnos. Finalmente, es relevante destacar el papel que juega el factor afectivo-emocional en la adquisición de una LE (Krashen, en Eggen y Kauchak, 2009); lo cual sugiere promover contextos de E-A que ayuden a los alumnos a adquirir la lengua en un ambiente agradable, libre de estrés y ansiedad.

CONCLUSIONES

Aprender una LE es una ardua y prolongada tarea que demanda atención constante por parte del docente. De acuerdo con Fengying (2003), un método de evaluación congruente con las necesidades de los alumnos puede infundir en ellos un sentimiento de logro y éxito que impacte positivamente en su autoestima y, por ende, en su deseo de seguir aprendiendo.

El modelo aquí presentado busca poner a disposición de los docentes una alternativa viable para obtener información amplia y confiable que les permita reflexionar acerca del desempeño de sus estudiantes y el propio, realizando los ajustes necesarios para acompañar y apoyar a sus alumnos en el proceso de aprendizaje. En dicho sentido, y si bien es cierto que el uso de múltiples tipos de evaluación es necesario para valorar al alumno de manera integral, también es verdad que ciertos tipos de esta pueden no cumplir cabalmente con el propósito para el que fueron elegidos. En consecuencia, es importante hacer conscientes a los alumnos de su responsabilidad en el proceso formativo y a lo largo del proceso mismo de evaluación.

Para finalizar, considero pertinente insistir en la importancia de familiarizar al estudiante con una amplia gama de formas de evaluación, pues cada herramienta tiene usos específicos y promueve diferentes beneficios y retos. En ese sentido, mi interés en la promoción de una evaluación integral surge del trabajo continuo en el aula y de la experiencia adquirida en el desarrollo de herramientas a este respecto. Como profesora de LE, considero necesario proseguir con la búsqueda de procedimientos que permitan llevar a cabo una valoración auténtica de aprendizajes basada en una reflexión crítica, honesta y comprometida dirigida al progreso de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ariani, Mohsen Ghasemi (2014), "Iranian EFL teachers' techniques to assess student learning during class", *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, vol. 158, diciembre, pp. 23-26, disponible en [https://www.researchgate.net/publication/272375180_Iranian_EFL_Teachers%27_Techniques_to_Assess_Student_Learning_During_Class], consultado: 13 de octubre de 2017.
- Bachman, Lyle F. y Adrian S. Palmer (2010), *Language Assessment in Practice*, Oxford, Oxford University Press.
- Brown, H. Douglas (2004), *Language Assessment. Principles and Classroom Practices*, Nueva York, Longman.
- Cheng, Liying, Todd Rogers y Huiqin Hu (2004), "ESL/EFL instructors' classroom assessment practices: Purposes, methods, and procedures", *Language Testing*, vol. 21, núm. 3, pp. 360-389, disponible en [<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1191/0265532204lt288oa>], consultado: 26 de febrero de 2018.
- Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2010), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill.
- Eggen, Paul D. y Donald P. Kauchak (2009), *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Fengying, Mu (2003), "Motivating students by modifying evaluation methods", *English Teaching Forum*, vol. 41, núm. 1, pp. 38-41, disponible en [http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/03-41-1-l.pdf], consultado: 4 de abril de 2015.

- Frank, Jerrold (2012), “The roles of assessment in language teaching”, *English Teaching Forum*, vol. 50, núm. 3, p. 32, disponible en [<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ997527.pdf>], consultado: 10 de abril de 2015.
- Ghaith, Ghazi (2002), “Using cooperative learning to facilitate alternative assessment”, *English Teaching Forum*, vol. 40, núm. 3, pp. 26-31, disponible en [<http://eric.ed.gov/?id=EJ671645>], consultado: 24 de febrero de 2015.
- Hosseini, Ashraf Sadat y Maryam Azarnoosh (2014), “Iranian EFL instructor’s oral assessment practices: Purposes, methods, procedures”, *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, vol. 98, mayo, pp. 653-668, disponible en: [<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814025555>], consultado: 15 de octubre de 2017.
- Huhta, Ari (2008), “Diagnostic and formative assessment”, en Bernard Spolsky y Francis M. Hult (eds.), *The Handbook of Educational Linguistics*, Oxford, Blackwell, pp. 469-482.
- Ketabi, Somaye y Saeed Ketabi (2014), “Classroom and formative assessment in Second/Foreign Language Teaching and Learning”, *Theory and Practice in Language Studies*, vol. 4, núm. 2, febrero, pp. 435-440, disponible en [https://www.researchgate.net/publication/276021320_Classroom_and_Formative_Assessment_in_SecondForeign_Language_Teaching_and_Learning], consultado: 13 de febrero de 2015.
- López Pastor, Víctor Manuel, Marta González Pascual y José Juan Barba Martín (2005), “La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida”, *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, núm. 17, pp. 21-37.
- Miao, Tianshun y Lyu Mian (2013), “Dynamic assessment in ESL writing classroom”, en Peter Li (ed.), *Proceedings of the 2013 International Conference on Education Technology and Management Science*, Nanjing, del 8 al 9 de junio de 2013, Atlantis Press, pp. 676-679, disponible en [<http://www.atlantis-press.com/proceedings/icetms-13/6996>], consultado: 27 de febrero de 2018.
- Ngurah Marhaeni, Anak y Nyoman Dantes (2014), “Toward authentic language assessment: A case in indonesian EFL classroom”, en *The European Conference on Language Learning 2014: Official Conference Proceedings*, Brighton and Hove, del 9 al 13 de julio de 2014, Nagoya, The International Academic Forum, disponible en [http://25qt511nswfi49iayd31ch80_wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/papers/ecll2014/ECLL2014_02956.pdf], consultado: 27 de febrero de 2018.

- Norris, John M. (2000), "Purposeful language assessment: Selecting the right alternative test", *English Teaching Forum*, vol. 38, núm. 1, pp. 41-45, disponible en [http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/50_3_10_norris.pdf], consultado: 9 de abril de 2015.
- Prapphal, Kanchana (2008), "Issues and trends in language testing and assessment in Thailand", *Language Testing*, vol. 25, núm. 1, junio, pp. 127-143, disponible en [https://www.researchgate.net/publication/249870357_Issues_and_trends_in_language_testing_and_assessment_in_Thailand], consultado: 12 de octubre de 2017.
- Rogier, Dawn (2014), "Assessment literacy: Building a base for better teaching and learning", *English Teaching Forum*, vol. 52, núm. 3, pp. 2-13, disponible en [<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1045594.pdf>], consultado: 10 de abril de 2015.
- Shaaban, Kassim (2001), "Assessment of young learners", *English Teaching Forum*, vol. 39, núm. 4, octubre-diciembre, pp. 34-40, disponible en [http://americanenglish.State.gov/files/ae/resources_files/05-43-1-g.pdf], consultado: 27 de octubre de 2018.
- Todd, Richard Watson (2002), "Using self-assessment for evaluation", *English Teaching Forum*, vol. 40, núm. 1, pp. 16-19, disponible en [http://americanenglish.State.gov/files/ae/resources_files/02-40-1-t.pdf], consultado: 27 de febrero de 2018.
- Wiliam, Dylan y Siobhan Leahy (2007), "A theoretical foundation for formative assessment", en James H. McMillan (ed.), *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice*, Nueva York, Teachers College Press, pp. 29-42.
- Yela, Bocaletti, Sílvia Janeth (2011), "Herramientas de evaluación en el aula", *Ministerio de Educación-USAID*, disponible en [http://www.usaidlea.org/images/Herramientas_de_Evaluacion_2011.pdf], consultado: 5 de noviembre de 2019.

ROSA MARÍA MARTÍNEZ MALDONADO: Profesor Titular “A” de Tiempo Completo con diez años de labor en el Área de Idiomas del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente. Licenciada en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera por la Facultad de Estudios Superiores FES Acatlán, UNAM. Maestra en Educación, Área de Intervención Docente por la Universidad La Salle. Especialización en Enseñanza y Aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad Pedagógica Nacional.

D. R. © Rosa María Martínez Maldonado, Ciudad de México, enero-junio, 2018.