

**Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Acatlán**



**PROPUESTA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE PRINCIPIOS DE EVALUACIÓN
FORMATIVA EN EL DEPARTAMENTO DE ALEMÁN DEL CENTRO DE
ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CIUDAD UNIVERSITARIA
(UNAM)**

**Tesis que para Obtener el Título de
Licenciada en Enseñanza de Alemán como Lengua Extranjera**

Presenta

Diana Beate Hirschfeld Venzlaff

Asesora de Tesis: Mtra. Valeria Paola Suárez Galicia

México, septiembre de 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi esposo Simón y nuestros hijos

Simón Daniel, Matías y Diana Cristina

Mis más sinceros agradecimientos ...

... a la UNAM.

... a V. Paola Suárez Galicia, mi asesora de tesis y coordinadora del Macro-proyecto de “Diseño de Principios de Evaluación del Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en el CELE”, por enseñarme a investigar y a ordenar mis pensamientos.

... al Dr. Tiburcio Moreno Olivos y al Dr. Juan Manuel Álvarez Méndez, autores reconocidos y conferencistas esplendidos, así como al Dr. Miguel Ángel Santos Guerra, por cambiar completamente mi visión sobre el tema y abrir nuevos horizontes.

... a Ilse Brunner y a Frida Díaz-Barriga por ofrecerme nuevos instrumentos cuando los anteriores ya no me servían.

... a mis sínodos María de los Ángeles Barba, Fabián Santiago, José Francisco Castillo y María Elena Ortiz por todos sus comentarios a mi trabajo.

... a mis maestros de la LICEL en la FES Acatlán, por todo lo que me enseñaron.

... a la Dra. Ursula Heming por todos sus consejos y su apoyo.

... a mis compañeros y compañeras de la carrera de LICEL, por todos los esfuerzos compartidos, los apoyos y los ánimos siempre tan a tiempo.

... a mis colegas del macroproyecto de evaluación por su dedicación y nuestros esfuerzos conjuntos.

... a mis colegas del Departamento de Alemán, gracias por su apoyo y su colaboración, sin ellos esta investigación no hubiera sido posible.

... y para finalizar, pero sin restarle importancia, muy especialmente a mis alumnos y alumnas, anteriores y actuales, ya que principalmente son ellos los que dan sentido a todo mi trabajo y los que me ayudan a mejorar mi práctica profesional.

CONTENIDO

Capítulo		Página
	SINOPSIS	7
1	ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN	8
1.1	Justificación	8
1.2	Delimitación del tema	10
1.3	Objetivos generales	10
2	CONTEXTO INSTITUCIONAL	12
2.1	La Universidad Nacional Autónoma de México	12
2.2	La Ciudad Universitaria	13
2.3	El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras	14
2.4	El Departamento de Alemán	19
2.5	El Macro-Proyecto “Diseño de Principios de Evaluación del Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en el CELE”	23
3	MARCO TEÓRICO	27
3.1	Revisión de diferentes nociones	27
3.1.1	<i>La noción del aprendizaje</i>	27
3.1.2	<i>La noción del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE</i>	31
3.1.3	<i>La noción de la evaluación</i>	32
3.2	La elaboración de los principios generales de una evaluación deseable	40
3.3	Las funciones de la evaluación	42
3.3.1	<i>Funciones sociales</i>	44
3.3.2	<i>Función formativa</i>	47

4	MARCO METODOLÓGICO	54
4.1	La finalidad de la investigación	54
4.2	Diferencias entre la investigación cuantitativa y la cualitativa y sus orígenes	54
4.3	La investigación cualitativa	56
4.3.1	<i>La recolección de evidencias</i>	56
4.3.2	<i>Las entrevistas etnográficas</i>	57
4.6	El muestreo	58
4.7	El procedimiento para las entrevistas	59
4.8	El manejo de la información obtenida	60
4.9	Análisis de las entrevistas	63
5	ANÁLISIS DEL CASO	65
5.1	La finalidad de la evaluación: ¿Para qué se evalúa?	66
5.2	Las técnicas e instrumentos de la evaluación: ¿Con qué se evalúa?	69
5.3	Los aspectos evaluados: ¿Qué se evalúa?	77
5.4	El momento de la evaluación: ¿Cuándo se evalúa?	82
5.5	Los actores involucrados en la evaluación: ¿Quién evalúa a quién?	83
5.6	Los criterios de la evaluación: ¿Cómo se evalúa?	87
6	CONCLUSIONES	90
7	RECOMENDACIONES	97
7.1	Técnicas para generar evidencias diversas sobre el proceso de E-A	98
7.2	Instrumentos para evaluar estas evidencias generadas por los	100

	alumnos	
7.3	Instrumentos para fomentar la reflexión sobre la actuación del docente y la interacción en el salón de clase	102
7.4	Palabras finales	103
8	BIBLIOGRAFÍA	107
9	ANEXOS	111
	Anexo 1: Los principios para la evaluación de LE (Macro-proyecto)	112
	Anexo 2: Ejemplo de la transcripción de entrevista y análisis del tema	113
	Anexo 3: Información ofrecida en la página de Internet del CELE, febrero de 2009	115
	Anexo 4: Charla con la Lic. Laura Velasco, publicada en el <i>blog</i> del macro-proyecto	117
	Anexo 5: Tabla de comparación del paradigma positivista con el paradigma cualitativo o interpretativo	118
	Anexo 6: Datos de las entrevistas etnográficas	119

SINOPSIS

El tema del presente trabajo surge de la necesidad de mejorar las formas de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso específicamente del alemán, en la práctica diaria dentro del salón de clase. En él, se combina la experiencia obtenida en el macroproyecto “Diseño de principios de evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras en el CELE” con los aprendizajes durante la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la FES Acatlán de la UNAM.

Para este propósito, el análisis de caso triangula los resultados de una investigación cualitativa mediante entrevistas etnográficas sobre la actualidad de evaluación en el Departamento de Alemán con los principios de una evaluación deseable generados por el macroproyecto y con información obtenida por medio de otras fuentes. En el capítulo de conclusión se define, como resultado de esta investigación, una propuesta referente a un posible camino para la implementación gradual de principios de evaluación formativa en el Departamento de Alemán del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE). Las recomendaciones, como un capítulo adicional, ofrecen un panorama sobre diversas técnicas y herramientas para una evaluación formativa que podrían apoyar la implementación de dichos principios.

1 ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Justificación

El presente trabajo responde a la necesidad de implementar los principios de una evaluación formativa en la enseñanza del alemán como Lengua Extranjera (LE¹) en el Departamento de Alemán del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El proceso de enseñanza no se puede desligar de la importancia del aprendizaje. Para todo ser humano, el aprendizaje es el centro de su ser, tanto como individuo que como en grupo, ya sea en la posición de alumno o de docente, el aprendizaje es una construcción de conocimientos que cambia constantemente. Diariamente aumenta la cantidad de información, además de que se desarrollan nuevas tecnologías. Así que ya no podemos conformarnos con lo que aprendimos en nuestra juventud para el resto de la vida. En este mundo rápidamente cambiante, *todos necesitamos aprender, desaprender y reaprender constantemente*, (Moreno, 2008). Especialmente como maestros, con la intención de preparar a la nueva generación, debemos ser críticos y actualizarnos y al mismo tiempo, es necesario ajustar nuestros programas y materiales para así entender el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) de una LE.

En este contexto, la evaluación del proceso de E-A de LE es una herramienta útil para el maestro y para el alumno, ya que permite conocer los progresos y las posibles fallas en el desarrollo de las competencias comunicativas en la LE. La corrección temprana de errores y la retroalimentación adecuada respecto al progreso en el

¹ En la bibliografía, se usa también la abreviatura 'L2' para referirse a la segunda lengua a aprender. En este trabajo se usará 'LE' para distinguirlo del término alemán "Zweitsprache" que se refiere a "bilingüismo".

aprendizaje pueden significar una gran diferencia en la calidad del proceso de E-A. Los resultados obtenidos por medio de este tipo de evaluación deben ayudar a ajustar tanto el programa como la metodología y los materiales empleados en el aula a las necesidades de los involucrados, ya sean estudiantes o maestros. Por lo mismo, la evaluación de este aprendizaje no puede efectuarse solamente al final del curso, debe ser permanente, observando los progresos y retroalimentando tanto al docente como al alumno, para así ajustar el proceso y corregir problemas a tiempo, en vez de aprobar o reprobar a los alumnos según si alcanzaron los objetivos propuestos del curso o no.

Blumenfeld *et al.* (*apud* Moreno, 2006) señalan que el papel del profesor debería cambiar desde una autoridad que distribuye conocimientos, y por ende los califica, hacia un sujeto que “crea y orquesta ambientes de aprendizaje complejos”, y los evalúa con técnicas apropiadas. Eso implica lograr un cambio en la actitud del profesorado que no es sencillo:

Una evaluación comprensiva requiere un cambio en la mentalidad selectiva dentro del sistema educativo y de los propios docentes, una revisión de las necesidades de formación del profesorado para disponer de una mentalidad más diferenciada en su pensamiento sobre lo que es más importante en la enseñanza y en el desarrollo del currículum. (Moreno 2002: 26).

Antes de poder implementar principios de evaluación formativa, se necesita una idea general sobre la actualidad de las prácticas de evaluación en el Departamento de Alemán del CELE y descubrir las necesidades de los docentes respecto a la evaluación para así contar con un punto de partidas. La investigación presente permite un diagnóstico de este estado actual.

1.2 Delimitación del tema

Durante la investigación surgió una gran cantidad de preguntas de los cuales muchos quedaron abiertas, insinuando temas para investigaciones futuras y de otro tipo. El presente trabajo no considerará el estudio de otras funciones de la evaluación más que la que concierne directamente a las de clases de alemán, con sus cuatro habilidades y con otras competencias necesarias, se enfocará sólo a las clases impartidas en el Departamento de Alemán en el CELE de C.U., así mismo se excluyen posibles cursos especializados en comprensión de lectura ya que estos tendrían otros propósitos. Si se llegan a mencionar otros tipos de evaluación, como por ejemplo los exámenes de colocación que también se aplican en el CELE, es justamente para mostrar las diferentes funciones de la evaluación y las diversas finalidades que ésta puede tener en el ámbito de la educación.

La propuesta para la implementación de principios de evaluación formativa se refiere a un posible camino para lograr esta meta mediante la recomendación de acciones y de instrumentos alternativos, no ofrece ni el diseño de cursos de actualización docente ni la elaboración de tales instrumentos.

1.3 Objetivos generales

El presente trabajo propone la implementación de principios de evaluación formativa del aprendizaje del alemán como LE en el Departamento de Alemán del CELE de la UNAM en C.U. Para este efecto son necesarios los siguientes pasos:

- Se colecta, se registra, se codifica y después se analiza la información sobre la actualidad de las prácticas de evaluación de los profesores de alemán.
- Se compara la información obtenida en el análisis con los principios de evaluación formativa establecidos en el macro-proyecto “Diseño de Principios de Evaluación del

aprendizaje de Lenguas Extranjeras en el CELE”. De esta manera se identifican las diferencias entre la practica en la actualidad con la meta determinada por los principios.

- Se determinan posibles necesidades respecto a la actualización docente. Asimismo, se identifican necesidades respecto al diseño de instrumentos adecuados para una evaluación formativa.

- Basado en estas necesidades se proponen tipos de acciones y de instrumentos que pueden ayudar en la implementación de principios de evaluación formativa en la institución.

2 EL CONTEXTO INSTITUCIONAL

Conocer los antecedentes de lugar como las circunstancias que llevaron a la selección del tema ayuda a comprender la finalidad del mismo y la metodología seleccionada. Asimismo se trata de mostrar la complejidad del tema mediante preguntas aunque el presente trabajo no pretende dar respuesta al total de dichas interrogantes.

2.1 La Universidad Nacional Autónoma de México

Para poder discutir sobre el tema del presente trabajo, es necesario establecer claramente el contexto, tanto de la institución como de sus dependencias. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es una universidad pública, creada para atender las necesidades del propio país. Basado en la finalidad general de la UNAM, descrita en la siguiente cita, se pueden establecer las metas de las actividades en el CELE. Veamos como se articulan estos tres niveles institucionales. El Estatuto General de la UNAM, artículo 1², dice lo siguiente:

La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública - organismo descentralizado del Estado- dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.

Para efecto del presente trabajo, eso significa que la labor de los profesores de lenguas extranjeras se enfoca a en la formación de personas con elevado nivel académico y debe considerar las necesidades profesionales de esta audiencia. En 2008, la UNAM atiende a cerca de 170,000 alumnos en licenciatura, más de 20,000 alumnos de posgrado

² <https://www.dgae.unam.mx/normativ/legislacion/estageun/egUNAM.html>

y cuenta con una planta docente, entre investigadores, profesores de carrera y de asignatura y otros, de más de 30,000 personas³. En este contexto, ¿cuál es el papel del CELE? ¿Qué importancia pueden tener las lenguas extranjeras? ¿Existen diferencias en los enfoques de enseñanza entre una lengua y otra? ¿Cada una de las matrículas que conforma un departamento de lengua posee características distintivas? ¿A cuántas personas puede atender una institución como el CELE en comparación con el tamaño de la UNAM? ¿Qué necesidades tienen estos alumnos e investigadores, profesores y otros colaboradores? ¿Cuántas de estas personas necesitan alemán como LE para algún propósito específico? ¿Cuántos tienen interés en inscribirse en los cursos de alemán como LE por otras razones? ¿Cuáles son estas razones? ¿Existen diferencias en la población en los distintos *campus* de la UNAM? Encontrar las respuestas a estas preguntas puede dar lugar a una amplia investigación.

2.2 La Ciudad Universitaria

La UNAM tiene diferentes centros de enseñanza de LE en diferentes localizaciones y no coinciden con la población ni con las finalidades del centro. Como el presente trabajo se limita al CELE en Ciudad Universitaria, en este apartado se pretende dar una pequeña explicación del entorno y de su historia.

Desde 1928 existió un proyecto para crear una 'Ciudad Universitaria', pero no fue hasta el año de 1943 que se empezó con su planificación en la zona llamada "El Pedregal de San Ángel", en ese entonces en la orilla de la ciudad. Las obras se iniciaron en octubre de 1949, sin embargo, tardó hasta el 20 de noviembre de 1952, que pudiera hacerse la "dedicación de la Ciudad Universitaria" en solemne ceremonia celebrada por el entonces

³ Agenda Estadística 2008, en: <http://www.planeacion.unam.mx/agenda/2008/index.html?op=persaca>

presidente Miguel Alemán. El Patronato Universitario, en marzo de 1950, creó el organismo denominado Ciudad Universitaria de México. La inauguración oficial de la Ciudad Universitaria sería el 20 de noviembre de 1952, aunque el inicio de las actividades en las escuelas fue hasta marzo de 1954. Fue la creación de la unidad física, moral y pedagógica que permitiera una fácil comunicación de las diversas escuelas entre sí y por lo tanto, la convivencia de los estudiantes, profesores e investigadores. También la centralización de las enseñanzas básicas comunes a diversos planteles, para evitar la multiplicidad de locales y cátedras y dar a las escuelas un carácter más especializado, con mejor calidad en la enseñanza y sería, además, un factor importante de intercambio cultural y social entre los diversos alumnos. A poco más de cincuenta años de la creación del *campus*, la Ciudad Universitaria sigue teniendo gran influencia en la vida política, intelectual y cultural con la que nació la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).⁴ El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), localizado dentro del Circuito Interior de Ciudad Universitaria, forma parte de este recinto.

2.3 El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Para profundizar en la finalidad de la creación del Centro y de los cambios a los que fue sujeto en los años siguientes, una perspectiva crítica se considera necesario. El CELE fue creado, según el Dr. José G. Moreno de Alba, por el rector Javier Barros Sierra el 30 de noviembre de 1966, *para concentrar en él el esfuerzo que la Universidad realizaba en la enseñanza de lenguas extranjeras, elevar su eficiencia administrativa y académica, establecer sistemas pedagógicos uniformes y más eficaces, y aumentar el número de lenguas vivas que se enseñaban entonces.* (Boletín del CELE 1982: 1)

⁴ Información resumida, datos obtenidos en: <http://www.unam.mx/patrimonio/creacion.html#>

El 26 de enero de 1978, la Gaceta UNAM publicó un artículo, con el siguiente encabezado: *En el CELE se aplican los mejores métodos de enseñanza del mundo*. El entonces director del centro, el Lic. Raúl Ortiz Ortiz, explica esta modernidad con las siguientes palabras, citadas en la publicación:

Se trata, dijo, de enseñar el idioma como un medio de comunicación y no como un objeto para ser estudiado; de que los conocimientos tengan aplicación práctica inmediata y sean adquiridos con juegos de comunicación que consisten en trabajos por grupos entre dos y más estudiantes. (Gaceta 1978: 3)

En este discurso se observa un cambio, de lo que se podría considerar como 'lingüística pura' en la enseñanza de lenguas extranjeras hacia un enfoque más comunicativo, aunado a la necesidad de enseñar las cuatro habilidades, no solamente concentrado en la lectura.

En esta época, el Centro estaba adscrito a la Secretaría General Académica y daba servicio a 3,500 estudiantes, impartiendo diez idiomas, entre ellos alemán. Esto muestra la necesidad de cursos de idiomas en ese entonces y fue razón suficiente para pedir un centro de enseñanza para cada escuela o facultad. La misma Gaceta plasma la opinión sobre las necesidades y la política de ingreso así:

Para que este Centro pudiera satisfacer las *necesidades de la comunidad universitaria*, explicó, necesitaría de un cuerpo docente y de investigación cien veces mayor al que tiene en la actualidad.

Se procura, agregó, dar prioridad a estudiantes que tengan que *acreditar idiomas en vísperas de la presentación de su examen profesional*, que tengan ya conocimientos a nivel de lectura de las lenguas que les exija su carrera y, naturalmente, que *estén por graduarse*.

En segundo término, se aceptan investigadores que estén trabajando en la Universidad y alumnos que requieran del idioma *con miras a disfrutar de una beca ya concedida*.

Finalmente, dijo, se acepta, según el cupo lo permita, a quienes desean aprender un idioma *con fines culturales*⁵. (Gaceta 1978: 3)

Analizando este fragmento del texto de la Gaceta, se puede observar una clara tendencia a la certificación de idiomas, ya sea para cumplir el requisito de la certificación de “Comprensión de Lectura”, o de “Traducción” como se llama en algunos casos, aunque no sea una traducción en sentido literal sino preguntas en español sobre un texto en la lengua meta, o hacia la certificación de lengua para los becarios. Pero también se puede concluir que la política de ingreso al CELE favorecía a alumnos en los últimos semestres de la carrera, poco antes de su examen profesional. ¿Cuáles fueron las necesidades de la comunidad universitaria en ese momento? ¿Han cambiado en el transcurso de los años? En el primer Boletín CELE, fechado en junio de 1980, se confirma la insistencia en cumplir los requisitos por parte de las facultades:

La necesidad de conocer, por lo menos a nivel de comprensión, otro idioma además del materno, resalta en los planes de estudios de las distintas facultades y escuelas de la UNAM, que exigen en ocasiones no sólo un idioma extranjero, sino dos, para la obtención de grados. (Boletín CELE, 1980: 9)

Analizar la influencia que abarca la certificación sobre los objetivos en la enseñanza de lenguas en el CELE desde ese entonces hasta la actualidad daría suficiente material para otro trabajo de investigación. Sin embargo, en el presente contexto, la influencia de la certificación se menciona solamente para mostrar así la larga historia de esa problemática, ya que afecta directamente, como se mostrará más adelante, la forma de la evaluación en el CELE.

El Departamento de Lingüística Aplicada (DLA) existe desde 1979, mismo año en el que se creó la Maestría en Lingüística Aplicada y se inauguró la Biblioteca *Stephen Bastien*. En este año, el CELE dependía de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional

⁵ Los vérsales son del autor del trabajo

y de Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades. Hacia 1982, el entonces director, José G. Moreno de Alba, expresaba lo siguiente en sus consideraciones finales:

Esto [el interés en el desarrollo de programas de investigación y de formación de profesores] no quiere decir que se desatienda la prioritaria finalidad para lo que fue creado, esto es la enseñanza de lenguas extranjeras, sino que precisamente se cree que podrá cumplirse cabalmente ese objetivo sólo en la medida en que la docencia está íntimamente vinculada con la investigación. (Boletín 1982: 6)

Nótese que en esta publicación se menciona la enseñanza de LE como objetivo primordial, no la certificación, la investigación o la formación de profesores. ¿Pero qué cambió desde la creación del Centro en 1966, desde la creación del DLA y la participación en el posgrado desde 1982, hasta hoy en día respecto a la evaluación? Si el objetivo principal, como lo afirma Moreno de Alba, es la enseñanza, ¿ha cambiado el enfoque hacia la certificación o persiste durante las décadas? ¿Preparamos a los alumnos para la comunicación en otro idioma o para aprobar exámenes, ya sean requisitos de diversas facultades o diplomas de asociaciones extranjeras? Si preparar a los alumnos para poder cumplir los requisitos fuera el objetivo principal, ¿entonces por qué no reducimos nuestra enseñanza a cursos de comprensión de lectura? ¿Es meta de la UNAM ofrecer diferentes certificaciones para que los estudiantes puedan obtener una beca en el extranjero, o es más pertinente dotarlos de instrumentos para su trabajo o para su investigación? ¿Queremos que ellos vayan al extranjero a trabajar o a inscribirse a otra universidad extranjera para obtener un grado después de haber gozado de una educación en nuestra institución? Si una institución extranjera certifica el nivel de dominio de un alumno del CELE, ¿eso significa que el alumno alcanzó los objetivos del CELE? Si esta institución considera que el alumno tiene suficiente dominio para, por ejemplo, conversaciones cotidianas, ¿eso fue el objetivo del curso en el CELE? ¿Tenemos nuestras propias metas o trabajamos para los objetivos de otros? ¿No se debería enfocar el currículo del CELE

entonces a fines más académicos? Estos comentarios no pretenden desacreditar el deseo de estudiar en el extranjero, ni los beneficios de una certificación de lengua en general, pero sí intentan cuestionar los objetivos de la UNAM al ofrecer programas para aprender lenguas extranjeras. Se deben revisar estos objetivos y la forma como se imparten los cursos. Como se verá a continuación, la certificación y la evaluación del progreso en el aprendizaje de LE, por lo menos en el caso de alemán, se traslapan y a veces se confunden sus finalidades, como se mostrará más adelante, en la información sobre el departamento de alemán.

Antes de ofrecer la información respecto al departamento de alemán, falta mencionar todavía unos detalles sobre la historia del CELE en general. Para comparar la finalidad del CELE en el pasado con la actualidad, a más de 40 años de su creación, se resume la información sobre el CELE, presentada en la actual página de Internet⁶: Actualmente, además de ofrecer cursos de 15 idiomas (Alemán, Árabe, Catalán, Chino, Coreano, Francés, Griego, Hebreo, Inglés, Italiano, Japonés, Portugués, Ruso, Rumano y Sueco), el CELE es entidad académica participante del Posgrado en Lingüística de la UNAM, ofrece cursos de formación y actualización de profesores de lenguas extranjeras, imparte cursos de lenguas con objetivos académicos específicos y realiza investigación en lingüística aplicada. Por acuerdo del Rector, Dr. Juan Ramón de la Fuente, el CELE se adscribe académica y administrativamente a la Coordinación de Humanidades a partir del 4 de diciembre de 2000. En la actualidad, se siguen ofreciendo dos tipos de cursos, los generales y algunos de comprensión de lectura. Los primeros tienen como objetivo desarrollar integralmente en el alumno las habilidades lingüísticas esenciales de

⁶ <http://www.cele.unam.mx/>

comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura en niveles sucesivos. Estos están dirigidos principalmente a la comunidad universitaria aunque se cuenta con algunos programas para el público en general. A parte de los cursos de idioma, se ofrece una *Mediateca* para apoyar el aprendizaje auto-dirigido. El CELE, en este momento, cuenta actualmente con tres macroproyectos, que se describen más adelante.

Se puede reconocer un crecimiento respecto a las actividades del CELE y a los idiomas que imparte. En este contexto, en la página del CELE⁷ se menciona la idea de un *desarrollo integral*, pero a continuación no se define qué se entiende bajo este concepto. ¿El *desarrollo integral* se refiere a los distintos saberes, es decir, el *saber ser*, el *saber hacer*, el *saber aprender*? ¿Este nuevo concepto de *desarrollo integral* ha cambiado algo en la manera de preparar y de evaluar a los estudiantes? ¿Solamente cambió el discurso o realmente se produjo un cambio en la forma cómo se enseña y cómo se aprende? Este supuesto cambio en la metodología debería afectar la manera cómo evaluamos al estudiante, y para tal efecto se necesitaría una visión más compleja sobre lo que significa “aprendizaje” que incluye por ejemplo los *saberes* mencionados. En nuestro caso, este cambio se debería enfocar en el proceso de E-A de LE, sobre cómo se construye el conocimiento de un idioma distinto al materno, y consecuentemente, sobre cómo se podría evaluar este proceso.

2.4 El Departamento de Alemán

El presente trabajo se limita a la evaluación en el Departamento de Alemán, por eso se considera necesario, precisar todavía las circunstancias para este propósito. Desde la creación del CELE, el 30 de noviembre de 1966; en la institución se imparten cursos de

⁷ <http://www.cele.unam.mx/> y en el anexo 2

lenguas extranjeras —inicialmente de inglés, francés y alemán. El alemán como LE está presente en el Departamento de Lingüística Aplicada (DLA), en la *Mediateca* y en la formación de maestros. Cuenta con un representante por parte del intercambio académico alemán (DAAD) y con la presencia frecuente de practicantes provenientes tanto de Alemania como de Austria.

La cantidad de semestres ofrecidos así como la cantidad de horas impartidas a la semana varia para diferentes idiomas, en el caso del alemán el CELE ofrece lo siguiente:

	Nivel básico	Nivel intermedio
semestres ofrecidos por nivel	5	3
Horas-clase por semana	10	6
Horas-clase por semestre	150	90
Total de horas por nivel	750	270
Niveles comunes de referencia	B1	B2 (– C1)

Tabla 1: relación horas/niveles en el dep. de alemán en el CELE

Después de cursar los semestres del nivel básico, los alumnos alcanzan un nivel de B1 según la escala del marco de referencia europeo⁸, al terminar el nivel intermedio se considera que cuentan con un nivel de B2 y en casos excepcionales de C1. Sobre el enfoque, la página de Internet del CELE⁹, bajo Cursos de Idiomas, en el vínculo de alemán que data del semestre 2007-1, se presenta la siguiente información¹⁰:

Desde el 1er. nivel se enfoca el aprendizaje al desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, comprensión de lectura, así como expresión oral y expresión escrita, desde un punto vista comunicativo-funcional. En el nivel intermedio se hace hincapié en las habilidades productivas de la lengua, tanto oral como escrita; sin descuidar las otras. Además, a lo largo de todo el curso se

⁸ Por ejemplo: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_03_02.htm

⁹ Texto completo en Anexo 3

¹⁰ <http://www.cele.unam.mx/> en noviembre 2008, como copia en el anexo 2

incluyen temas sobre la cultura y la organización político-social de los países de habla alemana: Alemania, Austria y Suiza.

A raíz del Proyecto “Lineamientos para Planes de Estudio”, esta información probablemente pronto será actualizada, pero por el momento en este vínculo se menciona un curso de comprensión de lectura que actualmente no se imparte. Y falta mencionar, para completar la información sobre los exámenes de certificación, que desde enero de 2008 se ofrece también un examen a nivel superior, el así llamado “*Oberstufe*” (C1).

Sin embargo, si la certificación mencionada define el objetivo de los cursos de alemán, ¿el ÖSD, como Centro de Certificación, tiene objetivos afines a los del CELE? ¿O será posible que aquí se confunde la certificación con el plan de estudios? ¿No será más bien, que los cursos de alemán se basan en el “Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)”¹¹?:

El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. (Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, presentación: 1)

Este marco de referencia ha sido la base para el desarrollo de nuevos libros de enseñanza para diferentes lenguas europeas, entre ellas, obviamente, el alemán y también sirvió para elaborar los exámenes de certificación del ÖSD. Parece ser, a primera vista, la solución para todos los problemas de los macro-proyectos del CELE, que se presentarán más adelante, ya que nos ayuda a encontrar los objetivos y la metodología, incluyendo una base común para todas nuestras necesidades:

El *Marco de referencia* se ha elaborado pensando en todos los profesionales del ámbito de las lenguas modernas y pretende suscitar una reflexión sobre los

¹¹ „Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen“

objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como facilitar la comunicación entre estos profesionales y ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación, contribuyendo de este modo a facilitar la movilidad entre los ámbitos educativo y profesional.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* es, pues, un documento cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa.¹²

Solamente que existe un problema: Este marco se utiliza en el CELE generalmente sin adaptación, sin la conciencia de que no fue elaborado ni para nuestro contexto institucional, ni para nuestro alumnado, ni para nuestros objetivos específicos. El Marco de Referencia lo expresa claramente: tiene otros propósitos (facilitar la movilidad dentro de Europa), otra población meta (generalmente trabajadores), otros objetivos (certificar el dominio suficiente para poder cumplir cierto trabajo). En su apartado “1.2 Los fines y los objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa”, en el segundo punto, se define:

Que sólo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación.

Es probable que algunos de los fines y objetivos descritos en este Marco de Referencia sean afines a los objetivos del CELE, pero esto requiere de una reflexión amplia o una investigación. Sin embargo, esta influencia de la certificación sobre la forma de evaluación dentro del aula se confirma en la entrevista con la jefa del departamento de alemán, la Lic. Laura Velasco (anexo 4):

La certificación internacional incide en el diseño de los exámenes. El objetivo del libro que llevamos es preparar al alumno para la certificación. Después de que terminan el 3er semestre, los alumnos presentan la certificación a nivel básico. Después pasa 4º nivel. El 5º semestre es sólo para preparación para la

¹² <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

certificación, porque en algún momento se determinó que el examen de certificación fuera obligatorio para pasar al sexto nivel de alemán. Es obligatorio aprobar la certificación y asistir al curso, porque muchos decían “Ya no voy al curso” y se saltaban el curso, pasaban la certificación y consideraban que ya podían estar en el nivel medio.

Pero algo debería quedar claro: el objetivo del ÖSD es certificar diferentes niveles de dominio de alemán y el principal objetivo del Departamento de Alemán es impartir clases de alemán¹³.

La tarea de formular los nuevos objetivos estará en manos de otro macro-proyecto, el de diseño de “Lineamientos para Planes de Estudio”. Este proyecto tiene como objetivo el diseño de “lineamientos orientadores para la elaboración de los planes de estudio de las diferentes lenguas que se enseñan en el CELE”. Pero de la misma manera que a la evaluación, los objetivos definidos también afectan al segundo macro-proyecto, los “Lineamientos para los materiales didácticos”, ya que el material comercial en muchos casos también está enfocado al contexto europeo y no a los objetivos perseguidos por el CELE. El tercer macro-proyecto, el de evaluación, se detalla a continuación, ya que fue la base para este trabajo.

2.5 El Macro-Proyecto “Diseño de Principios de Evaluación del Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en el CELE”

En marzo del año 2007 se creó el macro-proyecto “Diseño de Principios de Evaluación del Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en el CELE”¹⁴ con el objetivo de acordar principios teóricos y metodológicos que guíen los procesos de evaluación en los diversos

¹³ Texto original: *Das ÖSD ist ein zentrales, kursunabhängiges Prüfungssystem, in dem Prüfungen nach einheitlichen Maßstäben durchgeführt und bewertet werden. Die Prüfungen orientieren sich an speziell für das ÖSD entwickelten Katalogen zu Wortschatz, Themen und Strukturen sowie an den Niveaubeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) und an „Profile deutsch“. Das ÖSD versteht sich als ein kommunikativ orientiertes Prüfungssystem mit dem Ziel, fremdsprachliche Kompetenz im Hinblick auf reale Verwendungssituationen zu überprüfen.*

¹⁴ <http://evaluaciondeleenelece.blogspot.com/>

departamentos de LE. Éste forma parte de un conjunto con otros dos macro-proyectos que surgen, por un lado, de la necesidad de establecer principios y/o criterios que normen la planeación curricular y, por otro, del diseño o la selección de materiales de enseñanza y la evaluación de las LE en ésta institución.

El objetivo es *acordar lineamientos teóricos y metodológicos que guíen los procesos de evaluación en los departamentos de LE* en este centro. En un principio, se trató de definir cuáles fueron las prácticas evaluativas establecidas mediante entrevistas con los jefes de Departamento de Alemán¹⁵, Francés, Inglés e Italiano. Como el resultado mostró que no había un sistema establecido o una política conjunta, se prosiguió al diseño de una plataforma teórica. A partir de la conformación del equipo, que al principio solamente contaba con tres integrantes, la coordinadora, una representante del departamento de francés y una de alemán, autora del presente trabajo, se dedicó a revisar las diferentes concepciones teóricas mediante lecturas especializadas. También se organizaron dos cursos sobre evaluación cualitativa y sobre investigación en educación.

En mayo de 2007 se colocó un cartel dirigido a la comunidad del CELE. En éste se invitaba a responder a la siguiente pregunta “¿Qué es para ti la evaluación? Opina”. La transcripción de las respuestas anotadas se publicó como “Voces anónimas de la comunidad del CELE”¹⁶. Las diferentes evidencias recolectadas sirvieron para comparar los diferentes puntos de vista: los jefes de departamento, los profesores asistentes al proyecto y a los cursos, la voz de la comunidad estudiantil y el contenido de la literatura especializada. El protocolo de todas las actividades se encuentra en la mencionada página

¹⁵ En: Anexo 4

¹⁶ <http://evaluaciondeleenelcele.blogspot.com/2007/05/voces-annimas-de-la-comunidad-del-cele.html>

del proyecto. Durante este año, el equipo había crecido a dieciséis representantes de diferentes idiomas.

En los meses seguidos, se procedió al diseño de principios de evaluación deseables para la institución, apoyado en las lecturas de publicaciones referentes al tema y el trabajo en los cursos con especialistas, tratando de encontrar una respuesta a las preguntas: ¿Qué es la evaluación? y ¿cómo surge la evaluación?. Después de encontrar diversas definiciones e indagar un poco en la genealogía de la evaluación se logró diferenciar entre varias corrientes, descritos más tarde en el presente trabajo en la definición de evaluación. No obstante, con cada respuesta encontrada surgieron nuevas preguntas: ¿Bajo qué presupuestos evaluamos?, ¿cuáles son las diferentes fases de la evaluación? y ¿para qué evaluamos? Se definieron los diferentes enfoques de la evaluación (cuantitativo, cualitativo y hermenéutico¹⁷) y se diferenciaron sus paradigmas¹⁸ subyacentes. También se establecieron las diferentes etapas de la evaluación y sus funciones (formativa y sumativa). Para atender estas funciones, se necesitan diferentes técnicas de la evaluación, lo que llevó a la pregunta central del trabajo en el macroproyecto: ¿Cómo evaluamos?. Esta pregunta también implica reflexionar sobre los actores involucrados en la evaluación: ¿Quiénes evalúan? y ¿a quiénes evalúan?

Después de un exhaustivo trabajo, que se documenta a detalle en el *Blog*¹⁹ respectivo, se logró establecer los principios de una evaluación deseable para la institución, por medio de grupos de trabajo para cada pregunta y con base en las lecturas.

¹⁷ Otra manera de juzgar la calidad de la evaluación es el *análisis dentro del propio proceso, a través de un proceso dialéctico*. (Escorza 2003: 16)

¹⁸ De la palabra griega **παράδειγμα** (*paradeigma*), que significa "modelo" o "ejemplo", T. Kuhn usa la palabra *paradigma* para referirse al conjunto de prácticas que definen una disciplina científica durante un período específico de tiempo, actualmente a veces se usa como sinónimo "cosmovisión".

¹⁹ <http://evaluaciondeleenelece.blogspot.com/>

Sin embargo, lo referente a la implementación de dichos criterios en las aulas requiere todavía de mucha investigación.

3 MARCO TEÓRICO

“Por razones que no tienen nada que ver con el lenguaje, el concepto de ‘evaluación’ posee más sinónimos de los que un buen diccionario de la lengua española podría soportar.”
Angulo, F. (1994: 283)

3.1 Revisión de diferentes nociones

En este apartado se revisarán las nociones subyacentes al aprendizaje, al proceso de E-A de una LE y a su evaluación. Durante la revisión bibliográfica se encontraron diferentes concepciones de éstos términos, de modo que se considera necesario definir en qué sentido se utilizarán.

3.1.1 La noción del aprendizaje

Las teorías del aprendizaje tienen una larga historia: Wundt es un pionero en situar la psicología en el grupo de teorías mentalistas cuando en 1879 crea el primer laboratorio de psicología experimental, en la Universidad de Leipzig, donde utiliza como método la introspección, la cual requiere que el sujeto observe lo que se da en su propia conciencia y explique después esos descubrimientos. Le siguió John B. Watson, estadounidense que inauguró la escuela psicológica del conductismo y consideró posible adiestrar niños para que se convirtieran en especialistas, como si el aprendizaje solamente dependiera de la metodología de la enseñanza. A pesar de sus investigaciones poco éticas (Experimento del pequeño Albert), se hizo famoso por desarrollar el conductismo en 1913. En el año de 1938, B. F. Skinner insistía en estudiar solamente la conducta observable. Ambos “se interesaron en cómo se establecen hábitos, es decir, los tipos regulares de conductas aprendidas a través de la asociación entre una respuesta particular y un estímulo específico.” (Da Silva, 2005: 65). Para Skinner, la conducta humana se manifiesta en dos

tipos básicos de respuestas: las conductas respondientes a un estímulo específico y las conductas operantes, emitidas libremente. En 1927, Pavlov trabajó en su teoría del condicionamiento clásico. Todas estas teorías sobre el aprendizaje trataron de explicar cómo funciona el aprendizaje y sus autores estaban convencidos que también los seres humanos aprenden de esta manera, mientras que haya estímulo suficiente. Pero eso no explica por qué los seres humanos siguen aprendiendo aunque no reciban beneficios directos. ¿Por qué nos interesa la literatura, la ciencia, la historia? ¿Por qué nos gusta resolver rompecabezas u observar la naturaleza? ¿Y por qué queremos aprender lenguas extranjeras y conocer otras culturas?

En Alemania, de manera contemporánea a Wundt, un grupo de psicólogos formó una corriente denominada "*Gestalt*", que significa "forma exterior", "estructura", "configuración íntegra", en la cual los fenómenos perceptuales se comprenden como un todo ("*erlebte Ganzheit*"), en su conjunto, no en sus partes. Los diferentes investigadores de la teoría "*Gestalt*", entre otros M. Wertheimer, W. Köhler, K. Koffka y K. Lewin, confirmaron en sus experimentos que los seres humanos agrupan la información, cuando eso es posible, para así interpretarla.

Por otro lado, Jean Piaget explica, con su teoría del constructivismo, el aprendizaje de los niños en dos fases: la asimilación y la acomodación. Estas teorías explican mejor nuestros deseos de conocer y de construir una realidad, pero todavía no explican satisfactoriamente por qué recordamos algunas cosas y olvidamos otras. A partir de los años sesenta se desarrolla el cognoscitivismo contemporáneo que postula:

... que el hombre es un ser activo que, con el fin de resolver los problemas de aprendizaje, procesa, almacena y recupera la información que recibe del ambiente. Señala que el aprendizaje se debe ante todo a los procesos mentales internos de los individuos y, por ello, busca determinar cómo estos procesos contribuyen a lo

que se aprende y cómo se relacionan con el uso de lo que se aprendió. (Da Silva, 2005: 78)

Esta teoría del aprendizaje explica que el sujeto hace interpretaciones del ambiente basadas en sus estructuras de conocimiento general, en sus expectativas y sus motivaciones. El aprendizaje se convierte en una relación interactiva entre el sujeto y su ambiente. La teoría de D. Ausubel respecto al aprendizaje significativo ayudó a entender que el aprendizaje consiste en la organización e integración de la nueva información en una estructura cognoscitiva. Este autor también incursiona en el aprendizaje afectivo y el psicomotor, pero lo más importante de su teoría para los fines del presente trabajo es la distinción entre el *aprendizaje significativo* y el *aprendizaje mecánico*. De esta manera, el aprendizaje ya no se considera efecto o producto de los estímulos sino un proceso o un conjunto de procesos. Esta teoría acepta que el aprendizaje puede ser intencional y voluntario, controlado por el mismo sujeto.

Otro autor sumamente importante en el contexto del aprendizaje es Lev Vygotski, quien observó que “*el niño internaliza paulatinamente la cultura, se la apropia, la transforma y domina sus instrumentos, gracias a su entorno social y a la interacción con los adultos.*” (Da Silva, 2005: 101) Su definición de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) marcó la pauta para entender que se necesitan conocimientos previos para poder aprender. Dado que desde una visión vygotskiana, el aprendizaje implica el entendimiento y la internalización de los símbolos y signos de la cultura y del grupo social al que se pertenece, los niños -o adultos- se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados. De ahí la importancia que tiene tanto el maestro como los pares, para efectuar, por medio de la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes, los procesos del *andamiaje*,

concepto que retomó Jerome Bruner, un psicólogo y pedagogo estadounidense, de esta idea de Vygotski para formar su teoría sobre el aprendizaje por descubrimiento.

Este resumen del desarrollo de diferentes teorías educativas se incluyó en el presente trabajo porque la evaluación del proceso de aprendizaje debe ir de la mano con la manera cómo se enseña. Si se define el aprendizaje desde una perspectiva positivista, en donde la información es una colección de datos que cualquiera puede memorizar mientras que los estímulos sean suficientemente eficaces, entonces se puede examinar esta memorización en cada individuo. Sin embargo, desde una perspectiva constructivista en la cual se comprende el aprendizaje desde la interacción del individuo con su medio y con otras personas, construyendo “realidades” no unívocas sino flexibles, en constante reacomodación, no se puede comprobar el avance si no se observan estos procesos de interacción.

El aprendizaje de lenguas es un caso especial, ya que mucho de lo que se aprende en la escuela o en la universidad, se enseña a través de la lengua, especialmente a través de la lengua materna, pero también, por ejemplo, por medio de textos en lenguas extranjeras. La adquisición de la lengua materna está centrada en la interacción entre sujetos de la misma sociedad. Además, no se solamente se trata del idioma, se adquieren también aspectos culturales, valores, maneras de interpretar el mundo. Salvo el caso que una persona aprenda dos idiomas al mismo tiempo, en circunstancias parecidas, lo que se considera la adquisición de una segunda lengua (L2), aprender otro idioma (LE) será diferente, tanto por la edad como por las circunstancias y por los conocimientos previos que posee el individuo. Esto es el caso de la enseñanza de alemán como LE en el CELE los alumnos ya cuentan con un sistema desarrollado de una -y en algunos casos de varias- lenguas.

3.1.2 La noción del proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE

La enseñanza de las competencias comunicativas en una LE implica el aprendizaje de los cuatro tipos de actividades discursivas, de sus distintos aspectos pragmáticos, la necesidad de adquirir un nuevo vocabulario y diferentes reglas gramaticales, pero al mismo tiempo conocer otra cultura, otra manera de pensar, otros valores; todo eso ofrece al alumno nuevos puntos de vista hacia lo desconocido, pero igualmente hacia la propia cultura y hacia la lengua materna. Muchos aspectos, entre ellos fonológicos, sintácticos, léxicos y semánticas así como aspectos socioculturales y discursivos, de la LE se aprenden por pasos, por ensayo y error, durante un largo camino hacia la perfección. Aprender una lengua significa poder comunicarse en esa lengua y comunicarse es una actividad social que generalmente conlleva un propósito. ¿Qué significa esta integración paulatina del alumno en otro sistema para el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Consideraremos los errores como algo “erróneo” que se deba evitar, que se deba corregir, o como diferentes pasos en el proceso, como interlenguaje? ¿Podemos considerar que la “realidad” tiene una sola interpretación, la del maestro, o es una construcción del individuo, su propia interpretación?

El enfoque comunicativo, supuestamente subyacente en la enseñanza de LE en la actualidad en el CELE, se basa la enseñanza de la LE en la realidad del proceso comunicativo, es decir, en situaciones concretas. Eso significa que se deberán tomar en cuenta la competencia sociolingüística, discursiva y estratégica. Para este propósito sería necesario una cooperación constante entre alumnos, como trabajo en parejas o en pequeños grupos. Otro factor importante es la forma cómo responde el profesor ante los errores de los alumnos. Un aspecto importante para la organización de la enseñanza es el papel desempeñan los materiales en este método, que supuestamente son auténticos,

diversos y se centran en el establecimiento de situaciones de comunicación pertinentes. Bajo el supuesto que en el aula cumplamos con todas estas características del enfoque comunicativo en el proceso de la E-A, nos queda la pregunta si también evaluamos así: ¿Evaluamos de manera comunicativa? J. M. Álvarez Méndez explica esta necesidad así:

Si aceptamos que la comunicación humana es esencialmente una actividad sociocultural e interactiva y necesariamente interpretativa, las formas de enseñar y las de aprender, así como las de evaluar, deben tener en cuenta estas características para tomar decisiones que no contravengan este proceso natural. (Álvarez Méndez, 2003: 147)

Si se considera el aprendizaje como un proceso de construcción de sentidos, y que el alumno es participe en este proceso y responsable de su aprendizaje, esto implica también responsabilidad por la evaluación del aprendizaje:

Y si se acepta que el conocimiento se *construye*, debe tenerse en cuenta que el aprendizaje debe entenderse básicamente como un proceso de creación de significado personal a partir de la información que le llega al sujeto y del conocimiento previo que posea. Consecuentemente el sujeto que aprende debe participar activa y responsablemente en su aprendizaje; en el mismo sentido y con la misma intención debe ser partícipe y responsable en la evaluación de su aprendizaje. Y se reconoce tan abiertamente que el alumno es el responsable de su aprendizaje, corresponde admitir que también es responsable de la evaluación del mismo. De lo contrario, se utilizan palabras nuevas para ocultar los viejos andamios de un sistema caduco que se resiste a cualquier cambio, aunque se presta bien para operaciones de maquillaje. (Álvarez Méndez, 2003: 146)

Justamente para evitar la confusión de las diferentes definiciones de la evaluación, principalmente surgidas durante los últimos dos siglos, es necesario distinguir las diferentes épocas que dieron lugar a diferentes enfoques. Para este propósito se ofrece a continuación un resumen histórico desde la visión de distintos autores.

3.1.3 Revisión de la noción de la evaluación

Escudero Escorza (2003) ofrece una revisión histórica de la evaluación en la cual indica que Stufflebeam y Shinkfield junto con Madaus *et al.* distinguen seis épocas, empezando

con la *época de la reforma* (1800-1900), después la *época de la eficiencia y del “testing”* (1900 – 1930), la *época de R. Tyler* (1930 – 1945), la *época de la inocencia* (1946 – 1956), seguido por la *época de la expansión* (1957 – 1972), que llevó a la *época de la profesionalización* (desde 1973), la cual, según los autores, enlaza con la situación actual. Otros autores por su parte, como Cabrera y Salvador, distinguen la evaluación en tres fases, *pretyleriano*, la época de Tyler, a la que se refieren como *nacimiento*, y a la época posterior que denominan *desarrollo* (*apud* Escudero Escorza, 2003: 1pp). Aquí se nota la importancia y la influencia sobresaliente que tiene el trabajo de Tyler en el campo de la evaluación.

	Época de (la) reforma	eficiencia	Tyler	inocencia	expansión	profesionalización
1800		1900	1931	1946	1957	1972
	<i>fase pretyleriano</i>		<i>“nacimiento”</i>	<i>desarrollo</i>		

Tabla 2: Comparación de autores como tabla del tiempo (Stufflebeam y Shinkfield, Madaus *et al*; Cabrera, Salvador *apud* Escudero Escorza)

Para el concepto del presente trabajo, la definición más apropiada sería la de Guba y Lincoln (1989). Ellos dividen la evaluación en diferentes generaciones: La primera generación equivale a la generación de la medida, la época de Thorndike, Bidet y Otis y los *tests* psicométricos a finales del siglo XIX. Después viene la segunda generación, la de la evaluación educativa, con Tyler como protagonista, en forma de un método sistemático, con el cual se pretendía determinar y describir en qué medida se alcanzaron ciertos objetivos previamente establecidos. Estos objetivos se formulaban en términos de conducta y llevaban a un juicio de valor, el cual estaba enfocado a la eficacia del programa educacional. Tras la época de la Segunda Guerra Mundial, se producen gran cantidad de

tests estandarizados, asimismo surgen métodos estadísticos del diseño experimental y Bloom aporta las taxonomías de los objetivos educativos.

A raíz del lanzamiento del *Sputnik* por parte de la entonces URSS en 1957, adelantándose así en la carrera espacial a los Estados Unidos Americanos, crece la presión por la rendición de cuentas, como explican tanto MacDonald (1976) como Stenhouse (1984) y la evaluación no se enfoca solamente a los estudiantes sino está orientada a incidir en los programas y en la práctica educativa global, según Mateo *et al.* (1993 apud Escudero Escorza, 2003: 6). Esta crisis llevó al desarrollo de nuevos programas educativos así como de nuevos medios tecnológicos y a la enseñanza programada. En esta época destacan dos autores, Cronbach (1963) y Scriven (1967). Este último establece claramente la diferencia entre la evaluación de programas, siempre enfocada en el proceso, y la evaluación de alumnos, en un contexto particular y con variadas funciones. Asimismo, el propio Scriven (1967 apud Nevo 1997: 28) es el creador del término de *evaluación formativa*, acuñado para “calificar aquel proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo, con objeto de mejorarlo, y el término de evaluación sumativa para aquel proceso orientado a comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad.” (Escudero Escorza, 2003: 6pp).

Curiosamente, el mismo R. Tyler criticó este auge del *testing* poco antes de morir, en una entrevista en abril 1993 (Escudero Escorza, 2003: 5pp). En estos pensamientos sobre su propio trabajo y las implicaciones que tuvieron en el ámbito educativo, Tyler asegura “la necesidad de analizar cuidadosamente los propósitos de la evaluación, antes de ponerse a evaluar.” También pone énfasis en que “el propósito más importante de la evaluación de los alumnos es guiar su aprendizaje, esto es, ayudarles que aprendan.” Sin embargo, su trabajo, en muchos contextos, forma la base para la evaluación sumativa,

para la selección y exclusión. Según él, “la verdadera evaluación debe ser idiosincrásica, adecuada a las peculiaridades del alumno y del centro.” (Escudero Escorza 2003: 6) Por un lado se insiste en la idea de que se puede medir el alcance de los objetivos educativos por medio de *tests* estandarizados, usando métodos estadísticos que requieren grandes cantidades de alumnos para alcanzar una validez; por el otro lado, hasta el mismo Tyler recomienda enfocar la evaluación de manera comprensiva a las necesidades de los alumnos para fines formativos.

En los años ochenta surgen muchos nuevos modelos de evaluación, tantos que algunos autores (Guba y Lincoln en 1982, Mateo en 1986) se refieren a la *eclosión*²⁰ de modelos. Hasta finales de esta década, Guba y Lincoln (1989) ofrecen una alternativa evaluadora que consideran respondiente y constructivista: La denominan la cuarta generación. En esta nueva generación de evaluación, “las demandas, las preocupaciones y los asuntos de los implicados o responsables (*stakeholders*) sirven como foco organizativo de la evaluación (como base para determinar qué información se necesita) que se lleva a cabo dentro de los planteamientos metodológicos del paradigma constructivista.” (Escudero Escorza, 2003: 14).

Esta propuesta, aunque enfocada a programas, no en personas, por fin ofrece pautas para una evaluación desde el paradigma constructivista, al contrario del *testing* con sus características del paradigma positivista. En este contexto, la evaluación es un proceso “sociopolítico que requiere colaboración, que debe ser continuo, recursivo y altamente divergente.” También se especifica que es un proceso *emergente*, que lleva a

²⁰ Brote, manifestación, aparición súbita de un movimiento cultural o de otro fenómeno histórico, psicológico, etc., en: <http://www.rae.es/rae.html>

resultados impredecibles. Y lo más importante, es un proceso de E-A que *crea realidad*. (Lincoln y Guba, *apud* Escudero Escorza, 2003: 16).

Primera generación	Segunda generación	Tercera generación	Cuarta generación
Generación de la medida	Evaluación educativa	Evaluación de programas	Evaluación formativa
Thorndike, Bidet y Otis; <i>tests</i> psicométricos	Tyler; método sistemático, comprobación de objetivos	MacDonald, Stenhouse; taxonomía de Bloom, <i>tests</i> estandarizados	Cronbach, Scriven; paradigma constructivista

Tabla 3: Resumen de clasificación por autores (Lincoln y Guba, *apud* Escudero Escorza)

Todo esta explicación sobre el desarrollo, de lo que se denomina evaluación en la actualidad, se consideró necesaria para detectar las diferentes épocas o generaciones y sus paradigmas subyacentes. Advierte Álvarez Méndez lo siguiente:

La falta de claridad en el concepto tiene implicaciones en la práctica. Esto permite hacer convivir, en un mismo discurso, declaraciones en las que se reconocen desarrollos innovadores y progresistas con prácticas de evaluación que obligan y fortalecen respuestas reproductoras y mecánicamente repetidoras: prácticas de ideología conservadora más allá de la que necesariamente presenta la educación como valor en sí. (Álvarez Méndez, 2003: 44)

Si en la definición de aprendizaje y de enseñanza determinamos que nos ubicamos en un enfoque constructivista -todavía lejos de un enfoque crítico- no es posible, que nuestra forma de evaluación se haya quedado atrás, en un enfoque positivista.

No obstante, en este punto falta otra distinción: entre la ‘evaluación de procesos’ en el sentido de la investigación²¹ y la ‘evaluación en el aula’ para acompañar el proceso de E-A. Este trabajo considera la evaluación formativa del proceso de E-A de alemán como lengua extranjera en el CELE, por lo mismo es necesario definir el uso referente al término ‘evaluación’:

²¹ Para mayor claridad se usará el término de investigación o indagación cualitativa cuando se refiera a la metodología del trabajo en vez del termino “evaluación” que se usa frecuentemente en la literatura.

En un sentido amplio, la evaluación consiste en un proceso sistemático para recopilar información sobre el aprendizaje del estudiante y su desempeño, con base en distintas fuentes de evidencias. (Ahumada, 2005a: 41)

Pero ¿cómo se puede obtener información sobre el aprendizaje, si consideramos al aprendizaje como un proceso de construcción de conocimientos? ¿Cómo se puede observar el desempeño? ¿Cómo se pueden comparar diferentes fuentes de evidencias, si solamente disponemos de una evaluación sumativa? Para poder obtener esta información requerida, es necesario buscar nuevas formas para apreciar y recolectar evidencias, como lo indica el mismo Pedro Ahumada en una publicación posterior:

La evaluación auténtica plantea nuevas formas de concebir las estrategias y procedimientos evaluativos muy diferentes a las que han predominado en nuestros sistemas educativos. Se trata de una evaluación centrada mayoritariamente en procesos más que en resultados e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y, por ende, utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de una educación formal. (Ahumada, 2005b: 12)

En el contexto de una evaluación auténtica, como la llama Ahumada, o utilizando el término de evaluación formativa que acuñó Scriven, la evaluación del proceso de E-A de LE, utilizando los instrumentos adecuados, es una herramienta útil tanto para el maestro como para el alumno, ya que permite conocer los progresos y las posibles fallas en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y pragmáticas de la LE. La corrección temprana de errores y la retroalimentación adecuada respecto al progreso en el aprendizaje solamente son útiles si ocurren a tiempo, de esta manera pueden significar una gran diferencia en la calidad del proceso E-A. Saturnino de la Torre opina al respecto lo siguiente:

El error puede ser utilizado como una estrategia innovadora para aproximar la teoría y la práctica, para pasar de un enfoque de resultados a uno de procesos, de una

pedagogía del éxito a una didáctica del error, de enseñanza de contenidos a aprendizaje de procesos. (De la Torre 2004: 16)

A parte de la posible innovación en la didáctica, los resultados obtenidos por medio de una evaluación continua y formativa ayudan a ajustar el programa, la metodología y los materiales empleados en el aula para atender las necesidades de todos los involucrados. Al mismo tiempo, se debe tomar en cuenta el momento adecuado para la evaluación, es decir, debe ser continua, no al final del periodo. Por esta razón hay que diferenciar otros dos aspectos: la evaluación formativa y la sumativa. Para distinguir estos dos términos, utilizaré una definición muy común, retomada del Marco de Referencia Europeo en su noveno capítulo (Centro Virtual Cervantes):

Evaluación formativa /evaluación sumativa

La evaluación *formativa* es un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles, que el profesor puede introducir en su planificación del curso y en la retroalimentación efectiva que da a los alumnos. La evaluación formativa se utiliza a menudo en un sentido amplio para incluir información no cuantificable proveniente de cuestionarios y consultas.

La evaluación *sumativa* resume el aprovechamiento al final del curso con una calificación. No es necesariamente una evaluación de dominio lingüístico; de hecho, gran parte de la evaluación sumativa es una evaluación referida a la norma, realizada en un momento concreto y de aprovechamiento.

Por medio de esta definición se distinguen las finalidades de estas formas, y se evidencia que la segunda, la sumativa, no puede ser de mucha ayuda para el aprendizaje del alumno, ya que la información llega en un momento tardío. Su función es otra: Medir cuánto aprendió el alumno y juzgar si alcanzó los objetivos del curso. No obstante, las evidencias sobre posibles problemas en el aprendizaje se requieren a tiempo, para poder así ajustar el proceso de E-A y apoyar al alumno a rectificar su aprendizaje. Uno de los autores especialistas en el contexto de la evaluación formativa, Miguel Ángel Santos

Guerra, explica la necesidad de una evaluación formativa -refiriéndose al título de su libro- con una metáfora:

Si disparamos a una diana con los ojos vendados y nos dicen que lo hacemos mal, pero no sabemos por qué, seguiremos lanzando de una manera difícilmente mejorable. Sin embargo, si vemos dónde ha dado exactamente el disparo y por qué hemos fallado, podremos mejorar. (Santos Guerra, 2003:20)

Por lo mismo la evaluación formativa va de la mano con el proceso de E-A, ofreciendo retroalimentación oportuna tratando de detectar y entender problemas y errores para corregirlos a tiempo. Esto no solamente se confirma en la literatura sobre el tema, también el Dr. Tiburcio Moreno, en una conferencia en el CELE en el año 2008, definió el término de la siguiente manera:

La evaluación formativa debe entenderse como aquella que ayuda al sujeto a crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente. En la práctica esto se traduce, en el caso de la revisión de un ejercicio o de un examen, en una actividad interactiva que aporta al estudiante las informaciones suplementarias donde tiene necesidad de corregir su representación del problema o de aclarar cuestiones confusas. (Moreno Olivos, 2008)

Con eso se refiere a diferentes aspectos, por ejemplo, aspectos gramaticales, problemas con la comprensión de texto o con su forma de expresión escrita u oral, pero no a una corrección inmediata por parte del docente sino a una construcción sólida de conocimientos. Porfirio Morán (2007: 14) por su parte define los rasgos característicos de la evaluación formativa como integral, continua, compartida y reguladora.

A parte, una evaluación formativa debe ser ética, con referencia a un criterio, es decir, basada en criterios preestablecidos y fundamentados y no en la comparación entre alumnos. Justamente estos criterios aseguran una objetividad en la evaluación y en la eventual calificación, ya que en ellos se definen las diferencias entre un buen desempeño y el hecho de no haber logrado el objetivo. En cuanto más claros son los criterios, menos lugar queda para la subjetividad del evaluador, lo mismo aplica a la evaluación sumativa.

Además, la evaluación debe ser permanente, así que acompaña el proceso de E-A de una manera constante, no debe considerarse simplemente la fase final de este proceso. Se debe evaluar con recursos variados, tanto cuantitativos como cualitativos, según lo que sea más apropiado para poder evaluar la integración de los diferentes saberes (el *saber o conocimiento declarativo*, el *saber hacer o destrezas y habilidades*, el *saber ser o competencia existencial* y el *saber aprender*), como los menciona por ejemplo el Marco de Referencia Europeo en su quinto capítulo²², por medio de actividades significativas que respeten la diversidad cognitiva y sociocultural de los aprendientes. A partir de las evidencias generadas en este tipo de evaluación, que permitan reajustar el proceso de E-A, en caso necesario, se podrá retroalimentar a los involucrados en este proceso y tomar decisiones justas, es decir, decisiones fundadas en evidencias y argumentos, y no en promedios aritméticos, método científico que, a veces, arroja datos fuera del sentido común. Santos Guerra, en su blog “El Adarve”, cuenta por ejemplo en la anécdota “Al cincuenta por ciento” de un individuo que no sabía nadar y se ahogó al atravesar un río del que le dijeron que tenía 80 centímetros de promedio de profundidad.²³

3.2 La elaboración de los principios generales de una evaluación deseable

Después de definir las nociones falta explicar la manera cómo se elaboraron los principios de evaluación que definieron lo que se entiende bajo el concepto de una evaluación adecuada a las necesidades en el CELE. Como ya se mencionó antes, en la descripción del macro-proyecto “Diseño de Principios de Evaluación del Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en el CELE”, elaborar estos principios fue un proceso largo y arduo que se puede seguir en el ya mencionado *blog* del macroproyecto. Después de muchas lecturas,

²² <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>

²³ <http://blog.laopiniondemalaga.es/eladarve/category/articulos-en-la-opinion-de-malaga/articulos-2006/>

la decisión final tuvo su origen en los doce principios generales de la evaluación descritas por Santos Guerra (2003: 14-22):

- Primer principio:* La evaluación es un fenómeno moral, no meramente técnico.
- Segundo principio:* La evaluación ha de ser un proceso y no un acto aislado.
- Tercer principio:* Es preciso que la evaluación sea un proceso participativo.
- Cuarto principio:* La evaluación tiene un componente corroborador y otro atributivo.
- Quinto principio:* El lenguaje sobre la evaluación nos sirve para entendernos y también para confundirnos.
- Sexto principio:* Para que la evaluación tenga rigor ha de utilizar instrumentos diversos.
- Séptimo principio:* La evaluación es un catalizador de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Octavo principio:* El contenido de la evaluación ha de ser complejo y globalizador.
- Noveno principio:* Para evaluar hace falta tener un conocimiento especializado del proceso E-A.
- Décimo principio:* La evaluación tiene que servir para el aprendizaje.
- Undécimo principio:* Es importante hacer metaevaluación, o lo que es lo mismo, evaluar las evaluaciones.
- Duodécimo principio:* La evaluación no debe ser un acto individualista sino colegiado.

Estos doce principios dieron lugar al esquema elaborado por los miembros del macroproyecto. Pero no era la intención aceptarlos así como él los presenta sino ajustarlos a las necesidades específicas del contexto del CELE. Por eso se construyó un diagrama con preguntas y respuestas, aclarando los diferentes términos y conceptos (Anexo 1). En el lugar central se determinó usar la pregunta ¿Para qué evaluamos?, alrededor se colocaron otras cinco preguntas: ¿Con qué evaluamos?, ¿Qué evaluamos?, ¿Quiénes

evaluamos?, ¿Cómo evaluamos? así como ¿Cuándo evaluamos? Los principios se detallan en el capítulo 5, análisis de caso, ya que en ese lugar se compara la actualidad con una evaluación deseable.

3.3 Las funciones de la evaluación

Para explicar la decisión sobre cuál pregunta poner en el lugar más importante es necesario determinar la importancia de las diferentes funciones de la evaluación. Cuando hablamos de evaluación, generalmente nos interesa el cómo, pero no nos cuestionamos otros aspectos fundamentales: ¿Para qué evaluamos? y ¿Para quién evaluamos? - estas dos preguntas son centrales para entender las funciones de la evaluación:

Merece la pena hablar de evaluación desde el análisis y desde la reflexión con la intención de descubrir y de entender los diversos significados que adquiere, y sobre todo, los múltiples usos, a veces antagónicos, que de ella se hacen. Esta es la razón por la que necesitamos indagar en su sentido, dentro y más allá del aula, para descubrir el valor académico que representa y el valor social que alcanza. (Álvarez Méndez, 2003:17)

¿Cuál es la finalidad de la evaluación?, ¿Quién se beneficia con los resultados? y ¿Qué uso se les da a estos resultados? Antes de discutir sobre enfoques y metodologías, es necesario aclarar el sentido que tiene la evaluación. Álvarez Méndez también se preocupa por estas cuestiones:

Al situarnos frente al tema de la evaluación, una de las primeras cuestiones que debemos plantearnos es el sentido que tiene la propia evaluación educativa. Las urgencias llevan con demasiada frecuencia a preguntar cómo hacerla, antes de averiguar o de reflexionar sobre el porqué y el para qué de la misma. ...

Las respuestas a estas interrogantes remiten necesariamente al sentido que tenga o que demos al conocimiento y a la actitud que como docentes, adoptemos ante el mismo. El conocimiento debe ser el referente teórico que da sentido global al proceso de hacer una evaluación. (Álvarez Méndez 2001: 27)

Existen diferentes destinatarios de la evaluación: se pueden evaluar programas, instituciones, docentes y alumnos. Se puede evaluar, por ejemplo, para seleccionar a la

persona indicada a partir de ciertas características, se puede evaluar para aceptar a alguien en una institución o para excluirlo, se puede evaluar para premiar o para castigar, así como evaluar para formar. El problema es distinguir entre estas diferentes finalidades y estar consciente sobre las implicaciones de tales evaluaciones. Miriam González Pérez lo explica de esta manera:

Las finalidades y funciones [de la evaluación del aprendizaje] son diversas, no necesariamente coincidentes; son variables, no siempre propuestas conscientemente, ni asumidas o reconocidas. Pero tienen una existencia real. Están en estrecha relación con el papel de la educación en la sociedad con el que se reconoce de modo explícito en los objetivos educativos y con los implícitos. Están vinculadas con la concepción de la enseñanza y con el aprendizaje que se quiere promover y el que se promueve. (González Pérez, 2001: 89)

Según las funciones deseadas de evaluación, varían los tipos de instrumentos empleados, los momentos indicados y la relación entre evaluador y evaluado. En la escuela norteamericana, durante décadas y hasta hoy en día, la principal finalidad de la evaluación fue “juzgar el valor o el mérito” de algo, ya sea una persona, una institución o un programa:

La distinción introducida por *Scriven* entre meta y funciones de la evaluación puede resultar útil para el estudio de la evaluación. Para dicho autor la meta es siempre la misma: juzgar el valor de algo; y definió la evaluación sobre esta base como “la determinación sistemática y objetiva del valor o mérito de algún objeto” (citado por *Stufflebeam*). En cambio, las funciones son muy variadas y están en relación con la utilización de los datos evaluativos. (González Pérez, 2001: 89)

A continuación, se tratan de distinguir estas funciones de la evaluación y sus implicaciones, para definir de esta manera las funciones que tienen los diferentes objetivos de evaluación.

3.3.1 Funciones sociales

Dentro de las funciones sociales de la evaluación se distinguen diferentes propósitos y conceptos. Frida Díaz Barriga define estas funciones así:

La *función social* de la evaluación se refiere a los usos que se dan de ésta más allá de la situación de enseñanza y aprendizaje, y que tienen que ver con cuestiones tales como la selección, la promoción, la acreditación, la certificación y la información a otros. (Díaz-Barriga 2002: 354)

Es un hecho que evaluar a una institución, a un programa o a una persona adjudica cierto valor social – o desprestigio. A la mayoría de personas no les interesa qué es lo que se evaluó sino el lugar en una lista, una calificación numérica obtenida o el porcentaje de los reprobados de cierto examen. En la sociedad actual, la evaluación tanto de instituciones como de personas se ha convertido en una práctica común y comercial, pero no siempre ética:

La evaluación, además de ser un proceso técnico es un fenómeno moral. Importa mucho saber a qué valores sirve y a qué personas beneficia. Importa mucho evaluar bien, pero importa más saber a qué causas sirve la evaluación. (Santos Guerra, 2003: 15)

La decisión de aprobar o de reprobar un alumno puede traer consigo consecuencias: Puede abrir o cerrar caminos, puede colocar a un individuo en un lugar sobresaliente o, en el caso opuesto, provocar desesperanza, puede llevar al éxito o al abandono de la escuela o de la carrera. Por eso, dentro de las funciones de la evaluación, con o sin intención, están:

Las funciones sociales que tienen que ver con la certificación del saber, la acreditación, la selección, la promoción. Los títulos que otorgan las instituciones educativas, a partir de resultados de la evaluación, se les atribuye socialmente la cualidad de simbolizar la posesión del saber y la competencia, en función de los valores dominantes en cada sociedad y momento. Una sociedad meritocrática

[sic]²⁴ reclama que sus individuos e instituciones se ordenen por su aproximación a la "excelencia". A mayor cercanía, mayor mérito individual. A mayor cantidad o nivel de los títulos que logra una persona, más vale socialmente. (González Pérez, 2001: 90pp)

Esta función social de la evaluación también concierne a la enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido se mencionan los requisitos de lengua en la UNAM, la certificación de idiomas. Por otro lado se encuentra la cantidad limitada de estudiantes de la UNAM que pueden gozar de un acceso al aprendizaje de lenguas. Se deberían revisar estos conceptos a fondo, ya que la UNAM tiene un compromiso social y cultural con México y especialmente con sus estudiantes.

En el contexto del presente trabajo solamente se detalla una de ellas por su importancia general en el ámbito de la enseñanza de LE: la *certificación*. En general, el propósito de todos estos exámenes es el siguiente:

Como punto de partida, se considera que los exámenes de certificación no miden el conocimiento general sino habilidades específicas; muestran qué tan capaz es una persona en una área específica; revelan si una persona está preparada para una educación superior, como el seguir un curso dentro de una universidad o un tipo de entrenamiento especializado; indican si una persona está capacitada para realizar un trabajo en particular y su preocupación versa sobre un desempeño en el futuro, más que en evaluar logros pasados. (Heaton 1997; Henning 1987 *apud* Rojas 2001)

En el Departamento de Alemán se ofrecen varias opciones de *certificación* del idioma alemán a diferentes niveles como el "Österreichisches Sprachdiplom" (ÖSD), el

²⁴ En la cita original dice "meritocrática", debería decir "meritocrática". En la RAE no existe ninguna de las dos palabras, sin embargo, en Internet se encuentra mucha información respecto al concepto:

MERITOCRACIA: En una definición muy amplia, el concepto de meritocracia se refiere a aquellos sistemas políticos donde se accede a los cargos de poder, no por el nacimiento o la riqueza (o sea, según pautas de adscripción) sino por los méritos (pautas de realización). En las sociedades industriales avanzadas, esos "méritos" se refieren en principio al desarrollo de la inteligencia y de los conocimientos, a las capacidades intelectivas evidenciadas y sancionadas por el sistema escolar, base indispensable (pero no suficiente) para tener acceso a la clase dirigente e iniciar luego un "cursus honorum" basado en el desempeño de cargos de creciente importancia, hasta donde lleguen las posibilidades evolutivas y la combinación de circunstancias de poder y de apoyos de cada uno. [...], en: <http://www.eumed.net/dices/definicion.php?dic=3&def=382>

“Diploma Austriaco de Lengua Alemana”²⁵, mencionado ya en el capítulo 2, y una certificación titulada “TestDaF”, que es un examen de idioma para aquellas personas que aprenden alemán porque quieren estudiar en Alemania. Respecto a estos exámenes, en alemán llamados *Qualifikationstests*, M. Glaboniat explica que sirven para constatar la competencia lingüística como un requisito para situaciones de aplicación futuras y por lo mismo estos deben estar enfocados a la actuación²⁶. (Glaboniat 1998: 15)

A parte de la certificación internacional, la Coordinación de Evaluación y Certificación del CELE (CEC) ofrece otros exámenes de certificación, algunos también para el idioma alemán, como por ejemplo el examen de “comprensión de lectura” ya que las facultades y escuelas de la UNAM, a través de sus respectivos Consejos Técnicos, solicitan a sus estudiantes la aprobación de uno o dos exámenes de comprensión de lectura en alguna lengua extranjera, como requisito ya sea para el egreso de la licenciatura o para el ingreso a algún posgrado. Estos exámenes se diseñan con textos del área general de estudio del candidato para evaluar la capacidad de extraer información de los mismos.²⁷

Se puso tanto énfasis en aclarar la función social y también las repercusiones y ventajas académicas de la certificación porque este concepto influye de sobremanera en la evaluación del alemán como ya se apreció en el capítulo 2, el contexto institucional, dónde inciden en la descripción de los objetivos, así como se verá en el capítulo 5, análisis de caso. Aunque una certificación de conocimientos de alguna lengua sea muy importante para el futuro de los estudiantes de la UNAM, este tipo de evaluación no se refiere

²⁵ <http://www.osd.at/international/englisch.asp>

²⁶ Qualifikationstests dienen der Feststellung von Sprachkompetenz als Voraussetzung für künftige Verwendungssituationen und müssen als solche [...] performanz- bzw. sprachhandlungsorientiert sein.

²⁷ <http://www.cele.unam.mx/>

directamente al aprendizaje del alumno en el aula ni puede ofrecer retroalimentación respecto a los problemas que el evaluado presente. Para este propósito se necesita otra función de la evaluación: la formativa.

3.3.2 Función formativa

Por un lado, las funciones sociales de la evaluación responden a una necesidad de la sociedad de comprobar y garantizar los conocimientos de una persona, ya sea por ejemplo para emplear a alguien, para confiarle una tarea, para concederle una beca etc., y efectivamente de rendir cuentas. Por el otro, la evaluación formativa (o educativa) debe responder directamente a los involucrados en el proceso de E-A, el docente y el alumno así como la institución, para mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje, y conseguir así circunstancias óptimas para un aprendizaje eficaz.

Así que dentro de la aula, el propósito de la evaluación es distinto: Se evalúa para aprender y para mejorar. Sin embargo, no siempre se cumple esa función educativa, a veces la evaluación se considera un simple requisito institucional. Frida Díaz-Barriga describe esta situación así:

Dentro de las aulas, muchos profesores continúan realizando prácticas evaluativas por costumbre y sin llevar a cabo una reflexión que les permita cuestionar lo que se está haciendo. Se evalúa sin saber con certeza el por qué y el para qué, en tanto que la mayoría de las veces la evaluación se lleva a cabo sólo desde un punto de vista normativo-institucional, enfatizando la calificación, la certificación o la acreditación, no desde una óptica más pedagógica que permita tomar decisiones en beneficio del proceso de enseñanza y aprendizaje. (Díaz-Barriga 2002: 350)

Pero no solamente la falta de conciencia sobre el valor de la evaluación es un obstáculo, también se necesita un sistema de evaluación complejo y enfocado a la función formativa a fin de que una evaluación arroje evidencias que se puedan aprovechar para una aprendizaje. Salvo que eso no se logra sin los esfuerzos de toda la comunidad

educativa. En este sentido, Sánchez Moguel resume las necesidades de una planeación de la evaluación y su aplicación así como una fase posterior de retroalimentación así:

La evaluación de lo educativo debe ser llevada a cabo, en primera instancia, por la comunidad involucrada en el proceso educativo. Debe haber participación de los actores educativos en las diferentes fases de la evaluación, principalmente en las de fundamento (cuando se establecen los criterios con base en valores reconocidos por el grupo) y en las de retroalimentación propiamente dicha. (Sánchez Moguel 2005: 76)

A parte de la necesidad de un trabajo participativo, otro aspecto a veces algo problemático de la evaluación en el aula son los instrumentos que se emplean. ¿Cómo se puede aprender a través de la evaluación? Justamente las técnicas y los procedimientos son el punto débil en este propósito de la función formativa. Los exámenes finales, preferentemente empleados en situaciones de E-A en el ámbito universitario por los docentes, a parte de que se aplican generalmente en un momento ya demasiado tarde para ajustar el proceso de E-A, casi no ofrecen retroalimentación, utilizados de esta manera solamente sirven para ‘aprobar o reprobar’ alumnos. Aplicados a tiempo y con una retroalimentación adecuada podrían ser mucho más útiles para ambas partes. No obstante, la examinación es una práctica común en muchos ámbitos de enseñanza, incluyendo el CELE, aplicando los exámenes finales después de terminar el semestre. ¿Pero por qué esta forma de examinación es tan frecuente? ¿Por qué preferimos una evaluación sin retroalimentación? Es más, ¿por qué en muchos casos preferimos evaluar cuando ya ni siquiera tenemos oportunidad de volver a ver al alumno?

Si pretendemos respaldar nuestra calificación mediante *pruebas objetivas*, necesitamos cumplir con los estándares correspondientes: con la validez, con la confiabilidad, con la objetividad. Para eso necesitamos contar con una población estadísticamente relevante y probar estos exámenes antes de su aplicación. Sin entrar en

mayor detalle sobre los requerimientos estadísticos, dentro de nuestras posibilidades: ¿Estas “pruebas objetivas” son verdaderamente objetivas? – ¿o son preguntas subjetivas introducidas en un formato aparentemente “objetivo”? ¿Quién garantiza que mediante estos exámenes se mide lo que se pretendía medir? ¿Cuál es entonces la diferencia entre evaluar y calificar? Una *prueba objetiva*, en el sentido como la define por ejemplo Mateo: “las pruebas objetivas son un conjunto vertebrado de preguntas claras y precisas que demandan del alumno una respuesta igualmente breve, generalmente limitada a una elección entre una serie de alternativas que se le proporcionan.” (Mateo 2000: 9), no garantiza ni la calidad ni la objetividad y menos todavía el hecho de ser justa. En este sentido Moreno advierte no confundir la objetividad, validez y confiabilidad de la evaluación objetiva con la justicia y la equidad:

Se ha insistido mucho (herencia del paradigma tecnológico-racional de la educación) en las condiciones técnicas que debe reunir un instrumento de evaluación para que se considere adecuado. Así, parece que por sí mismas la objetividad, la validez y la confiabilidad de las pruebas bastaran para que practicásemos una correcta evaluación. Si bien es cierto que un instrumento bien diseñado debe reunir estas condiciones, esto no es suficiente para garantizar una evaluación justa, equitativa y democrática. (Moreno 2004: 13)

Stenhouse, por su parte, opina lo siguiente sobre las pruebas objetivas: “Para evaluar hay que comprender. Cabe afirmar que las evaluaciones convencionales del tipo objetivo no van destinadas a comprender el proceso educativo. Lo tratan en términos de éxito y fracaso... el docente debería ser un crítico y no un simple calificador.” (Stenhouse 1984 *apud* Angulo 1994: 295) Si no evaluamos para calificar, ¿entonces para qué evaluamos? ¿Cómo un docente se puede convertir en un ‘crítico’?

Obviamente, las barreras en el camino a una evaluación formativa no solamente se encuentran en forma de los instrumentos, también las condiciones de la elaboración de instrumentos alternativos y el tiempo disponible son factores que se necesitan tomar en

cuenta, así que se debe analizar la situación en la que se encuentran los docentes por una parte, y los alumnos por la otra:

Por su parte, Gimeno (1995) señala que la realización de una *evaluación formativa* es una exigencia pedagógica que no siempre resulta fácil de satisfacer pues se requieren ciertas *condiciones* de entrada: a) que sea factible de realizar por los profesores, adecuada a sus posibilidades y disponibilidad de tiempo; b) su finalidad básica debe ser recabar información para el mejor conocimiento de los alumnos, del proceso y contexto de aprendizaje, con el fin de mejorarlos; c) que no distorsione, corte o entorpezca el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje, creando ansiedad en los alumnos, restando tiempo a los profesores que podrían emplearlo para otras funciones; y d) evitar que genere un clima autoritario y de control en las relaciones humanas. (*apud* Moreno Olivos, 2004: 5)

Justo por la falta de las condiciones apropiadas, a veces se nota cierta resistencia de los docentes hacia una evaluación formativa. Sin embargo, las ventajas de una evaluación formativa son muchas, como lo explica Nevo de esta manera:

La evaluación formativa, que aporta datos para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, parece ser la función más útil de la evaluación, tanto para profesores como para alumnos. Esta función consiste en que los alumnos son evaluados a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, para que ellos y sus profesores obtengan información que se pueda utilizar para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. (Nevo, 1997: 90)

Este tipo de evaluación acompaña al proceso de E-A, desde el principio hasta el final, y ayuda a todos los participantes en este proceso, es decir, a la institución, al docente y al alumno, a encontrar la manera óptima de enseñar y de aprender. Por eso permite el *aprendizaje a través de la evaluación*. No se puede separar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, los tres son aspectos diferentes de un mismo proceso. El docente recolecta información sobre el aprendizaje del alumno mientras que enseña, el alumno demuestra cómo aprende y cómo la forma de enseñanza del docente influye en este proceso, y ambos evalúan de este modo al proceso de E-A y a su propia función implícita en él. Juan Manuel Álvarez explica esto muy claramente:

La evaluación misma debe de ser en sí actividad de formación intelectual y de aprendizaje, actividad evaluadora que debe de estar prioritariamente al servicio de la práctica de quien enseña y de quien aprende para hacerla más reflexiva y para hacer de ella un quehacer en permanente estado de perfeccionamiento. (Álvarez Méndez, 2003: 134)

Las evidencias obtenidas deben ser útiles, tanto para el alumno para analizar sus problemas de aprendizaje y corregir sus errores como para el docente en el sentido de observar el éxito de su metodología y de su material empleado. Pero este aprendizaje compartido solamente se puede lograr si el docente y el alumno estén conscientes de la finalidad de la evaluación formativa:

La función formativa, en toda su extensión, como atributo y razón de ser del sistema de evaluación del aprendizaje y que subsume las restantes funciones, implica que sirva para corregir, regular, mejorar y producir aprendizajes. El carácter formativo está más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información, que en las técnicas o procedimientos que se emplean, sin restar importancia a estos últimos. (González Pérez, 2001: 93)

Por estas mismas razones, el segundo punto importante dentro de las funciones formativas de la evaluación es justamente la *mejoría del proceso de E-A*. No solamente el docente y el alumno aprenden en su momento de la evaluación, el proceso de E-A en sí mejora por la investigación sobre nuevas formas de evaluación, por medio de nuevas técnicas y instrumentos que inciden directamente en la enseñanza. Hace tiempo ya que modernizamos la metodología de la enseñanza de las LE, el material pedagógico se ha adaptado y se ofrecen cursos de actualización para la docencia. Sin embargo, el tema de la evaluación principalmente se ha enfocado a la evaluación sumativa y a la certificación, no a la evaluación formativa en el aula. Necesitamos encontrar formas adecuadas de evaluación para nuestros propósitos de mejorar el proceso de E-A:

Si aceptamos que hay formas cualitativas de conocer tendremos que buscar formas cualitativas de evaluar aquellas formas cualitativas de aprender, y, por tanto, las formas cualitativas propias para una evaluación del aprendizaje que se ajusten a las primeras. (Álvarez Méndez, 2003: 147)

Una razón podría ser el hecho de que la evaluación se ha dedicado por décadas a medir lo “medible”, el conocimiento comprobable mediante pruebas objetivas. Pero no todos los aprendizajes se refieren a esta visión limitada: ¿Cómo evaluar los diferentes saberes: el saber ser, el saber hacer, el saber aprender y el saber conocer? ¿Cómo evaluar el trabajo en equipo? ¿Cómo evaluar la participación en un proyecto? ¿Cómo evaluar el conocimiento estratégico? ¿Cómo evaluar la madurez metalingüística? Estas preguntas se evitaron durante mucho tiempo porque estos aspectos no se consideraban “medibles”. Para eso, se necesita un sistema de evaluación alternativo, adecuado a la forma de enseñar y de aprender:

El sistema de evaluación es una parte consustancial al sistema de enseñanza, es un elemento clave del conjunto de acciones que, relacionadas entre sí, contribuyen al aprendizaje, entre otras razones porque mediatiza el valor que el estudiante otorga a unos posibles aprendizajes sobre otros. (Salinas, 2003: 58)

No se puede pretender fomentar un aprendizaje integral con una evaluación selectiva, se necesitan técnicas e instrumentos adecuados para estos propósitos. David Nevo, ya en 1997, exteriorizó sus esperanzas respecto a una evaluación mejor:

Puede que estemos en el umbral de una nueva era de la evaluación del alumnado que refleja perspectivas convincentes respecto a sus funciones, a la calidad de los métodos y a los criterios a utilizar. Estas nuevas perspectivas sin duda pueden cambiar el modo de evaluar a los alumnos en el futuro, y la manera en que se utilicen dichas evaluaciones. (Nevo, 1997: 105)

A más de diez años, muchas de las instituciones que enseñan LE con un enfoque comunicativo siguen evaluando de manera tradicional, con exámenes individuales después de la lección respectiva o del semestre, seleccionando así a los ‘mejores’ alumnos del grupo y sancionando a los que no aprenden en el mismo ritmo o no se ajustan al sistema en la forma adecuada. Las escuelas y las universidades se han alejado de su función de formar a personas pensantes, creativas, innovadoras y cooperativas,

útiles para construir una sociedad y un camino hacia el futuro. En vez de eso, se ha dividido esta sociedad en 'ganadores y perdedores', en individuos con gran futuro a partir de buenas calificaciones y certificados obtenidos, y una masa gris para satisfacer el mercado laboral. Necesitamos cambiar esta visión estrecha y ampliar nuestros horizontes para formar personas capaces de resolver los retos futuros.

4 MARCO METODOLÓGICO

Los métodos han de estar determinados por los objetivos que se pretenden estudiar y no al revés. (Blanco Felip, 1996: 45)

4.1 La finalidad de la investigación

Con la finalidad de introducir e implementar de manera gradual los principios de evaluación formativa, establecidos de antemano por el macro-proyecto, en el Departamento de Alemán del CELE de la UNAM, fue necesario investigar en primer lugar el significado que los docentes adjudican a la 'evaluación', los criterios que se emplean para tal concepto, así como las técnicas o instrumentos utilizados en este contexto. De esta manera, se podrán detectar las inquietudes y necesidades de los maestros para luego comparar el estado actual con la teoría de una evaluación formativa apropiada para las necesidades del Departamento de Alemán.

4.2 Diferencias entre la investigación cuantitativa y la cualitativa

Con el objetivo de poder iniciar esta investigación, fue necesario escoger el método de indagación apropiado. Sin duda, el método científico, basado en las ideas del positivismo de Auguste Comte (1798 -1857), será útil en las ciencias naturales, pero tiene sus limitaciones, especialmente en las ciencias sociales y por ende en el ámbito educativo. En el ámbito educativo, sin embargo, existen muchos aspectos a tomar en cuenta y por eso fue necesario diferenciar una investigación cuantitativa de una indagación cualitativa, utilizando una interpretación holística. En el anexo 5 se encuentra una tabla de comparación, producto de esta indagación, que pretende distinguir los rasgos esenciales

de ambos paradigmas²⁸ de una manera sencilla, basándose en varios autores (Blanco Felip 1996, Martínez Miguelez 1993, Guba y Lincoln 1981 *apud* Simons 1999, Escudero Escorza 2003, Sánchez Moguel 2005).

Según Marta Picado Mesén, los enfoques las estrategias evaluativos, refiriéndose a la investigación, se pueden ubicar en dos grandes conglomerados, de acuerdo con el paradigma de influencia. Bajo los paradigmas²⁹ subyacentes al positivismo lógico, se buscan los hechos o causas de los fenómenos sociales y se presta poca atención a los estados subjetivos de los individuos. En esta teoría se descubren los conocimientos como algo preexistente. Al contrario, en un paradigma interpretativo se busca el fenomenologismo, la comprensión y la interpretación. Esta visión está interesada en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa, así que según ella, los conocimientos se producen o se construyen. (Picado Mesén, 2002). Blanco Felip (1996), por su parte, aclara que, para la corriente interpretativa, la realidad es múltiple e intangible. Por lo mismo, se trata de llegar a la captación de las relaciones internas y profundas con la comprensión, indagando en la intencionalidad de las acciones y en las percepciones de los sujetos. Analizando estas diferencias en los paradigmas, para el presente trabajo se decidió por una investigación cualitativa, principalmente porque la evaluación del proceso de E-A se puede considerar una realidad dinámica, múltiple, divergente e interrelacionada.

²⁸ La palabra *paradigma* se usa aquí en el sentido de Kuhn (1971) como “*realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica*” (*apud* Blanco Felip, 1996: 31).

²⁹ Según Kuhn (1971), los paradigmas son *realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica*. Por otro lado, Proppe (1990) lo explica así: *Un paradigma es una serie de creencias, axiomas, supuestos tradiciones o fundamentos, concientes o inconscientes que ordenan nuestras percepciones de quiénes somos, qué es y cómo funciona esto. Cuando alteramos los paradigmas, todo cambia, nada es exactamente igual, todo adquiere nuevos significados.* (*apud* Blanco Felip 1996: 31, 42)

4.3 La investigación cualitativa

Antes de poder llevar a cabo una investigación cualitativa es necesario aclarar el procedimiento, ya que “los métodos han de estar determinados por los objetivos que se pretenden estudiar y no al revés.” (Blanco Felip, 1996: 45). Esta pauta indica que el investigador debe definir los objetivos de su estudio, según las circunstancias, para luego escoger el método idóneo para la recolección de evidencias y poder tomar las decisiones adecuadas.

4.3.1 La recolección de evidencias

Este proyecto se basó en las evidencias respecto a la práctica de evaluación en el aula, obtenidas en entrevistas con profesores del Departamento de Alemán del CELE, consideradas en lo siguiente como *evidencias propiciadas*. Por otro lado, se consideran las *evidencias no propiciadas*, es decir, que no fueron elaboradas explícitamente para el presente trabajo, como por ejemplo los exámenes departamentales e información obtenida en una entrevista anterior. A esto se agrega una gran cantidad de información sobre evaluación, acumulada durante la colaboración en el macroproyecto “Diseño de Principios de Evaluación del Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en el CELE”, parte de la cual se menciona en la bibliografía. Los principios de evaluación formativa, a los que se aspira en un futuro próximo dentro del contexto de enseñanza de LE en nuestra institución, también son producto de la colaboración en este mismo macroproyecto y fueron considerados entre las evidencias no propiciadas.³⁰

³⁰ En el anexo se encuentra una tabla con la descripción de las evidencias utilizadas.

4.3.2 Las entrevistas etnográficas

Con la finalidad de planear la investigación cualitativa fue necesario decidir el método para recopilar la información deseada. En las entrevistas se buscaba, entre muchas otras cosas, información sobre lo que los colegas consideran una forma de evaluación o no, de que manera distinguían evaluación de calificación, que aspectos a evaluar mencionaban y cómo ponderaban diversas evidencias. Un cuestionario hubiera influido directamente en las respuestas y con eso se iba alterar y limitar de antemano la información propiciada. El hecho de mencionar o de no mencionar ciertos instrumentos hubiera guiado a respuestas esperadas. Asimismo, preguntar por ejemplo por diferentes aspectos probablemente hubiera alertado a los docentes de no olvidarlos. Para encontrar un método adecuado se recurrió entonces a varios autores (Woods, 1987; Flick, 2004; Eisner, 1998). En Woods (1987) se encontró una explicación exhaustiva de la etnografía en la investigación educativa, sobre estrategias de muestreo que se presentan más adelante y sobre las *entrevistas semiestructuradas* (como subgrupo las *entrevistas semiestandarizadas*), instrumento que se ajustó a las necesidades de la presente investigación. Este tipo de entrevista parte del supuesto que el entrevistado cuente con un caudal complejo de conocimientos sobre el asunto en estudio y que los puede expresar espontáneamente al responder una pregunta abierta. (Woods 1987: 95) Aunque los docentes entrevistados no sean especialistas en evaluación, ellos conocen mejor que nadie la realidad de la evaluación en su aula con sus grupos, tema de la investigación presente.

Flick (2004: 140), por su parte, compara en una tabla varios métodos para recoger datos verbales. Analizando los criterios indicados por este autor y comparándolos con los propósitos del presente trabajo, se eligieron '*entrevistas etnográficas*' como técnica de investigación, especialmente por la posibilidad de formular preguntas descriptivas, tanto

estructurales como de contraste. Spradley hace recomendaciones explícitas para realizar una entrevista etnográfica:

Es mejor pensar en las entrevistas etnográficas como una serie de conversaciones amistosas en las que el investigador introduce lentamente nuevos elementos para ayudar a los informantes a responder como tales. El uso exclusivo de estos nuevos elementos etnográficos, o su introducción demasiado rápida, harán que las entrevistas se asemejen a un interrogatorio formal. El *rapport* se evaporará y los informantes pueden dejar de cooperar. (Spradley *apud* Flick, 2004: 105)

En esta misma publicación, Spradley recomienda una petición específica al entrevistado, explicarle con lenguaje cotidiano el propósito de la investigación logrando que el entrevistado se implique, así como usar preguntas descriptivas, estructurales y de contraste para lograr obtener la información requerida. A raíz de estas recomendaciones, se decidió en primer lugar explicar al docente el propósito de la entrevista, pedir permiso para grabarla y usarla en la investigación y después iniciar la entrevista con la simple pregunta: ¿Cómo evalúas en tu curso? Las otras preguntas, especificadas en el capítulo “Análisis de caso”, fueron introducidas oportunamente según las respuestas del entrevistado.

4.3.3 El muestreo

Para la selección de los candidatos se decidió empezar las entrevistas con colegas³¹ que se integraron a la planta docente hace relativamente poco tiempo, de esta manera se esperaba obtener también la información a quiénes acudían para consultas. A raíz de sus menciones o referencias a otros colegas se determinaba el siguiente candidato para la entrevista hasta llegar a un *punto de saturación teórica* que se define como el momento en

³¹ En el texto siguiente se usará la palabra “colega” y el pronombre “él” sin distinción del género físico.

el que ya no se encuentran datos adicionales para desarrollar nuevas categorías para el análisis, como lo explica Flick:

El muestreo e integración de material nuevo se acaba cuando la “saturación teórica” de una categoría o grupo de casos se ha alcanzado, es decir, cuando no emerge ya nada nuevo. (Flick 2004: 79)

No se entrevistó a todos los profesores, solamente a 9 de los 17 profesores activos, aun así, el material y las ideas aportadas ya rebasaban las posibilidades de análisis en este proyecto de tesis. Después de estas 9 entrevistas se alcanzó el ya mencionado punto de saturación teórica, donde el nuevo material ya no aportaba más datos. En el anexo 6 se encuentra una tabla con los datos de estas entrevistas. Definitivamente, cada maestro tiene sus propios puntos de vista que aportar, especialmente sobre el proceso de E-A, pero se ha tratado de limitar la investigación a la evaluación en el aula. No obstante, se mencionaron muchos aspectos interesantes de este proceso para los que actualmente no hay una propuesta de evaluación.

4.3.4 El procedimiento para las entrevistas

Antes de cada entrevista etnográfica, el colega fue informado de la finalidad de ésta, tanto sobre el proyecto de investigación de la presente tesis, como de la intención del macroproyecto de apoyar en un futuro a los maestros de idioma de cada departamento con acciones concretas en forma de cursos, tutorías y material elaborado. También se explicó a cada colega que la intención de la entrevista no era juzgar la práctica evaluativa de alguna manera sino observar los diferentes aspectos de la problemática de la evaluación y detectar posibilidades para apoyar a los maestros de manera concreta. Por supuesto, también se mencionó que estas entrevistas se grabarían y después se transcribirían para poderlas analizar.

En el momento de comenzar la entrevista solamente se preguntó por la manera cómo el entrevistado evalúa en su salón de clase. Se evitó conscientemente mencionar diferentes funciones como la evaluación sumativa o formativa, no se mencionaron técnicas o instrumentos ni se trató de guiar la entrevista en una dirección predeterminada. Durante la conversación se trató de aclarar algunos puntos o de ampliar la información, pero se evitó corregir o cuestionar a los docentes para permitir que expresaran sus puntos de vista sin sentirse juzgados o interrogados. Esta técnica, recomendada por Eisner (1998)³² en su libro sobre investigación cualitativa en el aula, *El ojo ilustrado*, dio buenos resultados, ya que cada maestro aprovechó la oportunidad para aportar su punto de vista, muy concreto y muy valioso.

Durante el análisis también se observaron algunos problemas como ciertos conceptos de la evaluación justamente por las inseguridades y titubeos del profesor, por las confusiones en los términos localizables y por los aspectos que evitan, no mencionan o no quieren concretar. Si no surgió de manera natural en la entrevista, después de finalizar la grabación, se preguntó al entrevistado de manera casual por recomendaciones de quién podría ayudar para complementar la visión sobre los temas mencionados durante la entrevista, para así decidir quiénes serían los próximos candidatos para las entrevistas.

4.3.5 El manejo de la información obtenida

Después de cada entrevista se transcribieron estos textos para su análisis posterior. Se trató de plasmar la conversación tal como transcurrió, aún si uno de los locutores se repetía o cambiaba bruscamente de tema. Ya sobre la versión escrita se procedió a la

³² Sólo una parte del significado de cualquier conjunto de palabras reside en su, así llamado, sentido literal. Comprender qué funciona en las escuelas y aulas requiere de sensibilidad hacia cómo se dice y se hace algo, no sólo a qué se dice y hace. En realidad, el qué depende del cómo. (Eisner, 1998: 37)

segmentación, recomendada por Flick (2004). Existen varias maneras de segmentar un texto, para fines de la presente investigación, la segmentación temática pareció la técnica más apropiada. Para este propósito, se lee el texto y se marca con una línea la división entre diferentes temas. Después de segmentar el texto se procede a la codificación. También en este caso existen diferentes técnicas, se puede codificar, entre otros, línea por línea, de manera axial, de manera selectiva o de manera temática. Según Flick, “la codificación temática se ha desarrollado a partir de los principios básicos de Strauss (1987) para los estudios comparativos, en los que los grupos que se estudian se derivan de la pregunta de investigación y, así, se definen” *a priori*. (Flick, 2004: 201).

Para codificar el texto se asigna un código a cada tema y se marca el texto. En el anexo 2 se encuentra un ejemplo de un texto tratado de esta manera.

El paso siguiente, la categorización, permite al investigador una “comparación de los grupos en relación con el problema después del análisis del caso”. (Flick, 2004: 230) De los textos individuales se compila la información para proseguir con la comparación en grupo. Este paso representa la parte más difícil y laboriosa, ya que los temas siguen diferentes órdenes en cada entrevista individual.

Durante este procedimiento, también se marcaron las citas que se consideraron especialmente importantes, ya que reflejaban o ejemplificaban la esencia de las entrevistas para así poderlos integrar al análisis posterior. Por medio de la categorización, el investigador puede triangular los diferentes casos individuales entre sí y, por otro lado, compararlos, en este caso, con los principios de evaluación formativa. La triangulación de datos se explica a continuación en el análisis de las entrevistas, después de la siguiente tabla en la cual se muestran los códigos asignados, las categorías correspondientes y las preguntas que se trataban de responder mediante la investigación.

Tabla de categorizaciones		
Durante el análisis de las entrevistas se rastreó información sobre las siguientes categorías:		
Categoría	Códigos	Preguntas a investigar
La finalidad de la evaluación	FIN – Finalidad CAL – Calificación FOR – Formación CAS – Castigo RET- Retroalimentación MCE – Manejo de corrección de errores	¿Para qué se evalúa? ¿Se evalúa para cumplir con las exigencias administrativas o para mejorar el proceso E-A? ¿Qué implicaciones tiene la evaluación para el alumno y para el docente? ¿A quién le beneficia la información obtenida por medio de la evaluación? ¿Se retroalimenta al alumno o solamente se le asigna una calificación? A partir de las evidencias obtenidas, ¿cuáles son las decisiones que se toman?
Las técnicas e instrumentos de la evaluación	EXD – Exámenes departamentales OTE – Otro tipo de evaluación	¿Con qué se evalúa? ¿Se emplean los exámenes departamentales existentes tal como están diseñados? ¿Se emplean otros instrumentos a parte de éstos (otro tipo de pruebas, portafolios, rúbricas)? Si es así, ¿quién los elabora? Y en tal caso, ¿se consideran en la evaluación total del alumno? ¿En qué medida?
Los aspectos evaluados	OTT – Otro tipo de trabajos ASI – Asistencia PAR – Participación SAB – otros saberes	¿Qué se evalúa? ¿Se evalúa solamente el conocimiento declarativo (saber conocer) o se toman en cuenta también destrezas y habilidades, por ejemplo las interculturales (saber hacer), la competencia 'existencial' (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender)? En caso de que éstas se evalúen, ¿de qué manera influye esta evaluación en la calificación?
Los actores involucrados en la evaluación	ACT – Actores AEV – Autoevaluación CEV - Coevaluación	¿Quién evalúa a quién? ¿Se emplean diferentes modalidades, es decir, a parte de la heteroevaluación se permite la coevaluación y la autoevaluación?
El momento de la evaluación	MEV – Momento de evaluación CAF – Calificación final	¿Cuándo se evalúa? ¿Se considera a la evaluación como una fase o un producto final, o como elemento curricular inherente al proceso E-A?
Los criterios de la evaluación	CEV – Criterios EPN – E. por norma EPC – E. por criterios	¿Cómo se evalúa? ¿Se evalúa por norma, es decir, por comparación entre alumnos o se evalúa con referencia a un criterio preestablecido? Si lo último es el caso, ¿quién establece estos criterios y cómo?

Tabla 4: Tabla de categorizaciones

Adicionalmente se detectaron otras tres categorías: la certificación, la disposición a la actualización docente y ciertas necesidades específicas, no previstas en la planeación, pero se consideraron importantes. Éstas no se reportan en el presente trabajo, pero ofrecen material para publicaciones posteriores. En el caso de temas que sólo se mencionaron en una entrevista y no estaban relacionados con la evaluación, no se abrió una categoría sino se hizo una anotación al margen. Estos temas podrán dar mucha información para otro proyecto de investigación. Después de la categorización, se procedió al análisis de la información y a la triangulación de las evidencias.

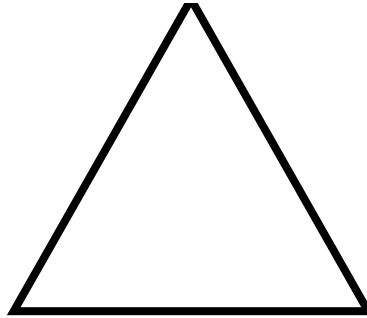
4.3.6 Análisis de las entrevistas

Para analizar la información recolectada en las nueve entrevistas por medio del análisis de las categorías y luego comparar esta información con otro tipo de evidencias, las no propiciadas, se empleó la noción de triangulación:

La triangulación se conceptualizó al principio como una estrategia para validar los resultados obtenidos con los métodos individuales. Sin embargo, el enfoque ha ido cambiando cada vez más hacia un enriquecimiento adicional y un perfeccionamiento del conocimiento y hacia la trasgresión de los (siempre limitados) potenciales epistemológicos del método individual. Así, Denzin pone de relieve ahora que la “triangulación de método, investigador, teoría y datos sigue siendo la estrategia más sólida de construcción de teoría. (Flick, 2004: 244)

Esta triangulación, entre la información obtenida por medio de las entrevistas y las evidencias no propiciadas obtenidas por varias fuentes, por un lado por medio de la participación activa en el macroproyecto de evaluación y por el otro por la experiencia como docente en el mismo departamento de alemán y el acceso a materiales confidenciales como los exámenes departamentales así como reglamentos internos, pretende dar principalmente confiabilidad, así como otros criterios de calidad a la presente investigación, como lo es la credibilidad, la seguridad y la confirmabilidad.

Información obtenida de los colegas por medio de las *entrevistas* y su análisis



Información obtenida por medio del *Macro-proyecto* "Diseño de Principios de Evaluación del Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en el CELE", bibliografía y cursos especializados y resumida en los principios de evaluación

Información obtenida por medio de *evidencias no propiciadas* como los exámenes departamentales, el reglamento interno del departamento de alemán, experiencia como docente en el mismo lugar.

Estas evidencias no propiciadas, es decir, no elaboradas para el propósito del presente trabajo, complementaron y confirmaron las aportaciones de los docentes durante el análisis del caso. Ayudaron a comprender la importancia de los instrumentos mencionados por los docentes y varios otros aspectos, como por ejemplo la importancia que adjudican los maestros a la certificación.

5 ANÁLISIS DEL CASO

Adoptar varios puntos de vista es una manera de examinar situaciones desde ángulos diferentes. (Eisner, 1998: 67)

A continuación se presentan los diferentes aspectos que se querían indagar en el presente trabajo. Para tal efecto se ofrecen las preguntas de investigación, seguidos por la meta que se pretende alcanzar. A continuación, se describe la actualidad de la práctica de evaluación en el Departamento de Alemán del CELE. En este contexto, se analizan las evidencias propiciadas en las entrevistas con los maestros y se comparan con las metas de una evaluación deseable para el CELE de la UNAM. Para permitir al lector formarse una impresión personal, se resume el amplio espectro de opiniones y comentarios, al igual que se citarán fragmentos de la entrevista para ejemplificar la problemática de la evaluación actual. Algunos de los ejemplos que se presentan parecerán extremos, y justamente se seleccionaron por eso, a fin de que muestren una amplia gama de puntos de vista y representaciones de los colegas. Cabe aclarar que en el análisis solamente se muestran fragmentos como detalles de toda una entrevista. Por lo mismo, también se debe tomar en cuenta que las entrevistas fueron etnográficas y se transcribieron como tales. Así que en caso de que aparenten tener faltas de coherencia, éstas serán producto del proceso de discurso en este instante.

En lo siguiente se presentan los diferentes temas que guiaron la investigación: la *finalidad*, las *técnicas e instrumentos*, los *aspectos*, el *momento*, los *actores involucrados* y finalmente los *criterios* empleados en la evaluación de los alumnos en el aula. En cada uno se presenta una selección de las preguntas rectoras en el análisis de las entrevistas. Después se presentan los principios de evaluación que se elaboraron por el macroproyecto. Estos principios se contrastan a continuación con los resultados de la

investigación cualitativa y con algunos fragmentos seleccionados de las entrevistas con los docentes.

5.1 La finalidad de la evaluación: ¿Para qué se evalúa?

¿Se evalúa para cumplir con las exigencias administrativas o para mejorar el proceso E-A? ¿Qué implicaciones tiene la evaluación para el alumno y para el docente? ¿A quién le beneficia la información obtenida por medio de la evaluación? ¿Se retroalimenta al alumno o solamente se le asigna una calificación? A partir de las evidencias obtenidas, ¿cuáles son las decisiones que se toman? ¿La forma de evaluación empleada se considera, por parte de los docentes, ética y formativa?

En el macroproyecto se definió la finalidad de la evaluación de la siguiente manera:

Evaluamos para mejorar: Aspiramos a una evaluación formativa y ética, que beneficie a evaluados y evaluadores; las evidencias generadas deben permitir la retroalimentación a fin de reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y facilitar la toma de decisiones justas.³³

Sin embargo, en la actualidad los maestros en el Departamento de Alemán del CELE evalúan para cumplir con un requisito administrativo, ya que el alumno necesita una calificación para su reinscripción. Los exámenes son para muchos colegas la única manera de calificar, no obstante, las decisiones tomadas a partir de la evaluación, ya sea resultado del promedio de los puros exámenes o incluyendo otros aspectos como participación y tareas, etc., se consideran 'justificaciones' para la toma de decisión de una 'calificación', aunque estos aspectos evaluados, como pueden ser exámenes o pruebas aplicadas, a veces llegan a parecer métodos de coerción: "... y entonces puede ser que en este momento yo les diga, bueno, que tal vez no tuvo un buen día, pero fue una persona

³³ En: Anexo 1

que se – que tomo parte activa ahorita, y eso, siento, que los haya motivado, y también cuando me quieren escapar que les diga: ah, ¿se acuerdan que les dije que si les iba mal en el examen? y ya como que entonces regresan.” (Entrevista 1) En estos casos, la evaluación sirve para “motivar” al alumno a asistir, cumplir con trabajos u obedecer. Pero no sólo por medio de los exámenes se “evalúa”, lo mismo sucede con las tareas, que sirven para “poner orden” en el curso: “Los que cumplieron y cumplieron bien, un punto más. Los que entregaron o que no entregaron todas las redacciones completas y todo eso, pues ni les subo puntos ni se los bajo tampoco, queda su calificación así normal y sí ya saben que el que no entregue un número de las redacciones, no tiene derecho a examen, pero no me ha tocado esa situación de dejar sin examen a alguien porque todos se asustan,…” (Entrevista 7). Si se comparan estos comentarios con el reglamento de evaluación interno del departamento de alemán que pide que los alumnos aprueben ciertos puntos mínimos en cada habilidad y, además, tres de los cuatro exámenes, incluyendo aprobar el final, y con el banco de exámenes que no contiene por el momento más que justamente exámenes, queda claro el peso de esta forma de evaluar y la presión sobre el alumno si se le amenaza con quedarse sin derecho a examen. También es obvio que faltan estrategias para motivar a los alumnos con otros medios que la coerción.

Este poder de coerción por parte del maestro en el aula ha llevado a cierta crítica en otros casos: “Creo que en la evaluación es muy importante, siempre se ha visto como que la institución marca ciertos objetivos, el maestro los ejecuta y el alumno tiene que entrar en este sistema. Pero el maestro tiene que caer de este pedestal.” (Entrevista 6). Varios colegas están conscientes de usar a veces las calificaciones para fines de coerción o para lograr que los alumnos estudien y también están convencidos de que estos métodos no se deberían usar en un ambiente universitario. Este *pedestal* al que se refiere el colega,

reliquia del método tradicional de enseñanza, existirá mientras los docentes no estén conscientes del papel que deben asumir en un método comunicativo. Así que, además, se necesita repensar el papel del docente como la única persona con poder de decisión en este aspecto.

Así que la calificación, en algunas ocasiones, se entiende como medio de presión sobre el alumno para que asista, haga tareas o participe en las actividades. Por ende, para el docente, la evaluación presenta el “lado oscuro” de su trabajo, por un lado representa la injusticia hacia el alumno que probablemente trabaja bien en clase, pero falla en el momento del examen, por el otro lado se comenta el uso para la represión:

Entonces es algo muy difícil, porque incluso, aunque yo lo tenga analizado, a veces actúo de esa manera sin quererlo, ¿no? Cuando un grupo flojea, pues la forma de retomar su ímpetu es apoyándome en el valor numérico. Si no estudian, pueden reprobado. Y entonces el miedo de reprobado y eso les obliga a estudiar y, no tanto, incluso a aprender. (Entrevista 9)

Estudiar para el examen supuestamente sirve para aprender lo que no se ha aprendido antes. Por medio de las evaluaciones al final de un periodo no se reorienta el programa ni el proceso de E-A, la retroalimentación es la excepción, por lo menos en lo que se refiere a exámenes. Sí, hay retroalimentación, pero sobre actividades y no a partir de lo que se considera ‘evaluación’, y por supuesto no en la ‘calificación’. Parcialmente, esto también tiene que ver con la cultura de la evaluación y las costumbres: Ellos [los alumnos] están más preocupados por la cuestión numérica, a veces, no sé, como que uno tiene más información sobre ellos que ellos mismos de sí. Sabes más de ellos, qué es lo que han avanzado, cuánto es lo que comprenden, cuánto lo que saben y cuál es su potencial, porque ellos se van sobre el número final. (Entrevista 9) Pero no solamente del lado del alumno hay desinterés y malentendidos, tampoco todos los maestros tienen conceptos claros sobre el tema: “... yo lo que espero al final del semestre es darles una

retroalimentación de sus auto-evaluaciones.” (Entrevista 2). En algunos casos se confunde la finalidad de la retroalimentación para mejorar el proceso de E-A, a parte del momento no indicado y la forma. Tampoco queda claro la finalidad de auto-regulación del alumno, ya que no se distinguen las funciones de auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación.

En este momento, la evaluación en el CELE no está enfocada en el proceso de E-A sino en los productos y no se considera un beneficio, ni para el alumno ni para el maestro. Sin embargo, varios maestros han exteriorizado el deseo de aplicar una forma de evaluación más adecuada a las necesidades así como la necesidad de incluir formas alternativas o bien ya han empezado a implementarlos: “Trato de evaluar el desarrollo progresivo, de acuerdo a los objetivos del programa primero, pero también de acuerdo a sus habilidades, porque no todos evolucionan igual, con la misma velocidad en las distintas áreas para evaluar, para hacer este tipo de evaluaciones, en clase hago producciones escritas, producciones orales, comprensión auditiva.” (Entrevista 9) Es de suma importancia evaluar el proceso de E-A continuamente e incluir las diferentes actividades discursivas. Una retroalimentación adecuada e inmediata y una comparación de producciones escritas iniciales con otras posteriores pueden incrementar la conciencia sobre los avances de los alumnos. En la mayoría de los casos, todavía faltan instrumentos para una evaluación cualitativa, pero el mayor problema sigue siendo la finalidad de la evaluación: hasta ahora es sumativa, no formativa, es decir, sirve para calificar, no para mejorar el proceso de E-A.

5.2 Las técnicas e instrumentos de la evaluación: ¿Con qué se evalúa?

¿Se emplean los exámenes departamentales existentes tal como están diseñados? ¿Se emplean otros instrumentos a parte de éstos (otro tipo de pruebas, portafolios, rúbricas)?

Si es así, ¿quién los elabora? Y si es así, ¿estos instrumentos se consideran en la evaluación? Y en ese caso, ¿en qué medida influyen en la evaluación total del alumno?

Los participantes del macroproyecto propusieron emplear una variedad de técnicas y instrumentos:

Evaluamos integrando recursos tanto cuantitativos como cualitativos tales como portafolios, rúbricas, pruebas, listas de cotejo, proyectos y diarios de clase entre otros.³⁴

No obstante, por el momento la evaluación equivale, en buena parte, a la aplicación de exámenes departamentales. Todos los maestros los mencionan en sus entrevistas, aunque la mayoría de ellos comenta que no son la única forma de evaluar a los alumnos. Especialmente el examen final cuenta con una notable ponderación. Por lo mismo, para muchos maestros ‘evaluar’ es sinónimo de ‘calificar’. No obstante, los exámenes implican mucho trabajo para el maestro, en el sentido de tener que revisar y calificar pruebas de muchos alumnos sin encontrar mayor sentido en esta actividad. Un colega describe sus experiencias así: “... y para lo único que alcanzaba era aplicar exámenes a lo loco y calificarlos, y no da tiempo de hacer ninguna otra evaluación.” (Entrevista 2) La evaluación no se entiende como un proceso inherente a la enseñanza, como una actividad paralela y continua sino como una interrupción en el transcurso del semestre que solamente quita el tiempo, ya que no sirve para cambiar la forma de enseñanza ni da retroalimentación sobre los avances en la construcción del saber.

Por un lado se acepta la evaluación por examen como un requisito, pero también se expresa el retro-efecto (*washback*) del examen sobre la forma de enseñar en el aula: “Claro, eso es un filtro, es como muy contradictoria esa evaluación. Porque realmente,

³⁴ En: Anexo 1

todo el semestre es, bueno, la única meta es preparar para el examen final. Los tests, las tareas, están enfocados a que no reprueben.” (Entrevista 2) Por medio de este comentario se puede suponer que en algunos casos, el examen departamental no solamente interrumpe las actividades en el aula sino los llega a influir directamente.

Sin embargo, esa situación no se acepta sin recelo, existe un deseo hacia un cambio: “Pero falta pensar en, es que, este examen final no es ‘el todo’ en la enseñanza de alemán. Así que podríamos pensar en cómo podríamos evaluar otras habilidades, cómo podríamos ayudarlos para el futuro de su aprendizaje del alemán.” (Entrevista 2) Otro colega atribuye estos sentimientos encontrados a la falta de experiencia: “Bueno, para mí, el proceso de evaluación, creo que ha ido cambiando conforme he ido enseñando. [...] O exámenes. Y esta es la forma en que uno evalúa porque todavía no tiene uno esa seguridad.” (Entrevista 6). Pero también la situación del docente sin experiencia suficiente fue tema en la entrevista, por ejemplo, un colega expresa lo que sienten muchos “nuevos” respecto al apoyo a los docentes:

A mí nadie me enseñó como, al principio nadie me enseñó cómo calificar una producción escrita, y en muchas formaciones y en muchos lugares, nadie te lo dice. O sea, te mandan a la guerra sin el instrumento de cómo evalúas un papel. A mí, cuando hago el curso de formación de profesores, y llega alguien y me dice ‘la evaluación nosotros la evaluamos así’ y entonces digo ‘finalmente alguien me da un instrumento, una nomenclatura, unos parámetros, que son difíciles, porque yo lo veo en los exámenes de evaluación, que todos diferimos, todos vemos cosas diferentes, todos, y algo tan concreto, tan diverso como una producción escrita, ahí es cuando lo veo. Yo no le voy a poner la misma calificación como le pones tú, porque vemos las cosas de manera diferente, claro, el ideal es que nos acerquemos, no que saquemos a la misma calificación, eso si es imposible, ¿no? (Entrevista 3)

Esta inseguridad sobre la forma de evaluar y de calificar lleva también a que algunos colegas exteriorizan dudas sobre la “objetividad” de los exámenes, ya que los alumnos, por ejemplo, “se pueden pasar las respuestas”. También mencionan, que los

resultados de los exámenes no coinciden con la “realidad”, a veces alumnos aprueban el examen, pero no deberían aprobar el curso por desempeño o por “causarle muchos problemas al maestro”. Por lo mismo, se prestan, como ya se mencionó antes, para ciertos usos coercitivos:

A veces son vicios, son como un vicio muy malo, así como decir, como no te puedo, como no tengo instrumentos cualitativos de, de, para juzgarte, entonces lo que hago es que, agarro un instrumento cuantitativo como es un examen y, y entonces en un examen oral te bajo puntos para que no pases porque ahí, como que, porque ahí, dentro de ese examen cuantitativo pesa mucho mi subjetividad, ¿no? Entonces, yo puedo aprovecharme de un instrumento objetivo como maestro para meter mis valoraciones cuantitativas, y eso es medio grave y, y feo, ¿no? (Entrevista 3)

Este comentario es uno de los varios ejemplos que sugieren que el “uso” de los exámenes no siempre es “objetivo”, aunque esta cualidad debería referirse al constructo del examen y no a la aplicación. Como ya se mencionó antes en el capítulo 3 (p. 39), un examen puede aparentar ser objetivo y no serlo. Sin embargo, la objetividad de la evaluación en el aula depende más del docente y de la claridad de los objetivos del curso que de cierto instrumento. Si desde el principio del curso los objetivos se formulan claramente –y no como lecciones a avanzar en el curso o como exámenes de certificación independientes del programa de la institución- entonces es más fácil comprobar si el alumno haya alcanzado estas metas. Si, además, existe claridad y transparencia en el programa, ambos, tanto el docente como el alumno, conocen estos objetivos y pueden comprobar que se alcanzaron o no. Y si ambas partes están involucradas en la evaluación del proceso de E-A no hay lugar para subjetividad en el sentido de decisiones arbitrarias y las decisiones tomadas serán fundamentadas en evidencias. En el sexto capítulo se recomiendan algunas técnicas e instrumentos que pueden ayudar a procurar una evaluación más objetiva, ética y justa. Pero como, por el momento, no existe un currículo

como tal, los exámenes departamentales se consideran “indicadores mínimos para aprobar los cursos”, lo cual confirma su retro-efecto a las clases (*washback*).

No es de sorprender que muchos entrevistados hablaron del carácter punitivo de la calificación, al mismo tiempo que del miedo al examen, mencionan hasta “momentos de tormento” por parte de los alumnos, y que los alumnos estudian para pasarlos, no para comprender el curso. No obstante, a la par se cree que los exámenes pueden “tener errores, vicios y patologías”, lo cuál se refiere, más que a los exámenes en sí, al uso que se les da y a las estrategias que usan los alumnos para resolverlos. Por lo mismo, los exámenes también producen desconfianza en algunos maestros:

“... porque a veces hay gente muy buena para resolver exámenes y no es que sepa tanto del idioma sino que tiene estrategias para resolución, otros en cambio son muy buenos en alemán, pero no le entienden muy bien a cómo hacer el examen, ...” (Entrevista 7)

Aún así, para muchos docentes es la base para la evaluación y una manera fácil de determinar el logro de los “objetivos personales del alumno”, no así los objetivos del curso:

“El examen para mí es también bastante, porque, porque debo tener algo como base, pero no es lo único. Si yo veo que en la clase el alumno está trabajando y pone sus objetivos y cumple con sus objetivos, y tiene un progreso entonces para mí también es importante y trato de subirle poquito la nota.” (Entrevista 5)

A parte de los exámenes departamentales se aplican a veces *tests* sobre aspectos gramaticales y culturales, así como vocabulario, que pueden dar puntos extra como porcentajes; encuestas, pero sin influencia en la calificación final, y pláticas en grupos incluyendo reflexión sobre aprendizaje. Especialmente en el quinto semestre se usan exámenes preparativos para “*Zertifikat*”.

En la metodología, el departamento presenta muchas formas innovadoras, sin embargo, casi ninguna cuenta con una evaluación apropiada. Hay proyectos en equipos sobre diferentes temas, *blogs* con lugar para comentarios y ejercicios como “evaluación”.

Asimismo se menciona "evaluación" por medio de portafolio, video, *blogs* y *wikis*, como si todos estos fueran instrumentos de evaluación equivalentes a los exámenes.

En general, los entrevistados se quejan de la falta de instrumentos cualitativos adecuados para sus formas de enseñanza. Al mismo tiempo muestran una manera muy asistemática de observación del progreso en clase e indican que los instrumentos cualitativos son difíciles de implementar, que se necesita ser más sistemático, además de que se tiene que ir aprendiendo. No se emplean rúbricas elaboradas para este propósito, pero a veces sí se presentan ciertas reglas de construcción de texto o se indican los aspectos importantes para entregar trabajo, coherencia del texto, contenido u otros aspectos. En algunos casos se aplican las rúbricas de la certificación para evaluar trabajos en clase o tareas.

Como puntos adicionales que influyen en la calificación se mencionan de manera seguida la participación y la asistencia, pero sin ninguna regla clara. El cumplimiento de tareas casi en todos los casos se toma en cuenta, a veces con "puntos a favor o en contra" en la calificación, a veces, como un requisito para tener derecho a examen, pero se evalúa mas bien al trabajo entregado y no a la calidad.

En general existe una disposición favorable a la evaluación con instrumentos cualitativos, mientras que no sea "demasiado complicado":

Es muy diferente para cada alumno, o sea, los resultados de la evaluación, no es evaluar por evaluar, sino evaluar para mejorar, lo que tienes que hacer es ver cierto desempeño, juzgarlo, y a veces de forma inmediata y a veces como proceso de una semana o de una unidad de didáctica o de un curso completo, es que lo que pasa es que como todos son al mismo tiempo, o sea, estás 'malabareando' con todas estas evaluaciones al mismo tiempo, eso es lo difícil,... (Entrevista 3)

Seguramente la confianza de los maestros en las diferentes maneras e instrumentos de evaluación aumentará con la experiencia aplicándolos y comprobando su efectividad. Lo más urgente, sin embargo, será un cambio en la mentalidad:

Entonces este papel, aparentemente de poder, como que más bien debe de quitarse, ¿no? Y en este sentido yo creo que la institución puede tener sus evaluaciones, pero yo no creo que deje de lado el que el profesor tiene esta capacidad o la ha desarrollado. Pensará tal vez la institución en este sentido, bueno, quien inicia tiene que apegarse a los exámenes, porque aún no ha desarrollado esta seguridad, esta capacidad de experimentar, conforme pasa el tiempo uno, por eso, como dije, es importante el auto-conocimiento, la reflexión, entonces uno va viendo qué tipo de persona es uno y porque ahí también entra dónde están las fortalezas y dónde están las debilidades, en un rol, porque también hay que aprender que uno hace un papel no es una persona, así como es un juego el papel de alumno, también es un juego el papel de profesor. (Entrevista 6)

A parte de las entrevistas, estos puntos de vista se confirman y se amplían con la información directa sobre los exámenes departamentales. En el Departamento de Alemán, se evalúa con exámenes: El primer semestre, desde el 2009-1 (de agosto a diciembre de 2008), cuenta con un examen intermedio y otro final, en fase piloto. En el segundo y el tercer semestre se aplican tres exámenes intermedios y un examen final. Cuarto semestre tiene un examen intermedio y otro final, quinto semestre tiene exámenes intermedios separados por habilidades, enfocados a la certificación (ZD) y un examen final, idéntico a lo utilizado para la certificación. Además, el alumno debe aprobar el examen de certificación para poder ingresar al siguiente nivel. En los niveles avanzados, de sexto a octavo nivel, se aplican dos exámenes por semestre.

Los exámenes constan en su gran mayoría de cinco partes: comprensión de lectura, comprensión auditiva, gramática y vocabulario (como una unidad), producción escrita y producción oral, con un valor del 20 por ciento cada uno. El diseño de estos exámenes está basado en los contenidos del libro de enseñanza y el tipo de ejercicio es parecido al del libro de trabajo, variado en la forma de tareas y en semestres más

avanzados enfocados al tipo de preguntas típicas en los exámenes de certificación, para que los alumnos estén familiarizados con el formato. Las partes de producción escrita y oral simulan tareas auténticas. Se define una situación comunicativa y se indican varias tareas, generalmente por medio de un estímulo, un *'input'*.

El material inicial de estos exámenes proviene de un libro que forma parte de la oferta de la editorial, pero el contenido fue adaptado a las necesidades del departamento, primero, reduciendo los contenidos para disminuir la cantidad de exámenes por semestre y también adaptando el formato de los ejercicios o de las tareas supuestamente auténticas a las necesidades de los alumnos. Las dos partes productivas cuentan con rúbricas elementales, distinguiendo el contenido y el uso correcto de la lengua con diferentes puntuaciones. Cada examen cuenta en la primera hoja con un registro para los puntos en cada habilidad, una escala para la calificación y la mayoría indica con puntos mínimos a alcanzar. No hay espacio dedicado a la retroalimentación de los alumnos.

Adicionalmente a estos exámenes, los maestros pueden, a su discreción, evaluar de manera cualitativa por medio de proyectos, portafolios, *blogs*, entrevistas de alumnos etc. En este caso, de los maestros entrevistados ninguno disponía de técnicas apropiadas o instrumentos diseñados para la evaluación de estos propósitos, aunque muchos de ellos usan tales innovaciones para acompañar el proceso de E-A en clase o fuera de clase. Varios maestros permiten la co-evaluación y la auto-evaluación, sin embargo, no cuentan con instrumentos apropiados. La gran mayoría de los maestros mencionaron la necesidad de tales instrumentos para la evaluación cualitativa, los otros por lo menos sentían curiosidad o disponibilidad al respecto.

El sistema de puntos adicionales por asistencia, por tareas y por participaciones no tiene una estructura detectable, en los casos de los entrevistados se emplea de manera

subjetiva, con buena intención pero sin respaldo por algún instrumento. Esa circunstancia lleva a cierta inseguridad, hasta a dudas severas sobre las reglas respecto a la aprobación o reprobación del curso.

5.3 Los aspectos evaluados: ¿Qué se evalúa?

¿Se evalúa solamente el conocimiento declarativo (*saber conocer*) o se toman en cuenta también destrezas y habilidades, por ejemplo las interculturales (*saber hacer*), la competencia existencial (*saber ser*) y la capacidad de aprender (*saber aprender*)? En caso de que éstas se evalúen, ¿de qué manera influye esta evaluación en la calificación?

Como principio de evaluación para el CELE se formuló lo siguiente:

Evaluamos la integración de distintos saberes sobre las lenguas extranjeras. Aspiramos a una evaluación que integre el *saber hacer*, el *saber ser* y el *saber conocer*, que esté conformada por actividades significativas que respeten la diversidad cognitiva y sociocultural de los alumnos.³⁵

En las entrevistas se detectó que no todos los maestros tienen claro lo que evalúan. Sin embargo, no tienen problemas para contar lo que enseñan. Eso demuestra la separación entre los dos conceptos, que la evaluación no acompaña el proceso de E-A sino se considera una fase posterior, ni siquiera final. En primer lugar, presento un fragmento de la entrevista a un colega que representa la excepción de esta regla, ya que puede formular claramente los diferentes aspectos:

“Bueno, en mi curso de alemán tengo diferentes criterios de evaluación que dan la nota final del curso y son los aspectos que te voy a enumerar, los que evalúo son, por una parte, los exámenes departamentales, que tienen un peso mayor que las otras áreas que evalúo, por otra parte hago *tests* sobre aspectos ya sea gramaticales o de vocabulario o también culturales, y esos tienen otro porcentaje en la evaluación. También incluyo proyectos, al semestre tengo previsto tres

³⁵ En: Anexo 1

proyectos, aunque luego por la cantidad de cosas que hay que hacer los tengo que reducir a dos, pero los estudiantes saben de entrada cuáles son los puntos que se evalúan y en qué punto del semestre vamos a tener estos proyectos. Y, por supuesto, las tareas. Las tareas forman parte de evaluación.” (Entrevista 4)

Pero aunque no todas las respuestas hayan sido tan concretas como en este ejemplo, todos los maestros incluyeron descripciones sobre las diferentes actividades discursivas y sobre el manejo de los errores.

Respecto a la producción escrita, algunos maestros indican a sus alumnos los aspectos importantes para entregar trabajo, entre ellas la coherencia del texto y el contenido. Especialmente referente a la producción escrita se encuentran variedades de formas de trabajo, por ejemplo, en talleres de escritura con grupos pequeños, usando un estímulo, un “*input*”, para una tarea definida con una forma igualmente definida, en la cual se corrige gramática a la forma correcta y se cuida la coherencia y la sintaxis. También se usa el intercambio de trabajos para corrección y, según el entrevistado, la corrección entre alumnos funciona en aprendizaje colaborativo. Lo que no existe es un tratamiento sistemático para evaluar estas tareas. Y pocos colegas promueven una comparación de producciones escritas iniciales con posteriores para así crear conciencia sobre avances por parte de los alumnos.

La mayoría de las entrevistas muestran que en la producción escrita los errores no se consideran fuente de aprendizaje. La corrección de errores no se considera parte de la “evaluación”, es más, la corrección del texto por el alumno es voluntaria, y solamente cuentan con una posible retro-alimentación a petición. Algunos colegas discuten con los alumnos los errores típicos, clasifican diferentes tipos de errores e indican el error sin corrección mediante una clave:

A veces, si están dentro de la clase, entonces, a veces trato de que intercambien sus trabajos, para corregir, y para discutir los errores y ya, luego, me entregan.

Después de mi corrección les devuelvo los trabajos y corrigen y otra vez me entregan. Los errores típicos los trato siempre por escrito en el pizarrón o en acetato o en, y trabajamos con errores típicos, es un modo. Otro modo de, narra después de escrito su trabajo, qué hiciste bien, qué te falta hacer, que debes prestar atención a esto. (Entrevista 5)

La mayoría de los maestros indica el error sin corrección cuando supone que el alumno puede corregirse:

No corrijo, a menos, a menos que no lo sepan, si por ejemplo es una estructura que no puedan ellos saber, aunque no lo hemos visto en clase, entonces corrijo, pero si es algo que ellos pueden corregir con los elementos que hemos visto en clases, dejo que ellos lo corrijan. (Entrevista 4)

Sin embargo, también hay quien prefiere la corrección indicando la forma correcta, otorga 10 minutos para leer y preguntar por las correcciones, porque que así “surgen preguntas interesantes”. (Entrevista 7) Algunos maestros ya usan *blogs* para la entrega y publicación de tareas ya corregidas a fin de fomentar la motivación de los alumnos.

Para la producción oral también se indican diferentes aspectos, como, por ejemplo, la fluidez, la pronunciación, pero también el error gramatical y el cumplimiento de la tarea:

“Pero lo mismo sirve también para producción oral. Qué, por ejemplo, debo pensar que voy a evaluar o, por ejemplo, ellos van a evaluar, entonces fluidez, pronunciación, error, error gramatical, tarea, etcétera. Ellos ya saben de qué se trata y qué se evalúa.” (Entrevista 5)

Hay colegas que fomentan regularmente la discusión libre sobre temas seleccionados por alumnos, otros que evalúan diversos aspectos por medio de la grabación de la producción oral usando la co-evaluación y autoevaluación: “Porque una cosa es hablar y otra cosa es escucharlo. Me dijeron que notaron muchas faltas que antes no notaron, dijeron que se sintieron bastante bien, y contra otras versiones entendieron dónde fallaron, ...” (Entrevista 5) Sin embargo, existen grupos muy grandes, en los cuales no hay tiempo para hablar, pero se trata de contrarrestar esta situación: “El que escribe bien, habla bien también” (Entrevista 7)

No obstante, el manejo del error en la producción oral no es sencillo, ya que señalar el error puede ser “catastrófico, porque la persona puede dejar de hablar totalmente, entonces mejor dejarla sentirse segura y luego indicar errores por escrito”. Este colega recomienda mejor trabajar en forma de juego, y explica que “también es importante no sólo marcar la parte errónea sino la parte de acierto; marcar los errores a alguien es agresivo para nuestra cultura, mucho menos evidenciarlo en público, siempre tiene que ser personalizado.” (Entrevista 6)

A parte de los comentarios sobre las actividades discursivas productivas se mencionaron errores en la comprensión de lectura y auditiva, fallas en el vocabulario y en la gramática, esta última a veces es vista como ‘castigo’. Las tareas equivalen a ‘repaso de toda la lección’, de esta manera los alumnos obtienen ‘mucho vocabulario’. Un colega por ejemplo observó lo siguiente al respecto:

“... entonces también hablamos sobre qué tipo de errores, y por qué razón, si la razón era vocabulario, la razón era algo como metódico, que era algo como tener una nerviosidad, que no, entonces por qué hicieron estos errores. Y sí, se dan cuenta que en muchos casos fallan en vocabulario.” (Entrevista 5)

En el Departamento de Alemán se evalúa principalmente el ‘saber conocer’. Y hasta cierto punto, el ‘saber hacer’, ya que dentro de los exámenes se consideran tareas supuestamente auténticas y significativas. El ‘saber aprender’ se considera a veces en clase, pero no se evalúa más que implícitamente en formas de estrategias para resolver exámenes de comprensión. El ‘saber ser’ no se evalúa: El trabajo en equipo, la colaboración, la aportación del individuo se registra por algunos maestros, pero no influye en la evaluación del individuo. Un ejemplo de un intento de integrar el trabajo en proyectos y la frustración que causó la falta de herramientas apropiadas da este colega:

Entonces, ah, bueno, lo único adicional que hicimos al final fue un proyecto sobre diferentes filósofos y personas importantes, sobre la filosofía de Alemania, los

alumnos hicieron una presentación en un *power-point* y nos dieron un *hand-out*, pero nunca les dije en qué lo habían regado, ni nunca les di una retroalimentación sobre sus errores gramaticales, ni sus estrategias por haber hecho una presentación. Nada. (Entrevista 2)

Otros docentes contaron de los *blogs* que crean junto con sus alumnos, de portafolios que integran los alumnos con sus mejores trabajos y de actividades orales como debates etc., sin contar con un apoyo para el registro o la evaluación. Hubo varias propuestas al respecto de integrar estos saberes en la evaluación:

“Yo creo que también es muy importante que el alumno sea consciente de esas estrategias, porque muchas veces los hace mecánicamente en vez de estar consciente y apropiárselas. Y saber, decirle, *ok*, no en una forma, no evaluarlas, no como una evaluación como decir ‘tuviste 10 porque sabes’ “(Entrevista 2)

La evaluación de estrategias de igual manera es importante. Por ejemplo se mencionó la necesidad de evaluar el ‘aprender a aprender’, en forma de mnemotécnicas, en especial las estrategias de alumnos, pero faltan técnicas para llevarlo a cabo. No obstante, no siempre queda claro lo que podría ser una estrategia apropiada o para qué fin se emplea, aquí se presenta un ejemplo que se refiera explícitamente a la ‘comprensión auditiva’:

Yo creo que hay muchos alumnos que no han tenido hasta la fecha un desarrollo de estrategias, porque les dices ‘ok, vamos a escribir, vamos a escribir todo lo que puedas, todo, todo, todo, hasta la cosa más pequeña, la escribes, y entonces hay personas que no escriben nada, ya sé que hay cosas muy personales, que son apáticos, o les da flojera, o les duele la mano o algo así, pero generalmente, son personas que no están acostumbradas a hacerlo, que no... (Entrevista 3)

Otro problema para la evaluación se refiere a la “*Landeskunde*”, traducida a veces como “paisología”, ya que no trata solamente sobre aspectos geográficos y socioculturales sino incluye muchos temas más. Estos temas afectarán cada vez más la comunicación, sobre todo los temas culturales e interculturales de actualidad. Un entrevistado considera, incluso, que el nombre del CELE debería cambiar al término:

Centro de Enseñanza de 'Lenguas Culturas', por qué Lenguas Culturas, porque si tú te diste cuenta en el Macro-proyecto se definen las Lenguas Extranjeras como Lenguas Culturas. Porque no solamente tenemos la cuestión de enseñar las lenguas extranjeras sino, o desde el punto de vista seco de la lingüística sino, a aspectos lingüísticos sino ya vamos un poco más, que ya lo hablan, ya lo hacemos. (Entrevista 8)

Obviamente, ese hecho debería multiplicar la importancia de los aspectos culturales en comparación con los aspectos lingüísticos. Pero surge la pregunta de cómo evaluar estos nuevos aspectos:

Yo creo, los deberíamos de evaluar hasta cierto punto. Creo que sí. Creo que sí, en este sentido. Si bien estamos enseñando lenguas cultura, no aspectos lingüísticos, no aspectos culturales nada más sino todo como amalgama, sin embargo, yo creo que pudiéramos, este, si no evaluarlos, pero por lo menos considerarlos. Yo creo que sí. Yo creo que sí. Yo creo que sí. (Entrevista 8)

Incluir los diferentes saberes en las actividades diarias, y de esta manera también en la evaluación continua, podría, en el mejor de los casos, aumentar la motivación: "... incluso llevarlos a sus sentimientos, a sus emociones, porque las emociones, es algo que no pueden estar fuera de una persona, por eso dicen: la motivación es importante..." (Entrevista 6) Aparentemente, en la evaluación nos seguimos concentrando en los aspectos "medibles" y olvidamos constantemente otros, probablemente igual de importantes o más.

5.4 El momento de la evaluación: ¿Cuándo se evalúa?

¿Se considera a la evaluación como fase, es decir, como producto final, o como elemento curricular inherente al proceso E-A?

El equipo del macroproyecto recomienda una evaluación formativa:

Evaluamos de manera permanente. Aspiramos a una evaluación que acompañe el proceso de enseñanza/aprendizaje, es decir, la evaluación no debe ser una fase final ni marginal de la enseñanza sino un elemento curricular inherente al proceso.³⁶

Sin embargo, en la actualidad, la gran mayoría de los colegas usa exámenes departamentales como único registro, lo cual significa una evaluación sumativa, al final del periodo o del semestre. No se aplica una evaluación continua, ni siquiera en actividades como los *blogs*, donde sería lógica. Para muchos, la evaluación sigue siendo el punto final del proceso E-A, para comprobar el alcance de objetivos y decidir si los alumnos cumplieron o no, sin ninguna disposición, sea posible o no, a cambiar algo en el programa. Otros sí reconocen la necesidad de evaluar todo el proceso y los diferentes aspectos y no nada más un momento. Para unos, la evaluación cualitativa se enfoca al ‘ahora’, el examen a lo que se ha visto en ‘todo el semestre’. En las calificaciones finales se describe una clara preponderancia del examen final y se observa mucha inseguridad respecto al valor de proyectos y tareas. Tampoco están claras las pautas para reprobar, existen ‘excepciones’ así como evaluación subjetiva. Varios colegas advierten que, si la evaluación fuera continua e integral, no habría estos problemas al final del semestre. Un colega, por ejemplo, cuenta sobre un problema con la evaluación final: “Entonces, me arrepiento, uno, de haberla pasado y dos, de que hubiera sido padre haber evaluado en otros aspectos, ¿no?, haberle dicho, “mira, tu tarea”, ...” (Entrevista 2)

5.5 Los actores involucrados en la evaluación: ¿Quién evalúa a quién?

¿Solamente se evalúa de manera unidireccional de maestro a alumno? ¿Se emplean diferentes modalidades, es decir, a parte de la heteroevaluación se permite la coevaluación y la autoevaluación?

³⁶ En: Anexo 1

La recomendación del equipo del macroproyecto es de incluir varias modalidades:

Queremos una evaluación que tome en cuenta el punto de vista de los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así que ha de incluir las modalidades coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación.³⁷

Respecto a las reglas de evaluación y los actores involucrados se notó cierta resistencia en las entrevistas. Dos de los nueve maestros entrevistados informan a los estudiantes al principio del curso sobre la forma de evaluación y ponderación de cada aspecto, sin embargo, ni ellos se basan en una negociación.

Asimismo, algunos promueven la co-evaluación y auto-evaluación, pero no es un caso común. Además, existe una confusión entre los términos auto-evaluación y co-evaluación o la confunden, por ejemplo, con la “corrección” entre compañeros, pero la “permiten” sólo en comprensión de lectura: “... después viene un ejercicio por ejemplo del libro y les digo “lo hacen primero ustedes y después en cuando terminen se voltean con su compañero y comparan respuestas”. Y después ya controlamos todo en pleno...” (Entrevista 1) Otros dicen “Sí” a la auto-evaluación, pero sin que tenga influencia en la calificación final, ya que “la auto-evaluación es honesta mientras que no sea ‘calificación’ “. (Entrevista 3). Algunos colegas opinan que es “importante que el alumno puede argumentar y saber evaluar su propio criterio y su actuación, en alemán se pide mucho la propia opinión, genera un acto de pensar por sí mismo, pero en nuestra cultura eso aterra” (Entrevista 6), mientras que a otro “no le gusta autoevaluación ni la coevaluación, lleva a problemas entre alumnos, o alumnos demasiado auto-críticos en auto-evaluación. Los alumnos no tienen esa capacidad.” (Entrevista 7) Esta interpretación de las capacidades de los alumnos para autoevaluarse no se refiere directamente a los alumnos sino a los

³⁷ En: Anexo 1

aspectos que se evalúan. Algunos maestros provienen de los cursos de formación de maestros y consideran la evaluación de la lengua de una manera muy tradicional, como un sistema de reglas gramaticales y una colección de vocabulario apropiado para la situación. Si en su experiencia personal la adquisición de este sistema de reglas no fue fácil, no conciben que el alumno que comete errores tenga la capacidad de corregirlos, ya que en este caso no los hubiera cometido:

“Y realmente también yo no sé si los alumnos conocen todos los criterios para evaluar y mucho menos aun si conocieran los criterios, si pueden entenderlos también. Si para una persona que hace formación de profesores es difícil de repente saber qué criterio debe de tener más peso o cuál no y, además, evaluar producción oral es muchísimo más difícil.” (Entrevista 7)

Decidir si una forma es correcta o aceptable, en esta forma de comprender el aprendizaje, es la tarea del maestro. Y si, además, entra en juego la auto-valoración, se presentan diferencias en la apreciación. Obviamente, la auto-evaluación entonces lleva todavía a “más vicios y abusos”, según un colega:

“La autoevaluación menos me gusta como indicador de una calificación, si fuera algún *test* o algo así no lo encontraría mal, pero no como para una calificación formal de curso porque, ha pasado, hasta con personas de más edad que se ponen unas calificaciones geniales cuando no están trabajando mucho. Se ve más en aspectos emotivos que en aspectos prácticos. Hay alguien que se pondría 10 en alemán y que no da una, va muy mal, pero se pondría 10 porque aunque reconoce que no sabe y que no puede le echó muchas ganas. O algunos que son muy buenos y que de repente tuvieron muchos exámenes, se bajan bien feo la calificación porque esa semana no pudieron estar concentrados aunque su trabajo y su aprovechamiento sean buenos. Entonces, yo sí, como que a lo mejor es una forma más tradicional de ver la evaluación, pero yo creo que no están preparados los alumnos para autoevaluarse, se presta a muchos errores, si es una autoevaluación, digamos, nada más como información, podría ser. Pero, aún así, yo pienso que no tienen esa capacidad, se oye muy feo, tal vez, pero.” (Entrevista 7)

El concepto de auto-evaluación y de co-evaluación pierde su finalidad y se convierte en un juego de poder en vez de un instrumento de mejora. Como ejemplo, a veces parece

que el alumno, en vez de evaluar su propio rendimiento, sustituye al maestro en “todas sus funciones”:

“... por ejemplo, para evaluarse, ellos pueden crear sus propios ejercicios, evaluarse ellos, tomar el rol de maestro en el grupo, lo cual también es importante, a veces cedo el lugar del centro, improvisar, desde el primer nivel lo pueden hacer, dependiendo el nivel pueden ir tomando este papel más activo.” (Entrevista 6)

La auto-evaluación se debe aprender y practicar. El alumno tiene derecho a la asesoría y el apoyo de su maestro para lograrlo. Por ejemplo, otro colega les ayuda para encontrar las respuestas de manera más fácil y los guía para que aprendan a auto-evaluarse:

“... les doy preguntas, para que piensen qué lograron, qué aprendieron, qué les falta aprender, y lo que no aprendieron. Entonces, al responder a estas preguntas, espero que se den cuenta de que también ellos mismos pueden evaluarse” (Entrevista 5)

Aparentemente, el problema en la auto-evaluación empieza cuando se trata de la calificación, cuando esos pensamientos se deban transformar en números: “... pero en el momento que ellos se tuvieron que poner un número, eso los aterró, dijeron ‘no me puedo poner un número’, ‘no me gusta eso’, ¿no?, y entonces les dije, bueno, describan cómo fue su desempeño.” (Entrevista 2)

Si se compara esta situación compleja con el material de los exámenes departamentales, en donde las producciones orales, para varios semestres, están diseñados de tal manera, que cuatro alumnos trabajan en grupo, dos de ellos conversan y los otros dos alumnos evalúan a estos compañeros, algo anda mal: Aparentemente, muchos maestros no confían en este tipo de evaluación, sin embargo, no lo exteriorizan así en el departamento.

Por el otro lado, el programa del curso, por lo menos en este momento, está predeterminado por el material, en la mayoría de casos, no se toman en cuenta las

necesidades de los alumnos. Algunos maestros adaptan pequeños espacios a algunos requerimientos especiales o proponen proyectos a los alumnos. Como ya se mencionó, en la evaluación casi todo se concentra en hetero-evaluación, ya sea porque algunos maestros están convencidos de que solamente ellos están capacitados para evaluar o porque evaluar significa calificar y suponen trampas por parte del alumno cuando se trata de puntuar. Varios quisieran aplicar formas alternativas de evaluación, pero lamentan la falta de instrumentos y la falta de tiempo para prepararlos. Pero obviamente, también existen maestros que usan estos recursos. Los que sí han permitido regularmente la auto y la co-evaluación, han obtenido buenos resultados, especialmente cuando el propósito de la evaluación fue la retroalimentación.

5.6 Los criterios de la evaluación: ¿Cómo se evalúa?

¿Se evalúa por norma, es decir, por comparación entre alumnos o se evalúa referente a un criterio preestablecido? Si lo último es el caso ¿quién establece estos criterios y cómo? ¿Esta forma de evaluación se considera ética?

La pregunta sobre el cómo de la evaluación probablemente fue la más discutida en el macroproyecto. Al inicio, cada participante interpretaba diferente el sentido de esta pregunta. A raíz de las lecturas se aclaró el concepto y finalmente se formuló la siguiente definición:

Aspiramos a una evaluación criterial, que no resulte de la comparación de los alumnos entre sí sino de uso de referentes previamente establecidos a partir de los cuales podrán valorarse las actuaciones de los alumnos. Los juicios emitidos deberán ser siempre descriptivos y transparentes.³⁸

³⁸ En: Anexo 1

En el momento de las entrevistas, prácticamente todos los maestros evalúan basándose en los exámenes departamentales. Estos tienen unas rúbricas muy sencillas para la evaluación de la producción escrita y para la co-evaluación en la producción oral. Ambas partes se pueden considerar referente a un criterio. Sin embargo, esto no evita que los exámenes se usen para comparar los alumnos entre sí, “quién salió mejor, quién reprobó”:

“Ahora también tienes el ideal, el alumno ideal, yo lo pongo. Mi alumno ideal de cuarto nivel o de tercer nivel, donde estoy seguro de que no puede hacer cosas de un nivel mayor porque no las sabe, que por cometer errores, que no pertenecen a su nivel son los aceptables, y que el alumno que no cumple con ese ideal porque no está teniendo el nivel que se espera, siempre hay como que un nivel que espera, un mínimo o un estándar.” (Entrevista 3)

Dice un colega lo siguiente: “La comparación entre alumnos es inevitable por que es una manifestación de la realidad.” (Entrevista 3) De todas maneras, la mayoría de los docentes buscan una evaluación justa y lamentan la falta de instrumentos cualitativos. Pero no están muy dispuestos a discutir los criterios que aplican. Durante la indagación resultó que faltan instrumentos, parámetros claros, y un acuerdo entre todos los maestros:

“O sea, te mandan a la guerra sin el instrumento de cómo evalúas un papel. A mí, cuando hago el Curso de Formación de Profesores, y llega alguien y me dice ‘la evaluación nosotros la evaluamos así’ y entonces digo ‘finalmente alguien me da un instrumento, una nomenclatura, unos parámetros, que son difíciles, porque yo lo veo en los exámenes de evaluación, que todos diferimos, todos vemos cosas diferentes, todos, y algo tan concreto, tan diverso como una producción escrita, ahí es cuando lo veo. Yo no le voy a poner la misma calificación como le pones tú, porque vemos las cosas de manera diferente, claro, el ideal es que nos acerquemos, no que saquemos a la misma calificación, eso si es imposible, ¿no?’ (Entrevista 3)

Muchos maestros lamentan la falta de reglas claras creadas en consenso entre los profesores del departamento. No les parece justo que haya diferencias en la aplicación de parámetros, sienten cierta confianza en su labor si la forma de evaluar esté estandarizada como en la certificación. Por el otro lado, necesitan libertad para proponer actividades en

clase. Un maestro nuevo se atiende generalmente a los resultados de los exámenes “al pie de letra”.

En el momento, en el que el maestro se sienta más experimentado, por su cuenta empieza introducir más formas cualitativas, o lo que él considere como tales. En el curso para la formación de aplicadores de la certificación del ÖSD se ofrece mucho material respecto a las normas, criterios y a la nomenclatura a utilizar en la corrección de las producciones escritas. Eso ha generado cierta conciencia en los maestros sobre la necesidad de criterios comunes. Un colega, refiriéndose a las instrucciones para corregir las producciones escritas en el curso del ÖSD, relata lo siguiente:

“... habrá personas que si necesitan toda esa base ahorita y todo eso, pero yo lo que necesito es algo aterrizado, o sea, yo digo, ay, venía una mujer de Austria, y me dijo, ‘así deben hacerse las cartas’, y le digo, ‘eres, eres una santa, veladora, toma, porque tú me dijiste lo que yo necesito, que es un sistema en concreto, cómo hacer las cosas, que me funciona, que puedo modificar, pero que ya lo tengo, y que nadie me había dado.” (Entrevista 3)

Aunque no sea posible erradicar por completo la comparación entre alumnos, los instrumentos de evaluación cualitativa como por ejemplo las rúbricas, pueden facilitar el trabajo del maestro y ofrecerle seguridad en el momento de tomar decisiones. Además, estos instrumentos, en el momento oportuno, ofrecen al alumno una guía para elaborar sus trabajos fomentando así la conciencia sobre los puntos importantes.

6 CONCLUSIONES

Si reconocemos que ningún individuo aprende de la misma forma que otro, que cada alumno tiene su propio estilo y ritmo de aprendizaje, y que el aprendizaje es un proceso multidimensional y cambiante, entonces resulta contradictorio pretender medirlo siguiendo una única vía. (Moreno Olivos, 2004: 12)

Al principio del presente proyecto, se consideró seriamente poder dar, al concluir la investigación, “recetas” sobre cómo evaluar cada situación de aprendizaje en el contexto de alemán como LE. Más tarde, en las entrevistas, quedó clara la diversidad de problemas de evaluación, esta enorme diferencia entre la forma de enseñanza y de aprendizaje actual con la forma tan limitada de evaluación, reducida a la aplicación de exámenes departamentales. No bastará con unos instrumentos bien diseñados, ni con un curso de unas cuantas horas para resolver las necesidades de los docentes, al igual que la evaluación, la actualización debe ser un proceso permanente.

Después de comparar los principios de una evaluación formativa -diseñados por el macro-proyecto “Diseño de Principios de Evaluación del Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en el CELE” para el contexto específico del CELE, por sus antecedentes, sus objetivos y su población tan peculiar- con la actualidad de la evaluación en las aulas, varias diferencias resultan obvias. La más preocupante, en este momento, es la falta de conciencia sobre la finalidad de la evaluación en el departamento de alemán. Desde los antecedentes se muestra un enfoque de los objetivos hacia la certificación y el cumplimiento de requisitos, y en la práctica del profesor se puede demostrar también una visión de evaluación centrada en los exámenes, no en mejorar el proceso de E-A, la forma de impartir clases o el material. Aun maestros que usan tecnologías avanzadas y orientan su metodología hacia la comunicación y al trabajo cooperativo, en el momento de definir la evaluación permanecen en un enfoque completamente positivista, comprobando los

avances del alumno de manera sumativa y al final del semestre. Por eso se considera que lo más importante y urgente es una sensibilización de todos los maestros referente a las finalidades de la evaluación, a la necesidad de mejorar, mediante un enfoque cualitativo. Cambiar la estructura del sistema de evaluación empleado en el departamento de alemán, basado principalmente en la aplicación de exámenes, no se puede lograr de un día a otro, ni siquiera de un semestre al próximo. Sin embargo, la reflexión por medio de la introspección sobre las prácticas de evaluación puede ser el primer paso hacia el cambio. Por estas razones se recomienda una campaña de sensibilización de los docentes sobre la finalidad de la evaluación, ya sea mediante talleres de intercambio de experiencias o cursos con especialistas en el tema de herramientas de evaluación cualitativa.

Después de la sensibilización es necesario familiarizarse con las técnicas y los instrumentos para una evaluación formativa. Para eso será necesario formar un equipo, que involucre a todos los docentes, si eso es posible, o por lo menos a la mayoría. Tratar de obligar a los colegas a implementar los principios elaborados por el macroproyecto sin convencerlos de las ventajas tanto para los alumnos como para ellos mismos y para la institución, se considera inconveniente. Una implementación exitosa solamente se puede lograr mediante colaboración y asesoría constante. La brecha entre la actualidad de la evaluación y las metas formuladas es demasiado grande para una implementación inmediata y obligatoria, se debe considerar un proyecto a largo plazo y voluntario.

Se podrá empezar con un pequeño grupo, especialmente con los maestros que impartan clases en primeros semestres. Será necesario formarlos en la teoría y en las técnicas de lo que es una evaluación cualitativa, en lo que significa una retroalimentación adecuada, en las ventajas que representa una evaluación compartida con los alumnos, para el maestro y para el alumno. Al siguiente semestre estos mismos maestros podrán

aportar sus experiencias a otros colegas, y los formadores podrán apoyarlos en el segundo semestre y así sucesivamente.

Se trata de que los profesores recuperen el control sobre su quehacer, enriqueciendo su propia enseñanza y aprendiendo de y en el ejercicio docente reflexivo, compartiendo entre y con colegas sus propias vivencias y experiencias. (Álvarez 2003: 134)

Recuperar este control significa aprender a evaluar la propia actuación, comprobar la efectividad de las estrategias de enseñanza, al igual que ofrecer a los alumnos estrategias de aprendizaje adecuadas. También significa informarse, actualizarse para así poder tomar decisiones acertadas.

Por el otro lado, se necesitará personal que elabore los instrumentos requeridos para las necesidades de los docentes, con una experiencia suficiente y con los conocimientos necesarios, ya que el tiempo disponible es un factor delimitante para que los maestros efectúen estas tareas. Pero antes de diseñar un instrumento, debemos pensar, seriamente, el *para qué* y el *qué* queremos evaluar. ¿Se puede evaluar lo que pretendemos evaluar? ¿Qué significa comprender un texto? ¿Cómo podemos definir una capacidad comunicativa? Saber gramática o vocabulario, ¿es lo único o lo más importante como medida de aprendizaje? ¿Y qué pasa con los otros saberes? ¿Qué es conocimiento? ¿Lo podemos enseñar? Después de esta investigación y todas las lecturas, no se pueden dar recetas fáciles sobre cómo evaluar. Dependerá de cada caso, cada situación: “Al hablar de evaluación, necesitamos plantearnos la naturaleza del conocimiento y la relación que guarda con la enseñanza y el aprendizaje.” (Álvarez, 2003: 149) Para la elaboración de instrumentos se necesitan conocimientos técnicos por un lado, pero también es sumamente importante el conocimiento intrínseco de lo que sucede en el aula:

Se ha insistido mucho (herencia del paradigma tecnológico-racional de la educación) en las condiciones técnicas que debe reunir un instrumento de evaluación para que se considere adecuado. Así, parece que por sí mismas la objetividad, la validez y la confiabilidad de las pruebas bastaran para que practicásemos una correcta evaluación. Si bien es cierto que un instrumento bien diseñado debe reunir estas condiciones, esto no es suficiente para garantizar una evaluación justa, equitativa y democrática. (Moreno Olivos 2004: 13)

Estos nuevos instrumentos, elaborados para el contexto específico, deberán orientarse a la práctica diaria del profesor en el aula, deberán ofrecer una actividad concreta y su evaluación recomendada, para que el maestro obtenga experiencias positivas con el material y aprenda con la práctica mediante la aplicación directa. También se necesita actualizar a los docentes en la creación de una motivación genuina respecto al aprendizaje en vez de usar los exámenes y las calificaciones en este sentido.

Las actividades deberán incluir diferentes saberes y formas de trabajo. Aunque muchos docentes ya están convencidos de que el conocimiento no se refiere solamente al 'saber conocer' sino que los demás saberes son igualmente importantes, en este momento no hay instrumentos disponibles en el CELE, y parece que esta institución no es la excepción, para tomar en cuenta los aspectos del aprendizaje referente a las actuaciones de los estudiantes:

Es importante destacar la importancia del uso de instrumentos donde queden registradas las actuaciones de los estudiantes, ya que de esa manera el educador podrá ir observando el progreso del alumno en cuanto a los procesos de elaboración de conceptos, principios y teorías, así como el desarrollo de actitudes, valores, habilidades y destrezas. (Yovane de Simancas, 2000: 15)

Pero no nada más se debe trabajar con la intención de registrar las actuaciones del alumno, también las del docente son sumamente importantes y para eso igualmente se necesitan instrumentos adecuados. Hay instrumentos que sirven para comprobar avances en la construcción de conocimientos, otros para controlar el buen funcionamiento de la forma de impartir clase, algunos son ideales para la auto-evaluación mientras que otros

requieren para su aplicación de la experiencia de un maestro. Y definitivamente, necesitamos instrumentos para una evaluación formativa para actividades como *blogs* y proyectos. Adaptar las nuevas estrategias de enseñanza, apoyados en las nuevas tecnologías y posibilidades al alcance del docente, obliga a los investigadores en la materia de evaluación a buscar alternativas y adecuar instrumentos para así satisfacer las necesidades que surgen en la actualidad. Durante la revisión de bibliografía tanto para el presente trabajo como en el contexto del macroproyecto, se hizo obvia la falta de instrumentos adecuados en este ámbito. Cada día existe una mayor demanda de cursos impartidos a distancia, de casos de integración de nuevas tecnologías en el contexto de cursos presenciales o semi-presenciales, a parte de un cambio en los paradigmas referentes a la responsabilidad de los alumnos, que no puede satisfacerse con los instrumentos diseñados para otros contextos. Surgen muchas preguntas sobre la metodología y falta una investigación dedicada a estas necesidades específicas.

Cada maestro tiene una manera particular de enseñar, cada alumno construye sus conocimientos de diferente manera. Aunque en un principio no se pretende individualizar la forma de evaluar, por lo menos se intentará adaptarla a las necesidades de cada maestro y cada grupo. Eso requiere algo de conocimientos teóricos y de experiencia, por lo cual se recomienda una oferta de material preparado específicamente para las necesidades de los docentes así como apoyo en la elaboración de herramientas y asesoría continúa. Esto se podría lograr por medio de un curso a distancia, con una página de Internet y asesoría en línea, ya que los horarios de clase intervienen en la disponibilidad de los docentes.

Además, será necesario encontrar cierto consenso en la forma de evaluar a los alumnos, al material y al programa. Durante los cursos sobre evaluación formativa

organizados por el macro-proyecto³⁹ en el marco del seminario permanente en lingüística aplicada del CELE-UNAM, y en el curso-taller impartido por sus propios participantes en marzo de 2009⁴⁰, una de las constantes fueron los comentarios sobre el aislamiento de los maestros en el sentido de no sentir el respaldo de un grupo como lo hubo en los talleres, no solamente en el tema de la evaluación sino en general para la actualización docente. En este sentido, el DLA podría seguir ofreciendo talleres de actualización docente para fomentar el trabajo en grupo. Solamente mediante acciones del grupo, intercambiando experiencias, dialogando y compartiendo, la evaluación podrá aspirar a una calidad superior:

La objetividad del procedimiento también se obtiene al formar jueces que realicen juicios idénticos sobre los objetos o sobre su juicio. Esto se consigue especificando los criterios que se van a emplear y asignando números a las cualidades a lo largo de todo el continuo, exponiendo la excelencia de cada criterio. (Eisner, 1998: 61)

Mediante este consenso en la forma de evaluar, en la forma de apreciar los principios y de aplicar estándares de calidad, no se pretende obligar al maestro a seguir esquemas predeterminados sino convencerlo mediante argumentos de la relevancia de estas recomendaciones como una forma *apropiada* de evaluación, como dice Eisner: “El consenso engendra confianza en la objetividad de los juicios emitidos.” Para este propósito se necesitan foros que ofrezcan la oportunidad de comparar experiencias con otros colegas, de preferencia de manera continua, por ejemplo en un sitio de *Internet*, y de manera presencial, no sólo en el intersemestre sino varias veces al semestre para así evaluar el proceso y adaptarlo. Necesitamos elaborar instrumentos para evaluar las

³⁹ Taller: “Evaluación cualitativa del aprendizaje en educación superior”, impartido por el Dr. T. Moreno, CELE, UNAM, abril 2007 (20 horas) y “Metodología cualitativa para la evaluación del aprendizaje universitario”, impartido por el Dr. T. Moreno, en agosto 2007 (20 horas)

⁴⁰ Curso-taller: “2Herramientas para la evaluación cualitativa del aprendizaje de lenguas extranjeras”, CELE, UNAM, marzo 2009 (20 horas)

nuevas formas de E-A, atendiendo aprendizajes auténticos, como el trabajo en proyectos, los *blogs*, la participación activa en el grupo y el trabajo cooperativo, el uso exitoso de estrategias de aprendizaje y la auto-reflexión.

Si los enfoques positivistas tuvieron en los *tests* y en las pruebas objetivas sus instrumentos para comprobar resultados de aprendizaje empíricos y minuciosamente medibles, las formas de evaluación en los enfoques comunicativos deben orientar sus esfuerzos hacia recursos que fomenten y desarrollen la comprensión y la expresión como parte de un proceso más amplio y más complejo que es el aprendizaje. (Álvarez Méndez, 2003: 154)

Esto no necesariamente significa más trabajo para el maestro sino un reajuste de la carga de trabajo. En vez del trabajo esporádico de corregir y calificar exámenes escritos y orales, las evidencias del aprendizaje se pueden recolectar en el transcurso del semestre, involucrando a todos los participantes y se puede integrar diferentes aspectos y saberes. Los alumnos deberán participar constantemente en esta forma de evaluar y evaluarse, mediante co-evaluación y auto-evaluación. Y como, mediante el instrumento adecuado, se observará el proceso de E-A y no un sólo producto final, se evitarían muchas repeticiones del mismo tema. Esto llevará a una reestructuración y adaptación del programa en el transcurso del semestre, mejorando así el proceso de E-A.

7 RECOMENDACIONES

Este último capítulo no estaba previsto cuando se planeó el presente trabajo. Sin embargo, durante las entrevistas se detectaron necesidades de instrumentos adecuados para diferentes propósitos. En ningún momento fue el objetivo del presente trabajo elaborar y presentar estos instrumentos sino detectar las posibilidades para mejorar el proceso de E-A a partir de un análisis así como proponer un camino para la implementación de principios de una evaluación formativa. Sin embargo, este tipo de instrumentos alternativos todavía no se integra en el contexto de la evaluación en el área de LE de una manera regular. Así que a continuación se presenta, sin pretender agotar el tema, un breve resumen de diferentes herramientas de evaluación y su uso común, ya que considero que no es conveniente restar utilidad a los exámenes departamentales sin ofrecer una alternativa práctica.

Antes de cambiar el sistema de evaluación, se advierte que la forma de evaluación se debe adecuar tanto al maestro como al grupo de alumnos y depende en gran manera también del tiempo disponible de ambos y de la experiencia que se tiene. Además, se deben considerar el reglamento institucional y/o universitario en su caso.

Las técnicas e instrumentos que se presentan a continuación se destinan principalmente a la evaluación formativa aunque se advierte que, empleados en un momento tardío y utilizados solamente para calificar, pierden esa función y se convierten en herramientas para la evaluación sumativa.

El desarrollo de *actitudes*, los *valores*, las *habilidades* y *destrezas* que menciona Yovane de Simancas (2000) generalmente son susceptibles de auto-evaluación, para otros se ofrece más bien la co-evaluación o la hetero-evaluación. No obstante es necesario aprender a evaluar, tanto en el sentido de una auto-evaluación a la cual

generalmente no estamos acostumbrados, como en la co-evaluación entre pares para poder dar una retroalimentación adecuada y en la hetero-evaluación con el mismo propósito. Existe una gran cantidad de técnicas e instrumentos para la recolección de datos sobre diferentes saberes; a seguir se presentan unos cuantos ejemplos de manera resumida (Alonso Palacios, 2003; Barberá, 1999; Bélair, 2000; Bolívar, 1995; Casanova, 1999; Shores, 2004).

7.1 Técnicas para generar evidencias diversas sobre el proceso de E-A

Portafolios

Para una evaluación del proceso de E-A durante un tiempo prolongado y de manera compartida, el grupo puede trabajar, por ejemplo, con *portafolios* o carpetas de trabajo. El significado de la palabra portafolio fue importado del inglés “*portfolio assessment*” y su uso surge en el mundo de las artes, particularmente en el contexto de la arquitectura y el diseño. Raquel Barragán define los portafolios en el contexto educativo así:

Podemos decir que en el campo de la educación, el portafolios se convierte en una metodología de enseñanza y evaluación que hace su aparición como metodología alternativa a aquellas de corte puramente cuantitativo, se trata realmente de un procedimiento de evaluación de trayectorias de aprendizaje que se basa en las ejecuciones y logros obtenidos por los participantes en dichas trayectorias y que además incorpora el valor añadido de su potencial de aprendizaje. (Barragán 2005: 123)

Pero es importante fijar reglas y determinar el tipo de evidencias que se integran a éstos para que no se conviertan en una simple colección de trabajos, sino que ofrezcan la posibilidad de observar el progreso del aprendizaje, tanto para el maestro como para el propio alumno. Estos instrumentos ofrecen la posibilidad de tomar en cuenta un periodo más o menos extenso y de comparar evidencias sobre puntos específicos a lo largo de este tiempo. Estos instrumentos podrían apoyar a los docentes en la evaluación formativa

de las producciones escritas para dar retroalimentación a los alumnos y a ellos mismos sobre la corrección oportuna de errores. De esta manera se podría luchar contra la así llamada fosilización de errores, ya que los alumnos se harían más concientes respecto a sus faltas y el docente podría planear ejercicios adecuados para evitar errores frecuentes, por eso, especialmente para la producción escrita se ofrece esta técnica. Según José Villalobos, un portafolio de trabajos abarca cinco principios y dos características fundamentales: En primer lugar, como principio, un portafolios contiene una *recopilación de trabajos* que se forma con el tiempo; en segundo, se convierte en una *selección* según la finalidad del mismo; como tercer principio menciona la integración de la *reflexión* del estudiante referente a su aprendizaje; como cuarto funge la *comunicación* en el sentido que representa a su autor y por último, que cualquier portafolio involucra *evaluación* en el sentido de que demuestra el desarrollo de los procesos de valoración. A parte de estos principios menciona el *desarrollo* y la *variedad* como características de un portafolio. (Villalobos 2002: 391) Ilse Brunner, una autora alemana, recomienda la evaluación por medio de portafolios por sus efectos psicológicos positivos, ya que los portafolios hacen visibles los avances de los alumnos y así refuerzan su autoestima, al mismo tiempo que aprenden a reflexionar sobre su propio aprendizaje, se hacen conscientes de sus puntos fuertes y débiles y aprenden a mejorar sus estrategias. (Brunner 2006). Si los portafolios se emplean para una evaluación formal deben contener instrumentos para recoger la información como pueden ser las *rúbricas*, que se describen enseguida de los proyectos.

Proyectos

Una técnica parecida para observar la actuación de uno o de varios alumnos a la vez, pero generalmente por un periodo corto y con un único tema, son los *proyectos*, ideales para integrar auto-evaluación y co-evaluación por parte de los participantes.

También ofrecen información sobre diferentes tipos de saberes, como el *saber ser* y el *saber hacer*, que a veces son difíciles de observar con otros instrumentos. La auto-evaluación y la co-evaluación se pueden guiar mediante *preguntas de reflexión* así como ofreciendo rúbricas adecuadas que permiten tanto al alumno como al docente definir lo que se espera del proyecto, cuáles son los puntos a observar para una evaluación formativa y que permiten a todos los involucrados obtener retroalimentación respecto a su actuación.

7.2 Instrumentos para evaluar las evidencias generadas por los alumnos

Rúbricas y listas de cotejo

Respecto a las habilidades productivas, pero no solamente para ellas, se recomiendan las *rúbricas* y las *listas de cotejo*. Las rúbricas son, según Heidi Goodrich, instrumentos para asignar puntos a ciertos criterios de un trabajo, o “lo que cuenta”. Estos gradúan la calidad de cada criterio, entre excelente y una actuación no apropiada. (Goodrich 1997a: 14)⁴¹ Eso los convierte en instrumentos excelentes tanto para la enseñanza como para la evaluación, ya que ayudan a definir lo que se entiende bajo el concepto de ‘calidad’.

Por otro lado, Frida Díaz-Barriga define a las listas de cotejo o de verificación como recursos para dirigir la atención a los aspectos relevantes, ya que se utilizan para estimar la presencia o ausencia de una serie de características o atributos relevantes en la ejecución. Según ella, “Estos instrumentos pueden servir al profesor para determinar el grado de adecuación con que las ejecuciones involucradas en las tareas o situaciones de

⁴¹ Texto original: A rubric is a scoring tool that lists the criteria for a piece of work, or “what counts” (for example, purpose, organization, details, voice, and mechanics are often what count in a piece of writing); it also articulates gradations of quality for each criterion, from excellent to poor. (Goodrich 1997: 1)

prueba están siendo realizadas por los aprendices.” (Díaz-Barriga 1998: 199). Ambos instrumentos ayudan a distinguir lo que se considera importante para la tarea, sirven de guía en la planeación y fomentan la auto-regulación así como la auto-evaluación.

Pruebas escritas

Obviamente tampoco se pueden despreciar las *pruebas escritas* en forma de ensayos o diferentes tipos de texto que ofrecen una evidencia compleja de los avances y de las dificultades del alumno y ayudan a planear los temas a profundizar. No obstante, se recomienda una retroalimentación tanto referente a los logros alcanzados como a los problemas observados. No sólo se deben comentar los errores gramaticales y ortográficos sino es necesario tomar en cuenta el contenido, la claridad de expresión, la coherencia de las ideas, la cohesión del texto y la forma apropiada del registro empleado.

Entrevistas

Con la finalidad de comprender problemas individuales se puede indagar tanto el conocimiento adquirido como las dudas persistentes haciendo *entrevistas* con los alumnos. Es importante considerar que una entrevista no es un interrogatorio sino que ofrece al alumno tiempo y espacio para mostrar sus avances en el proceso de E-A y a plantear y resolver sus dudas.

Mapas conceptuales

Las mapas conceptuales son una alternativa interesante para la evaluación, pero no muy adecuada si se pretende calificar por medio de ellos. Son ideales para observar la forma de la construcción de conocimientos, es decir, cómo el alumno relaciona información previa con nuevos temas y de qué manera estructura estos conocimientos. Principalmente en las habilidades receptivas, se puede trabajar con *mapas mentales*, los

cuales resultan útiles para la interpretación de los avances individuales. Tanto estas mismas representaciones como los portafolios elaborados por alumnos adquieren un valor especial si se acompañan con entrevistas en las cuales el alumno tiene la oportunidad de explicar su desarrollo, lo cual a su vez fomenta un incremento en la conciencia sobre su proceso de aprendizaje.

Libretas

Para observar los avances de los alumnos, se puede recoger información de las *libretas* de los alumnos para detectar ciertos aspectos en el proceso de aprendizaje. Esta herramienta no significa trabajo adicional para el alumno, pero las libretas tienen la desventaja de contener generalmente demasiado material, anotaciones personales del alumno, material del maestro y trabajos en casa. Para concentrarse en la evaluación, el docente debe buscar evidencias a ciertas preguntas definidas y así observar el progreso y no perderse en la gran cantidad de información. Esta herramienta se recomienda para detectar por ejemplo problemas de aprendizaje basados en estrategias inadecuadas, es decir, en el saber aprender. Un ejemplo podría ser la forma cómo el alumno registra vocabulario nuevo, la manera cómo se anota, cómo él da una explicación a la palabra y si se llega a aplicar esta nueva palabra en un contexto. Obviamente esta información es de tipo informativo como retroalimentación para el maestro, de ninguna manera se pretende calificar así en un contexto universitario.

7.3 Instrumentos para fomentar la reflexión sobre la actuación del docente y la interacción en el salón de clase

Diario de clase, generación de preguntas y *registro anecdótico*

Para generar evidencias sobre lo que sucede en el salón de clase, el maestro tiene la posibilidad de usar un *diario de clase* para facilitar la reflexión sobre el trabajo en el aula, anotando los sucesos en el aula en general o referente a ciertas preguntas, por ejemplo observaciones sobre el uso de la lengua materna durante la clase de LE o sobre la interacción entre maestro y alumno, quién pregunta y quién contesta. De esta manera, el docente puede detectar necesidades de los alumnos respecto a vocabulario, inseguridades en ciertos temas o reflexionar sobre las propias costumbres en la enseñanza.

También se puede evaluar la metodología utilizada y la profundidad de la comprensión de los temas mediante la *generación de preguntas*, un método que recoge información mediante la anotación de todo tipo de preguntas que surgen en el salón, seguido por una clasificación y un análisis.

El *registro anecdótico* tiene una finalidad parecida, pues compila incidentes críticos que el maestro considera representativos, anotados con su fecha, lugar y el contexto. Eso permite una comprensión de la realidad social del salón de clase, así como diferentes tipos de conducta y su interpretación a lo largo del periodo educacional. Este registro puede apoyar al docente por ejemplo para tomar decisiones con relación a la planeación de sus clases y en la elaboración de materiales.

Se considera conveniente actualizar a los docentes en la investigación-acción, en la auto-observación y en la co-evaluación por otros colegas para perfeccionar su desempeño.

7.4 Palabras finales

Sin embargo, ninguna de estas alternativas de técnicas o de instrumentos va garantizar una evaluación más ética, más justa, más precisa y especialmente más útil, si

no se basa en un cambio profundo en nuestra concepción sobre la finalidad de la evaluación:

Y si se acepta que el conocimiento se construye, debe tenerse en cuenta que el aprendizaje debe entenderse básicamente como un proceso de creación de significado personal a partir de la información que le llega al sujeto y del conocimiento previo que posea. Consecuentemente el sujeto que aprende debe participar activa y responsablemente en su aprendizaje; en el mismo sentido y con la misma intención debe ser partícipe y responsable en la evaluación de su aprendizaje. Y se reconoce tan abiertamente que el alumno es el responsable de su aprendizaje, corresponde admitir que también es responsable de la evaluación del mismo. De lo contrario, se utilizan palabras nuevas para ocultar los viejos andamios de un sistema caduco que se resiste a cualquier cambio, aunque se presta bien para operaciones de maquillaje. (Álvarez, 2003: 145)

Como lo señala Álvarez Méndez, cualquiera de los instrumentos de evaluación mencionados se puede usar inadecuadamente, para una evaluación sumativa, al final del periodo, sin retroalimentación y con fines de selección. Por lo mismo, se necesita cambiar la concepción sobre evaluación, y eso es un proceso paulatino. La implementación de un nuevo sistema de evaluación ha de ser progresiva, no se puede cambiar algo tan importante repentinamente, hasta por razones de ética. Están en juego las calificaciones de los alumnos y éstas, nos guste o no, son importantes para su futuro. Los docentes necesitarán aprender a confiar en los alumnos al momento de auto-evaluarse, ellos son capaces de reconocer sus fuertes y sus debilidades si comprenden el sentido de esta forma de evaluación. También tendrán que comprender lo importante que es la regularización de su aprendizaje en vez de la pura aprobación del curso. Al mismo tiempo será necesario que tomemos en cuenta los maestros, los alumnos y la administración del CELE que todos aprendemos más y mejor si aprendemos de nuestros errores. Si la corrección de errores se entiende en esta nueva dimensión, la co-evaluación del compañero se convierte en una ayuda y en algo positivo. En resumen, esto lo explica González Pérez así:

Las tendencias históricas en cuanto a la consideración del objeto de evaluación del aprendizaje, trazan direcciones tales:

- Del rendimiento académico de los estudiantes, a la evaluación de la consecución de los objetivos programados.
- De la evaluación de productos (resultados), a la evaluación de procesos y productos.
- De la búsqueda de atributos o rasgos estandarizables, a lo singular o idiosincrásico.
- De la fragmentación, a la evaluación holística, globalizadora, del ser (el estudiante) en su unidad o integridad y en su contexto.

Estas tendencias no se dan de modo paralelo, tienen múltiples puntos de contacto y funciones entre sí. Algunas van perdiendo fuerza dentro de las ideas pedagógicas, aun cuando dominan la práctica; otras se vislumbran como emergentes. (González Pérez, 2001: 94)

Se pueden conservar, aunque sea nada más por el momento, los exámenes departamentales, para ofrecer un punto de comparación con las nuevas herramientas y un momento de estabilidad basado en lo conocido para el maestro. Lo que debería cambiar con relación a éstos es el uso, que no solamente se apliquen para calificar sino que también retroalimente, tanto al profesor como al alumno.

No obstante, para poder implementar nuevas formas de evaluación también la administración deberá aceptar ciertos cambios. No se podrá esperar de los docentes que sigan un programa preestablecido a pie de la letra si por medio de la evaluación se dan cuenta que el programa necesita ajustes. Y necesariamente también va cambiar la estructura de los cursos en el sentido de que no será tan piramidal como hasta el momento, ya que la exclusión de alumnos, lógicamente, deberá disminuir. Aunque en este momento parezca utópico, con el tiempo probablemente se podrán cambiar las calificaciones por descripciones. Una calificación numérica no dice mucho sobre lo que sabe una persona y menos todavía sobre sus otras aptitudes, una descripción detallada de las habilidades adquiridas seguramente puede ofrecer más información para la toma de

decisiones. Por la misma razón, cada día más escuelas, universidades y empresas piden a los aspirantes un portafolio con sus trabajos, entrevistas personalizadas así como referencias de sus profesores anteriores. Especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras, una calificación numérica -calculada como promedio de varias evidencias obtenidas mediante pruebas- dice poco sobre cómo logra actuar un alumno en situaciones reales. Sin embargo, este trabajo no pretende cambiar la certificación internacional ni la evaluación en general, simplemente busca una forma de evaluación formativa dentro del salón de clase en nuestra institución.

Una evaluación formativa en el contexto de la enseñanza de LE en el CELE de la UNAM solamente puede traer ventajas: Aunque al principio parezca así, evaluar de manera cualitativa no necesariamente significa más trabajo para el docente, solamente se convierte en un proceso continuo en vez de un momento final. A raíz de este tipo de evaluación, el proceso de E-A se hará más efectivo, de esta manera las necesidades de los alumnos, de los maestros y de la institución se podrán atender mejor. Identificar y corregir problemas de aprendizaje a tiempo evitaría, en muchos casos, que los alumnos repitan los mismos niveles o se tengan que excluir. Al mismo tiempo, esto permitiría su acceso a niveles académicos más altos dentro del tiempo disponible durante la licenciatura. Por el otro lado, la mejoría y profundización en el aprendizaje no se refiere solamente a los objetivos académicos sino también a la formación de personas responsables de su propio aprendizaje, igual que a actitudes y aspectos como la tolerancia y la comprensión intercultural no considerados en este momento, a la integración de formas de interacción deseables como el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de proyectos en grupos.

8 BIBLIOGRAFÍA

Libros y artículos en revistas:

ALONSO PALACIOS, C. (2003) La carpeta de evaluación, una posibilidad para la evaluación de los aprendizajes de lenguas extranjeras. En: *Memorias de tercer Coloquio de Lenguas Extranjeras*. Comps: Cortés Sánchez, G. y Novoa Gamas, G. México: UAM-Azcapotzalco

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

_____, J. M. (2003) *La evaluación a examen: Ensayos críticos*. Madrid: Miño y Dávila

ANGULO RASCO, J. F. (1994) *¿A qué llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del término 'Evaluación' o por qué no todos los conceptos significan lo mismo*. En: Ángulo, J. F. & Blanco, N. (Coords.). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Ediciones Aljibe

AHUMADA ACEVEDO, P. (2005a) *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México, Paidós.

_____, P. (2005b) La Evaluación Auténtica: un Sistema para la Obtención de Evidencias y Vivencias de los Aprendizajes, *Revista Perspectiva Educativa* No. 45, primer semestre 2005

BLANCO FELIP, L. Á. (1996) Bases epistemológicas y metodológicas. En: *La evaluación educativa, más proceso que producto*. Cataluña: Universitat de Lleida.

BARBERÁ GREGORI, E. (1999) *Procedimientos evaluativos renovados (II): ¿Cómo evaluar el proceso?*. *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé

BÉLAIR, L. (2000) *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla: Editorial Diada.

BOLIVAR, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Editorial Anaya.

BRUNNER, I., HÄCKER, T., WINTER, F. (2006) *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Segunda edición 2008, Alemania: Kallmeyer Verlag

CABRERA, F. (2003) *Evaluación de la formación*. Madrid: Editorial Síntesis

CASANOVA, M. A. (1999). *Manual de evaluación educativa*, 5a edición. Madrid: Editorial La Muralla.

DE LA TORRE, S. (2004) *Aprender de los errores: el tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata

DE LOS SANTOS V., J. E. (2003) "Los procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior". En: *Revista Iberoamericana de Educación* No. 33. España, OEI. Septiembre – diciembre de 2003.

DA SILVA GOMES, H. Y SIGNORET DORCASBERRO, A. (2005) *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. Segunda edición, México: Trillas

DÍAZ-BARRIGA ARCEO, FRIDA Y HERNÁNDEZ ROJAS, G., (2002) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill, segunda edición

VILLALOBOS, J. (2002) Portafolios y reflexión: Instrumentos de evaluación en una clase de escritura. *EDUCERE*, Año 5, No 16, Universidad de los Andes, Escuela de idiomas modernos, Mérida.

EISNER, E. W. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós

FLICK, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata

GIMENO SACRISTÁN, J. (1995) La evaluación en la enseñanza, En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*, 4ª ed., Madrid: Morata

GLABONIAT, M. (1998) *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck-Wien: Studien-Verlag.

GOODRICH, H. (1997a). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.

GUBA, E., LINCOLN, Y. (1981) *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.

HUERTA, J. A. (2001) Evaluación de lenguas extranjeras. En: Vida B. & Cortés G. (Comps.). *Memorias del segundo coloquio de lenguas extranjeras*. México: UAM-A

IMBERNÓN, F. (COORD); ALONSO, M.; ARANDIA, M.; CASES, I.; CORDERO, G.; FERNÁNDEZ, I.; REVENGA, A.; RUÍZ DE GAUNA, P. (2002) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de Investigación educativa* Valencia: Grao.

KARMEI, L. (1974) Validez y confiabilidad. En: *Medición y Evaluación Escolar*. México: Trillas

MARTÍNEZ MIGUELEZ, M. (1993) *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Barcelona: Gedisa

MORÁN OVIEDO, P. (2007) Hacia una evaluación cualitativa en el aula. En: *Reencuentro*. Abril, No. 048, México: Redalyc pp. 9-19

MORENO, T. (2002) Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. En: *Revista Perfiles Educativos*, Vol. 24, No. 95.

_____, T. (2005) Aprender, desaprender y reaprender. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*; Vol. 10, No. 25

_____, T. (2006) La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad. En: *Revista Perfiles educativos*, Vol. 28, No. 112]

NEVO, D. (1997) *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Ediciones el Mensajero

PICADO MESÉN, M. (2002) “¿Cómo podría delimitarse una evaluación cualitativa?”. *Revista de Ciencias Sociales*. (Costa Rica), núm.: 97, mes: jul-sep, año: 2002

ROJAS CALDELAS, F. (2001) Certificación: diferencias entre los sistemas de evaluación Británico y Norteamericano. En: *Memorias del Segundo Coloquio de Lenguas Extranjeras*, Comps: Valero, V. y Cortés, G., México: UAM Azcapozalco

SALINAS, D. (2003) *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Valencia: Grao

SANTOS GUERRA, M. A. (2003) *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Editorial Narcea

SÁNCHEZ MOGUEL, A. (2005) Criterios de Evaluación Educativa: Bases y perspectivas. En: *Avance y perspectiva*, Vol. 24, Núm. 1, enero a marzo de 2005. México: I.P.N.

SHORES, E. F. (2004) *El portafolio paso a paso*. Barcelona: Editorial Graó.

SIMONS, H. (1999) *Evaluación democrática de instituciones escolares*, Madrid: Edit. Morata

VARGAS PORRAS, A. (2002) La acreditación: Una forma de estandarizar la educación. En: *Revista Educación* 26(2): 245-254, Universidad de Costa Rica

WOODS, P. (1987) *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Barcelona: Ediciones Paidós Iberica, S.A.

YOVANE DE SIMANCAS, K. (2000) La evaluación de los aprendizajes en la reforma curricular de la Educación Básica. En: *Revista Acción Pedagógica*, Vol. 9, Nos 1 y 2

Páginas de Internet:

Centro Virtual Cervantes. La evaluación. En: "Notas para el Usuario del Marco de Referencia Europeo" Consultado en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>, en mayo 2008

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1998) *La evaluación en la enseñanza de la lengua*. En: *Revista Didáctica* 10, 189-213, Madrid: Universidad Complutense. Consultado el 23 octubre de 2008 en: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA9898110189A.PDF>

BARRAGÁN SÁNCHEZ, R. (2005) El portafolio, una metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. en *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), consultado en agosto de 2009 en: [http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=issue&op=view&path\[\]=9](http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=issue&op=view&path[]=9)

DÍAZ BARRIGA, F. (2003) Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo *Revista electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 5 (2). Consultado el 25 de mayo de 2008 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

ESCUDERO ESCORZA, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa*, v. 9, n. 1. Consultado en abril de 2007 en: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

GONZÁLEZ PÉREZ, M. (2001) La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. Consultado en: *Revista Cubana de Educación Media Superior*, 15 (1). Consultado el 21 de octubre de 2008 en: http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol15_1_01/ems10101.htm

MATEO, J. A. (2000) La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. ICE, Universidad de Barcelona. Consultado en agosto 2005 en:
http://www.farq.edu.uy/estructura/unidades_de_gestion/uap/matevalaprend/J.%20A.%20Mateo.pdf

MORENO OLIVOS, T. (2004) Evaluación cualitativa del aprendizaje: enfoques y tendencias. En: *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXIII(3), No. 131, Julio-Septiembre de 2004, consultado el 21 de octubre de 2008 en:
http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/131/02.html#t

PÉREZ LUNA, E. (1999) Epistemología de la evaluación cualitativa. En: *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 4, consultado en octubre 2008 en:
http://escuelasecundaria.dnsalias.com/WEB_UNITEC/EVALUACION/MATERIALES_EVALUACION/epistemologia_eval_cualitativa.pdf

Publicaciones de divulgación:

Gaceta UNAM, cuarta época, Vol. II N° 8, 26 de enero de 1978, Ciudad Universitaria

Boletín CELE, UNAM, Órgano de información del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Año 1, Núm. 1, junio de 1980.

La enseñanza de lenguas en la UNAM, Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes, Comisión Especial de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México, México: 2007, consultado en noviembre 2008 en:
http://www.caahya.unam.mx/diagnostico_coele_jun-08.pdf

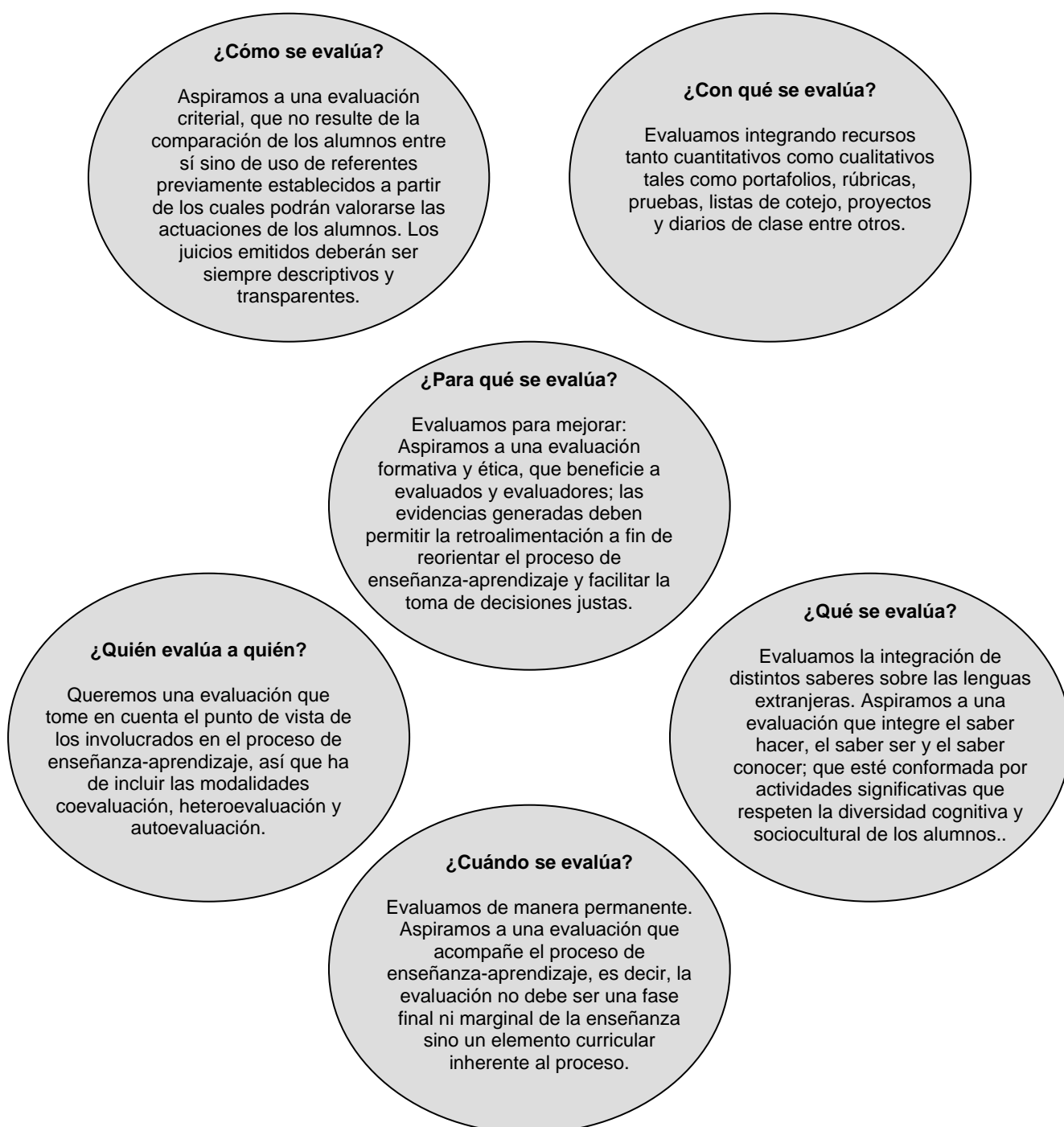
Memoria UNAM 2007. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Universidad Nacional Autónoma de México, México: 2007, consultado en enero de 2009 en:
<http://www.stcp.unam.mx/memoria/2007/PDF/61201mem.pdf>

Conferencias:

MORENO OLIVOS, T. (Abril, 2008) *Repensar la evaluación de los alumnos en el nuevo escenario de la sociedad del conocimiento*. Conferencia presentada en el CELE, UNAM, México, D.F., México.

Anexos

Anexo 1: Principios para la evaluación de LE (Macroproyecto: “Diseño de Principios de Evaluación del Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en el CELE”



El *blog* del macroproyecto: <http://evaluaciondeleenelcele.blogspot.com>

Anexo 2: Ejemplo de la transcripción de entrevista y análisis del tema

Análisis de entrevista 4, 03/10/08

Anotaciones

Cuéntame como evalúas en tu curso.

Bueno, en mi curso de alemán tengo diferentes criterios de evaluación CEV que dan la nota final CAF del curso y son los aspectos que te voy a enumerar, los que evalúo: son por una parte los exámenes departamentales EXD, que tienen un peso mayor que las otras áreas que evalúo, por otra parte hago tests OTE sobre aspectos ya sea gramaticales o de vocabulario o, también, culturales, y esos tienen otro porcentaje en la evaluación. También incluyo proyectos OTT, al semestre tengo previsto tres proyectos, aunque luego por la cantidad de cosas que hay que hacer los tengo que reducir a dos, pero los estudiantes saben de entrada cuáles son los puntos que se evalúan CEV y en qué punto del semestre vamos a tener estos proyectos. Y, por supuesto, las tareas. Las tareas forman parte de evaluación OTE. Es complejo evaluar todo eso, hay que ser muy ordenado, muy sistemático, y tomar nota de quién está entregando tareas, quién está entregando proyectos, como lo que mencionaste hace un momento, la calificación del proyecto, yo no le doy 10, 9, 8, 7, yo no lo califico con una escala numérica sino con el porcentaje CAF. Obtienen todos los puntos o no los obtienen, si concluyen el proceso del proyecto. El proceso del proyecto es en primer lugar yo les doy el tema del proyecto desde los puntos a desarrollar para que ellos sepan muy claramente

Diferentes
criterios de
evaluación: por
una parte los
exámenes
departamentales,
tests sobre
aspectos
gramaticales,
vocabulario,
culturales, 3
proyectos (por
tiempo se reduce
a 2), tareas.
Forma compleja
de evaluación
para llevar el
control.

cuales son los puntos que tienen que desarrollar en este proyecto CEV, creo que la vez pasada te había dado como ejemplo el presentar una ciudad de Alemania, y lo había ligado también con una persona. Ellos tenían que decir en dónde quedaba esta ciudad, cuántos habitantes tenía la ciudad, cuáles atracciones turísticas había en la ciudad, y quién venía de esta ciudad, un personaje famoso que hubiera nacido o vivido en esa ciudad. Son cosas, estructuras, que vamos viendo en la clase, y que ellos después tienen que desarrollar a manera de texto. La segunda parte es, que me entregan este texto, yo veo los textos, tengo una clave para darles retroalimentación, una clave que es diferente a nuestras claves que usamos por un lado en las certificaciones, por otro lado en gramática de dependencia del verbo sino es una gramática muy sencilla, que ellos pueden identificar MCE, que “K” significa que cometiste un error en la conjugación, o que “A” significa que tienes un error en artículo, siempre marco donde está el error, o “O” para ortografía, marco donde está el error y ...

Proyecto con puntos a desarrollar, textos se entregan y se marcan los errores mediante claves sencillas, alumnos corrigen.

Ejemplo de codificación:

CAF – Calificación final

CEV – Criterios de evaluación

EXD – Exámenes departamentales

MCE – Manejo de corrección de errores

OTE – Otro tipo de evaluación

OTT – Otro tipo de trabajos (no necesariamente incluye una evaluación)

Anexo 3: Información ofrecida en la página de Internet del CELE, febrero de 2009, disponible en: <http://www.cele.unam.mx/>

Cursos de idiomas

El CELE ofrece dos tipos de cursos:

1.- Generales

Tienen como objetivo desarrollar íntegramente en el alumno las habilidades lingüísticas esenciales de comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura en niveles sucesivos. Dirigidos principalmente a la comunidad universitaria aunque se cuenta con algunos programas para el público en general.

En esta modalidad se imparten cursos de: Alemán, Árabe, Catalán, Chino, Coreano, Francés, Griego moderno, Hebreo, Inglés*, Italiano, Japonés, Portugués, Rumano, Ruso y Sueco.

* Para el curso general de inglés no hay inscripciones a primer nivel, sólo del 3º al 8º nivel. Los aspirantes deberán sustentar un examen de colocación en donde comprueben un grado de conocimientos superior al segundo nivel.

2.- Compresión de lectura

Diseñados específicamente para llevar al estudiante universitario a la comprensión de textos en lenguas extranjeras así como para prepararlo para el examen de comprensión de lectura, requisito indispensable para el trámite de titulación.

En este campo de actividades se cuenta con programas de: Alemán, Francés, Inglés, Italiano, Portugués y Ruso.

Alemán

Objetivo Terminal.

Los objetivos terminales de los cursos de Alemán se encuentran orientados por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa. Por lo que se pretende que después de tres niveles se alcance el nivel A2 Waystage en el que el estudiante pueda ser capaz de comunicarse de manera elemental en situaciones comunes de la vida cotidiana. Al cabo del quinto semestre, se alcanza el nivel B1 Thresold que permite hacer frente a cualquier situación de la vida diaria y profesional. Finalmente, después de cursar los ocho niveles de los que consta el curso, se alcanza el nivel C1 Competent User que proporciona al hablante una competencia más allá de la comunicación cotidiana, con la que puede hacer frente a situaciones específicas.

Requisitos de ingreso y examen de colocación.

Requisitos de ingreso:

Ser universitario (estudiante o trabajador) del campus Ciudad Universitaria

Registrarse al sorteo, de acuerdo a las bases de la convocatoria que aparece cada semestre, y ser aceptado

Inscribirse en tiempo y forma a los cursos

Examen de colocación

Inscribirse al examen de colocación de acuerdo a las bases de la convocatoria que aparecen cada semestre

Presentarse a tiempo a la aplicación del examen

Sólo serán aceptados aquellos candidatos que alcancen como mínimo el nivel 4 según el plan de estudios del Departamento de Alemán, de acuerdo a los lugares disponibles en los grupos programados.

Descripción de los cursos.

Actualmente el programa de Alemán se divide en dos niveles: El nivel básico y el nivel intermedio. El primero consta de cinco niveles semestrales de diez horas de clase semanales cada uno, correspondiendo cada nivel a 160 horas-clase. El nivel intermedio corresponde a los últimos tres niveles del curso y tiene una frecuencia de seis horas semanales, haciendo 96 horas-clase. En conjunto se ofrecen ocho niveles de lengua que corresponden a 1,088 horas clase. Adicionalmente se ofrece un curso de comprensión de lectura que consta de dos semestres con diez horas semanales. Desde el 1er. nivel se enfoca el aprendizaje al desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, comprensión de lectura, así como expresión oral y expresión escrita, desde un punto vista comunicativo-funcional. En el nivel intermedio se hace hincapié en las habilidades productivas de la lengua, tanto oral como escrita; sin descuidar las otras. Además, a lo largo de todo el curso se incluyen temas sobre la cultura y la organización político-social de los países de habla alemana: Alemania, Austria y Suiza.

Métodos y materiales.

El método utilizado en el nivel básico es Moment mall1, 2 y 3. Además de este método el personal dispone de materiales comerciales y auténticos para la realización cabal de cada curso. Mientras que el nivel medio se apoya con el libro Auf neuen Wegen.

Exámenes de Certificación.

Los cursos de alemán del CELE están dirigidos a la presentación de los exámenes de certificación del Österreichisches Sprachdiplom ÖSD (Diploma Austríaco de Lengua). Este diploma cuenta con un amplio reconocimiento internacional y está orientado de acuerdo a las normas del Consejo Europeo de Lenguas, mismas que rigen los objetivos terminales de nuestros cursos. Al concluir el 3er. nivel, los estudiantes presentan el examen para nivel umbral Grundstufe. Posteriormente, al concluir el 5º semestre, se aplica el Zertifikat Deutsch que certifica los conocimientos básicos de lengua alemana y que es requisito para poder acceder al nivel intermedio. Al concluir el nivel 8 de Alemán, es posible presentar el examen de Mittelstufe que avala los conocimientos de nivel intermedio. Estos exámenes se aplican en enero y en junio, las inscripciones se realizan las primeras semanas de noviembre y de mayo, respectivamente.

El Departamento de Alemán también es centro aplicador del examen Test-DaF, que certifica los niveles de lengua requeridos para poder acceder al sistema de educación superior en Alemania. Las fechas de aplicación de este examen aparecen en la página del CELE: www.cele.unam.mx y en la del Instituto TestDaF, www.testdaf.de

Convenios con otras instituciones.

Dentro del marco de los acuerdos de intercambio académico con el gobierno de Alemania el más antiguo e importante es el establecido a través del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD). Este organismo se encarga de brindar información acerca de las posibilidades de estudiar en Alemania, así como los requisitos y posibilidades para obtener alguna beca. En el marco de este acuerdo, se cuenta con la figura de un lector (o profesor visitante) cuyas funciones abarcan tanto la docencia como la participación en proyectos de investigación y de difusión cultural.

Por otro lado, jóvenes practicantes provenientes de la Universidad de Leipzig y la Universidad de Viena participan cada semestre en el programa de actividades docentes, contribuyendo al mejoramiento de la enseñanza en este departamento.

Anexo 4: Charla con la Lic. Laura Velasco, publicada en el *blog* del macroproyecto⁴²

El 31 de enero de 2007 se llevó a cabo una entrevista no estructurada a la jefe del Departamento de Alemán, Lic. Laura Velasco, con relación a las prácticas evaluativas en su área. Presento aquí la transcripción de algunos comentarios suyos que considero importantes debido a que ofrecen una panorámica desde el interior, además de que, posteriormente, podrán verse a la luz de otras opiniones de profesores y jefes de departamento.

>Los exámenes que tenemos actualmente datan del año 98.

>Necesitamos un programa para el banco de exámenes que no sea nada más para una administración, con objetivos claros, que tenga continuidad, que no sea un paliativo.

>Hacemos 4 exámenes al semestre, me parece exagerado, sería mejor efectuar sólo dos. La ponderación de tales pruebas es a criterio del profesor. Sólo se les dice que los alumnos que no pasen 2 de los 4 exámenes, incluyendo el final, no pueden ser promovidos. Mi propuesta es que tomen en cuenta las participaciones y la calidad de las participaciones en la clase, pero eso presenta problemas para el profesor.

>Tenemos unas matrices de valoración para evaluar la producción oral y escrita. Las tomamos de los exámenes de certificación que ofrecemos y las hemos ido adecuando.

>La certificación internacional incide en el diseño de los exámenes. El objetivo del libro que llevamos es preparar al alumno para la certificación. Después de que terminan el 3er semestre, los alumnos presentan la certificación a nivel básico. Después pasa 4° nivel. El 5° semestre es sólo para preparación para la certificación, porque en algún momento se determinó que el examen de certificación fuera obligatorio para pasar al sexto nivel de alemán. Es obligatorio aprobar la certificación y asistir al curso, porque muchos decían “Ya no voy al curso” y se saltaban el curso, pasaban la certificación y consideraban que ya podían estar en el nivel medio.

>Me da la impresión que nosotros nos estamos supeditando mucho a lo que dictan organismos que están fuera de la UNAM, que muchas veces no reflejan la realidad nuestra. Ahora, también me da la impresión que como todos los libros que compramos, adquirimos y ponemos, son de afuera, pensados para situaciones de inmersión, muy específicas, no corresponden al 100% con nosotros; el aspecto intercultural no se maneja en la gran mayoría de estos libros, todos van hacia la certificación, yo no estoy peleada con eso, pero yo no sé cuántos [de los alumnos] quieran hacer la certificación y para qué les va a servir. Es necesario para quien se va, no tanto para ir a estudiar, es necesario para comprender textos sencillos, pero no sé hasta qué punto pueda ser algo de primera necesidad para nuestros estudiantes, por el contexto.

⁴²<http://evaluaciondeleenelece.blogspot.com/search?updated-max=2007-03-26T17%3A35%3A00-07%3A00&max-results=50>

Anexo 5: Tabla de comparación del paradigma positivista con el paradigma cualitativo o interpretativo

Los paradigmas de la investigación y los diferentes conceptos de verdad, conocimiento y realidad respectivos	
Paradigma positivista	Paradigma cualitativo o interpretativo
Perspectiva basada en el realismo.	Perspectiva basada en el idealismo.
El diseño de la investigación es estructurado, mediante una metodología inductiva. La investigación se construye de tal manera que los resultados sean previsibles, confirmando –o no- la hipótesis. Por lo mismo, los contenidos se centran en datos observables, reproducibles y aplicables.	El diseño de la investigación es abierto y flexible. La investigación observa y describe circunstancias en situaciones auténticas mediante una metodología deductiva e interpreta después. De esta manera, sus resultados no son predecibles. Por lo mismo, los contenidos se centran en los procesos necesarios para la construcción de conocimiento y su calidad.
El análisis y la interpretación de los datos obtenidos se llevan a cabo por técnicas estadísticas.	El análisis se lleva a cabo por reducción (segmentación, codificación y categorización) y la interpretación por exposición. (Flick 2004: 193)
El conocimiento se adquiere mediante observación pasiva, los indicadores se encuentran en el mundo exterior y son medibles, los resultados generalmente se expresan en forma de comparación. Por lo mismo, una gran cantidad de sujetos u objetos es necesaria.	El conocimiento es subjetivo, se construye por intereses y está basado en la experiencia y la intuición de una naturaleza única y esencialmente personal, sus indicadores son difícilmente observables y no son susceptibles de cuantificación (por ejemplo la motivación o las intenciones), puede observar un sólo o pocos sujetos u objetos.
Desde esta perspectiva, la realidad es unívoca (singular), convergente y fragmentable; así que se puede medir. Se expresa mediante calificativos/comparativos o se representa por medio de números.	Desde esta perspectiva, la realidad es dinámica, múltiple, divergente e interrelacionada; así que se debe analizar de forma holística. Se describe y se interpreta.
La verdad es definida por los hechos exteriores. Los enunciados de la verdad se centran en las semejanzas.	La verdad no se considera como tal sino como la validez de un determinado conocimiento dependiente del consenso interpretativo. Los enunciados de la verdad se centran en las diferencias.

<p>El fin de la investigación es observar, explicar, predecir y controlar la realidad educativa, así como comprobar la eficacia, y proveer una base para la comparación. Su función, muchas veces, es formular un juicio para la rendición de cuentas y/o la selección.</p>	<p>El fin de la investigación es estar implicado en la situación, obtener experiencias y vivencias personales compartidas con los sujetos que intervienen, para así analizar, comprender y explicar la información. Su función, generalmente, es la retroalimentación y la mejora del proceso.</p>
<p>El investigador y el sujeto son independientes, el evaluador se considera un técnico externo. La investigación se considera libre de valores, garantizando neutralidad.</p>	<p>El investigador y el sujeto son interrelacionados, el evaluador se considera un promotor (externo) de la interpretación por los implicados. Por esta interrelación, la investigación no puede estar libre de valores, pero sí se deben exponer.</p>

Tabla 5: Tabla de comparación del paradigma positivista con el paradigma cualitativo o interpretativo

Anexo 6: Datos de las entrevistas etnográficas

Entrevista	Experiencia docente y formación	Duración de la entrevista
1	Poca experiencia, formación de profesores	22:09 min.
2	Poca experiencia, formación de profesores	35:16 min.
3	Varios años de experiencia, licenciatura	38:13 min.
4	Muchos años de experiencia, maestría	15:26 min.
5	Varios años de experiencia, licenciatura	26:39 min.
6	Muchos años de experiencia, licenciatura	43:08 min.
7	Muchos años de experiencia, licenciatura	29:04 min.
8	Muchos años de experiencia, licenciatura	38:24 min.
9	Varios años de experiencia, licenciatura	20:35 min.