



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TESIS
**BUENAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE DOCENTES DE INGLÉS EN
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

PRESENTA

Aarón David Arenas Ledesma

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TUTOR

Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño

COMITÉ TUTORAL

Dra. Alma Elena Figueroa Ruvalcaba

Dra. Carmen Isabel Reyes García

Aguascalientes, Ags., 4 de Abril del 2018



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

DRA. GRISELDA ALICIA MACÍAS IBARRA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

Por medio del presente como Tutora designada del estudiante **AARÓN DAVID ARENAS LEDESMA** con ID 107163 quien realizó la tesis titulada: **BUENAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE DOCENTES DE INGLÉS EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**, y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia, me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que él pueda proceder a imprimirla, así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado en el programa de Maestría en Investigación Educativa.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"SE LUMEN PROFERRE"

Aguascalientes, Ags., a 09 de marzo de 2018.

Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño
Tutora de tesis

Dra. Carmen Isabel Reyes García
Co-tutora

Dra. Alma Elena Figueroa Rubalcava
Integrante Comité Tutorial

c.c.p. Interesado
c.c.p. Secretaría Técnica de la Maestría en Investigación Educativa



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES**

**DEC. CCS Y H OF. N° 0306
Asunto: Conclusión de Tesis**

**DRA. EN ADMÓN. MARÍA DEL CARMEN MARTÍNEZ SERNA
DIRECTORA GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
P R E S E N T E.**

Por este conducto le informo que el documento final de Tesis/Trabajo Práctico Titulado: **“BUENAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE DOCENTES DE INGLÉS EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR”**, presentado por el sustentante **AARÓN DAVID ARENAS LEDESMA** con ID. 107163, egresado de la **MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**, cumple las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para presentar el examen de grado.

Sin más por el momento, aprovecho la oportunidad para enviarle un cordial saludo.

**A T E N T A M E N T E
“SE LUMEN PROFERRE”
Aguascalientes, Ags. A 26 de Marzo del 2018**


**DRA. GRISELDA ALICIA MACÍAS IBARRA
DECANA**

c.c.p. Dr. Francisco Javier Pedroza Cabrera. Secretario de Investigación y Posgrado del CCS y H.
c.c.p. Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño. Secretaria Técnica de la Maestría en Inv. Educativa
c.c.p. Mtra. Imelda Jiménez García. Jefa del Depto. De Control Escolar
c.c.p. Lic. Aarón David Arenas Ledesma. Egresado de la Maestría en Investigación Educativa
c.c.p. Archivo

Agradecimientos

Agradezco a Dios por acompañarme sin condición en cada camino que tomo, por su insuperable amor y bondad que me ha permitido culminar con este proyecto.

A mi esposa Lizeth y mis hijos Marcell y Paulo que en los días difíciles se han quedado a mi lado para verme crecer y cumplir mis sueños, nuestros sueños.

A mis amorosos padres Gabriel y Mónica quienes con su ejemplo me han enseñado a nunca desistir y siempre confiar en mi creador.

A mis hermanos Gabriela, Malinalli y Ezequiel que siempre me han inspirado a crecer y a creer en mí, además de su grande apoyo en cada problema que se presentó durante este camino.

A la Doctora Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño quien siempre fue apoyo incondicional y un gran ejemplo de ser humano e investigador y a la Doctora Carmen Isabel Reyes García quien demostró un gran interés y apoyo en mi aprendizaje y mi persona.

A mi comité tutorial por sus valiosas observaciones y su dedicación en la mejora de mi proyecto de investigación.

Al Centro de Educación Media de la UAA y a sus autoridades por su valioso apoyo en las diferentes actividades y en mi vida profesional.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y a mí querida Universidad Autónoma de Aguascalientes por todo el gran apoyo y financiamiento para la realización de este proyecto.

Dedicatorias

Dedico este trabajo principalmente a Dios quien siempre ha sido mi sustento y que me ha permitido llegar a la culminación de esta etapa tan importante en mi formación profesional.

A mi esposa que con amor me acompañó en este proceso. De igual manera dedico mi trabajo a mis padres quienes siempre estuvieron presentes alimentando mis sueños y mis objetivos.

A toda mi familia quienes con amor incondicional apoyan mis proyectos y me motivan a seguir con mis sueños, en especial a mi hermano Ezequiel quien con sus habilidades técnicas me apoyó para cumplir en tiempo y forma con mis actividades.

También dedico mi tesis a mis hijos y mis sobrinos esperando que esto sea de motivación y prueba de que no hay límites para llegar a donde se desea.

A mis queridas Malinalli y Génesis a quienes siempre tendré en mi corazón y mente aunque ya no estén conmigo físicamente.

También menciono a mis queridos amigos quienes con sus palabras de aliento y visitas fugaces me animaban a seguir adelante a pesar de mi ausencia social en estos años de estudio.

A todos mis alumnos, exalumnos y futuros alumnos quienes son motivo decisivo para seguirme preparando.

A mis estimadas amigas Magaly, Dafne y Paloma porque sin el equipo que formamos, no hubiéramos logrado esta meta.

Aarón David Arenas Ledesma

Índice General

Índice General 1

Índice de gráficos y figuras 3

Acrónimos 4

Resumen 5

Abstract 6

Introducción 7

CAPITULO 1. Planteamiento del problema 8

 2.1 La importancia del inglés como lengua extranjera 8

 2.2 Problemática actual de la enseñanza del inglés 11

 2.3 Definición del objeto de estudio 17

 2.4 Justificación 20

 2.5 Preguntas de investigación 22

 2.6 Objetivo de investigación 22

CAPÍTULO 2. Marco conceptual 23

 3.1 La investigación sobre la enseñanza. Principales paradigmas y acercamientos metodológicos 23

 3.2 El paradigma de las buenas prácticas de enseñanza 27

 3.2.1 Antecedentes 27

 3.3 Algunas posturas y el concepto de las buenas prácticas 28

 3.3.1 Distintos escenarios en los que tienen lugar las buenas prácticas 31

 3.3.2 Características de las buenas prácticas de enseñanza 32

 3.3.3 Clasificación de las buenas prácticas de enseñanza 34

 3.4 La evaluación y las buenas prácticas de evaluación 35

 3.4.1 La evaluación del aprendizaje 35

 3.5 El estudio sobre las buenas prácticas de evaluación: La investigación realizada: enfoques, acercamientos y principales resultados. 54

CAPÍTULO 3. Diseño del estudio 58

 3.1 Tipo de estudio 58

 3.2 Primera fase 58

 3.3 Segunda fase 62

CAPÍTULO 4. Trabajo de campo	65
CAPÍTULO 5. Presentación y discusión de resultados.....	67
5.1 Buenas prácticas de evaluación que declaran los profesores participantes	67
5.1.1 Sobre los objetos de evaluación que se atienden.....	67
5.1.2 Sobre los momentos en que se realiza la evaluación.....	68
5.1.3 Sobre las estrategias de evaluación	69
5.1.4 Sobre la participación de los estudiantes en la evaluación.....	70
5.1.5 Sobre la retroalimentación (<i>Feedback</i>)	70
El objeto de la evaluación es el logro de habilidades de producciones orales y escritas de los estudiantes.	72
5.2 Creencias de los profesores sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.....	75
5.2.1 Creencias de los profesores sobre la enseñanza	76
5.2.2 Creencias de los profesores sobre el aprendizaje	76
5.2.3 Creencias de los profesores sobre la evaluación	77
5.3 Buenas prácticas de evaluación observadas en los profesores participantes.....	79
5.3.1 Sobre las Tareas auténticas	79
5.3.2 Sobre la retroalimentación	82
5.3.3 Sobre la implicación de los estudiantes en la evaluación.....	83
5.3.4 Sobre la evaluación integral	84
CAPÍTULO 6. Conclusiones	88
6 Referencias	96
7 ANEXOS.....	101

Índice de gráficos y figuras

Tabla 1 Resultados del dominio del inglés en las dos modalidades de bachillerato60
Tabla 2 Buenas prácticas de evaluación de profesores de inglés de educación media superior72
Gráfico1. Estrategias de evaluación más utilizadas por los docentes69
Gráfico 2. Factores que influyen el cambio en las prácticas docentes82
Figura 1. Actividades contextualizadas a un tema de interés de los estudiantes73



Acrónimos

BI: Bachillerato Internacional

CEM: Centro de Educación Media

CENEVAL: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior

EF: Education First

EMS: Educación Media Superior

ENLACE: Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares

EXANI: Examen Nacional de Ingreso

IMCO: Instituto Mexicano para la Competitividad

PLANEA: Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes

SEP: Secretaría de Educación Pública

SET: Standard English Test

SNB: Sistema Nacional de Bachilleratos

UAA: Universidad Autónoma de Aguascalientes

Resumen

Debido a que la evaluación juega un papel fundamental en el aprendizaje, el presente estudio empírico indaga sobre las buenas prácticas de evaluación de docentes de inglés de dos modalidades de bachillerato (tradicional por competencias e internacional) en un bachillerato de tipo general del municipio de Aguascalientes.

Las actuaciones de los docentes de inglés en Educación Media Superior presentan una gama de prácticas que de ser consideradas como *buenas* representarían un escenario de mejora en la enseñanza de este idioma.

El objetivo de esta investigación fue identificar las buenas prácticas de evaluación y las creencias de profesores de inglés en EMS que subyacen a estas prácticas, a la vez que se describe el contexto en el que éstas se presentan. Se trata de un estudio de caso de corte mixto en el que a través de técnicas como el cuestionario y la observación no participante se obtuvo información para escenificar y describir las buenas prácticas así como el contexto pedagógico en el que tienen lugar.

Dentro de los principales hallazgos de este proyecto se observa que las buenas prácticas de evaluación se caracterizan por la implicación que los estudiantes tienen en las tareas evaluativas, la necesidad de que las tareas evaluativas estén ligadas a la vida real de los estudiantes y que los instrumentos de evaluación deben proponer un escenario auténtico y que implique habilidades del pensamiento de orden superior. Asimismo, se presentan de manera descriptiva las buenas prácticas que los docentes en este centro educativo realizan.

Abstract

Due to the leading role of evaluation within the learning process, the current empiric project inquiries into the best evaluation practices of English teachers at two different high school modalities (traditional based on competences and international baccalaureate) at a general high school in Aguascalientes. The high school English teachers' performances represent a spectrum of practices that if considered as best practices offer a scenario of improvement in the teaching of English as a second language. The main objective of this research was to identify the best evaluation practices and the English teacher's beliefs in high school that are underlying those practices, at the same they are contextualized.

This is a case study of a mixed approach in which trough technics such as the survey and no participant observation, we got information to portray and describe the pedagogical context in which those best practices take place. Some of the main conclusions of this project, we could observe that the best evaluation practices are characterized by the participation of students in the evaluation process and the use of information and communication technologies. Moreover, we present as a model of proceeding the best practices that teachers in this school perform.

Introducción

El estudio que se presenta se ubica en el paradigma de las buenas prácticas de enseñanza. En particular, las referidas a las evaluación de los aprendizajes. Dichas intervenciones son consideradas como exitosas en el sentido de impactar positivamente los aprendizajes de los estudiantes. El contexto de estas prácticas son las aulas de inglés de algunos profesores de educación media superior. Dentro del programa de Maestría en Investigación Educativa, la investigación, se ubica dentro de la línea de generación y aplicación del conocimiento denominada: Instituciones y Actores de Educación Media Superior y Superior.

El documento se organiza en cinco capítulos que corresponden a las distintas fases de la investigación. Así, el primer capítulo se dedica al planteamiento del problema. Aquí se presente una problematización sobre el bajo dominio del idioma inglés, sus resultados y algunas implicaciones.

El segundo apartado contiene el marco conceptual en el que se presentan algunos conceptos centrales en el estudio. Se revisan las propuestas autores importantes como Cano (2011); Cid, Pérez y Zabalza (2009); Corpas (2013); Gibbs y Simpson (2009), por citar algunos.

El diseño metodológico corresponde al tercer apartado. En éste se presenta la planificación del acercamiento empírico al objeto de estudio. Asimismo, se presenta el cuarto apartado que da cuenta del trabajo de campo.

Finalmente aparecen los capítulos cinco y seis dedicados a presentar resultados y conclusiones respectivamente.

En la presente investigación se anexan también algunos elementos informativos que complementan lo que se señala en el texto. Dichos anexos se presentan en la parte final del documento y cumplen con el objetivo de presentar la información de una manera más ordena y clara para su comprensión.

CAPITULO 1. Planteamiento del problema

3.1 La importancia del inglés como lengua extranjera

El aprendizaje de una lengua extranjera ha sido valorado a lo largo de la historia de la humanidad. Smith (2014), señala que los antiguos griegos tenían en alta estima el dominio de una segunda lengua ya que los posicionaba como parte de la élite social y económica y les asignaba como ciudadanos una etiqueta de alto estatus e inteligencia. En palabras de este mismo autor, conocer una segunda lengua se convirtió en una necesidad principalmente comercial. Un ejemplo, muy concreto, es el caso del imperio británico que, tras su expansión en todos los rincones del mundo, se utilizó el idioma inglés como principal código de interacción con los conquistadores.

Este mismo estudioso refiere que debido a cuestiones políticas el inglés cobró gran importancia en América y África de modo que logró expandirse a lo largo de los cinco continentes. Sin embargo, después de la Primera y Segunda Guerra Mundial, el importante desarrollo económico y tecnológico de los Estados Unidos, el cual superaba a casi todas las naciones, impuso el uso del inglés como la lengua del comercio y la tecnología, así llegó a ser una lengua “universal” o globalizada, como ahora se le denomina.

En la actualidad, sabemos, el manejo del idioma inglés es un elemento clave en todos los planos de la actividad humana. Así, este idioma constituye una herramienta estratégica en el proceso de movilidad social así como un instrumento que potencia la competitividad, la empleabilidad y mejora salarial, el conocimiento y el acceso al mundo de los negocios, de la cultura, de la ciencia, de la tecnología e incluso, al del arte. A este respecto, el Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. (IMCO), identifica dos beneficios principales del dominio del inglés que coinciden con lo ya señalado:

El primero, se explica en términos de que aprender este idioma permite un crecimiento nacional en temas de ciencia y tecnología. Esto puede obtenerse a través de la interacción con el mercado mundial creando un ambiente adecuado para el intercambio de talentos con otras naciones.

El segundo, favorece la movilidad social y la acumulación del capital humano. Esta última hace referencia a las remuneraciones económicas que las personas que dominan un

segundo idioma, adquieren al poder acceder a trabajos mejor remunerados y al acceso a la información que potencia la creatividad y los procesos de innovación. De acuerdo con los datos del Índice de Competitividad Internacional (ICI) realizados por IMCO (2014) y el Índice de Nivel de Inglés (*English Proficiency Index*) realizado por *EducationFirst* –EF- (2013), existe una relación proporcional entre el nivel de inglés y la competitividad de los países. Es decir, entre mayor nivel de dominio de este idioma anglosajón exista, se observan mejores condiciones de vida y mayor competitividad mundial.

En este mismo sentido, el IMCO (2014) manifiesta que México necesita tener acceso al acervo de información mundial para poder insertarse eficientemente en la economía mundial. Dicho acervo será alcanzado con el dominio de un idioma en común con las grandes potencias del mundo, en este caso el idioma inglés.

Quezada (2011) reitera la idea, que se ha venido señalando, en torno a la importancia de este idioma y expresa que su influencia se encuentra principalmente ligada a actividades científicas, ya que de acuerdo con el Consejo Británico, el 75% de las producciones científicas escritas se encuentran publicadas en inglés. Esta autora argumenta que en el campo económico, la industria, los negocios, el comercio internacional, se escribe, se habla y se lee en inglés. Y para ejemplificar esta situación menciona que en la industria turística este idioma anglosajón se ha convertido en el segundo más utilizado. No solo es en los negocios y la ciencia que este idioma tiene un papel muy importante, la comunicación internacional por medio del internet ha sido fuertemente modificada por el uso del inglés ya que del total estimado de 40 millones de usuarios de Internet, un 80% se comunica actualmente en este idioma.

En cuanto a expansión del idioma en cuestión, como se cita en Saorín (2003), el inglés ocupa el primer puesto en el ranking de las lenguas más usadas. De acuerdo con los eurobarómetros de febrero y octubre del 2001, el inglés era la lengua de mayor uso en Europa y se estima que su popularidad incrementó en los últimos años. Además, el inglés ha crecido como el idioma con un mayor número de hablantes no nativos. (Graddol, 1997 citado por Saorín, 2003). Este crecimiento se proyecta a tener una mayor incremento en los siguientes años, ya que día a día los sistemas educativos mundiales optan por incrementar el número de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

horas dedicadas a aprender inglés en las matriculas desde la educación básica hasta la superior.

En México, de acuerdo con datos de la SEP (2014), fue en el año 1926 cuando se optó por introducir la enseñanza del idioma inglés dentro del currículo oficial de educación. En ese momento se ofrecían dos horas a la semana de esta asignatura en nivel secundaria. Sin embargo, los niveles iniciales de la educación básica no contaban con esta materia.

En años recientes uno de los intentos por conseguir que el aprendizaje de la lengua universal se logre de manera exitosa, es la implementación de programas que inician la instrucción en el área del inglés desde los niveles educativos preescolar y primaria. De esta manera, con el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), se ha reforzado la enseñanza de esta lengua a nivel nacional en la última década.

El PNIEB imparte clases de inglés a niños desde los cinco años, una edad sugerida por estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Para el caso de la secundaria, según la Dirección General de Desarrollo Curricular, desde el año 2011, los alumnos cuentan con tres sesiones de cincuenta minutos semanalmente, al igual que en los alumnos de primaria. En el caso de la educación media superior, las sesiones varían desde tres hasta cinco sesiones semanales. Un escenario distinto es el de la educación superior y los posgrados. En la preparación universitaria la enseñanza del inglés se maneja de acuerdo a las necesidades específicas de cada institución, incluso de cada área de conocimiento de las distintas carreras que se ofertan. Para el posgrado, se requiere el dominio de una segunda lengua que se demuestra a través del resultado de exámenes estandarizados como el TOEFL.

En este mismo orden de ideas, hay que decir que en el escenario de la Educación Media Superior se puede percibir la necesidad de seguir con la enseñanza del idioma Inglés como un eje central en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes. En el documento Orientaciones Generales para la Enseñanza del Inglés en el Bachillerato General, SEP (2010) se establece que la necesidad de aprendizaje de este idioma en este nivel radica en ofrecer la posibilidad a las y los estudiantes de comunicarse con personas dentro y fuera

del país. Es decir, brindarles las herramientas necesarias para el conocimiento y el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas básicas: escucha, habla, lectura y escritura.

En el documento antes mencionado se establece, también, la importancia de ubicar al alumnado dentro de un contexto en el que se posibilite la interacción de la escuela con el entorno que rodea no solamente a la institución, sino a su país en general. De ahí que, el dominar un segundo idioma representa un camino que posibilita al alumnado a participar en las interacciones mundiales.

Ahora, no hay que perder de vista que a pesar de que en todos los niveles de la educación en México se hace presente la enseñanza del idioma inglés el acreditar requisitos no es lo más importante dentro de este escenario, sino que el dominio del idioma inglés es una herramienta para acceder a la información actualizada en las distintas disciplinas del conocimiento humano alrededor del mundo.

En México se realizan esfuerzos para mejorar el aprendizaje de este idioma. De esta manera, el inglés se enseña como lengua predominante en todos los niveles de educación del SEN. De acuerdo con Pérez, Bellaton y Emilsson (2012), datos del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa en el 2010, indican que nuestro sistema educativo cuenta con un total de 34 568 escuelas con la asignatura de inglés, en donde al menos 316 440 maestros imparten esta asignatura en todos los niveles del sistema educativo. Aunado a esto, en el caso particular de la secundaria, existen alrededor de 30 000 profesores de inglés laborando en las escuelas secundarias.

Por lo antes dicho se puede concluir que la enseñanza del inglés en México es un objeto de interés para las instituciones educativas debido al papel fundamental que este idioma juega en el acceso a información actualizada y las posibilidades de movilidad y mejora laboral y en la formación de quienes dominan un segundo y un tercer idioma.

3.2 Problemática actual de la enseñanza del inglés

Ahora bien, a pesar de los esfuerzos realizados por los distintos sistemas educativos para que los jóvenes logren las competencias lingüísticas necesarias para enfrentar un mundo globalizado, la enseñanza del inglés, alrededor del mundo, parece no tener los resultados deseados. De acuerdo con un estudio realizado por la organización estadounidense *Education*

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

First (EF) en 2009, se aplicaron pruebas en línea a hablantes anglosajones de 44 países, solamente cinco se posicionaron en el nivel más alto de dominio de este idioma. Es decir, tan sólo el 10.8% de los países evaluados son competentes al utilizar el idioma en eventos comunicativos mundiales. Esta situación llama la atención ya que con base en una evaluación de EF el 50% de los países evaluados se encuentran en un nivel de *Bajo* o *Muy bajo*.

En el 2014, la misma organización realizó la cuarta edición del Índice de dominio del Idioma Inglés. En este informe se puede ver el incremento de países, dos más que en la primera edición, posicionados en el nivel muy alto. Sin embargo, el porcentaje de casos que se encuentran en niveles *Bajo* o *Muy bajo* sigue siendo el 50%. Este comportamiento indica que aún hay mucho por trabajar en este tema, sobre todo en América Latina.

A pesar de que el nivel de dominio del idioma Inglés ha aumentado desde el 2007 en un 2.6% para esta región, países como México, Venezuela, Panamá, Costa Rica, Uruguay y El Salvador, se han mantenido en niveles bajos o han descendido.

En el caso específico de México, en 2009, ocupaba la posición 18, esto es, un nivel *Medio*, a la par de países como España y Francia. Sin embargo, en la réplica de esta evaluación realizada en el año 2014, por la misma institución, México se ubicó en la posición 39, lo que se traduce como nivel *Bajo*, esta vez por debajo de España y Francia. Es importante mencionar que para este año, la evaluación se extendió a 63 naciones. Aunque situación parece no ser la causa del descenso de México, ya que en la primer prueba referida del 2009, este país alcanzó 51.48 puntos en la evaluación y para el 2014 disminuyó 2.1 puntos, a tan solo 2.01 puntos del primer país en la lista del nivel bajo, Jordania. Sin embargo, no solamente hemos descendido en esta escala sino que nos posicionamos como uno de los tres países con un mayor descenso en la última década en cuanto al aprendizaje del idioma inglés se refiere.

Es importante aclarar que no solamente a nivel mundial se encuentran estas cifras, que por un lado sugieren una importante problemática, pero por otro, se convierten en una oportunidad de mejora. A nivel nacional se han realizado estudios que advierten ya de la gran necesidad de optimizar la forma en que se está trabajando la enseñanza de la segunda lengua.

La propuesta presentada por IMCO (2014) establece una agenda que potenciará la enseñanza del inglés en México. En este informe se señala que como principal problema, se identifica el número limitado de hablantes del idioma inglés en nuestro país. Esta situación compromete el acceso de los mexicanos a los negocios en el plano internacional, debido a que el idioma oficial en la economía es el inglés. Dentro de las encuestas realizadas en nuestro país, se encuentran porcentajes que van desde el 2% y hasta el 11.6% de angloparlantes en relación con la población total. Por ejemplo, la Consulta Mitofsky (2013) estima que sólo cerca del 12% de la población mayor a los doce años tiene algún conocimiento relacionado al idioma inglés.

Esta situación pudiera deberse a la poca cobertura de los programas de inglés y el déficit de docentes con perfiles adecuados para ocupar estos puestos. De acuerdo con el informe “*Sorry*” (2015) de *Mexicanos Primero*, la secundaria es el nivel educativo con el mayor número de escuelas con maestros de inglés 49%. En segundo lugar la primaria con apenas 10% de cobertura y, finalmente, el preescolar con tan solo 5% de escuelas con al menos un maestro de inglés. Se trata de una cobertura en educación básica del 14% en todo el territorio nacional, lo cual según este informe, representa una situación alarmante.

Este mismo informe evidencia que la problemática de déficit de maestros no es tan sólo un problema de contratación. De acuerdo con cifras de este estudio, se necesitan 308,826 maestros para dar cobertura total a las escuelas de educación básica. Sin embargo, no se cuenta con maestros capacitados para desarrollar este trabajo. Se identifica que en el 2014, se ofertaron 1981 plazas para maestros de inglés en preescolar y primaria, a este respecto, se dice que solamente se encontraron 88 maestros idóneos. Es decir, faltan 1893 maestros capacitados para poder laborar en estos dos niveles de la educación básica. Las cifras de este reporte indican que 52% de los maestros no alcanzaron siquiera el nivel B2, establecido por la SEP como el nivel deseado en alumnos de tercero de secundaria. Aunado a esto, en el mismo reporte, se refiere a que tres de cada diez maestros no asisten regularmente a cursos de capacitación continua. Estas cifras señalan que estos docentes no se encuentran debidamente capacitados para ejercer sus funciones pedagógicas y que además no cuentan con el conocimiento que les permite un dominio del tema adecuado para la impartición de

clases. En otras palabras, su práctica dentro del aula se ve limitada por la insuficiencia de su preparación.

Esta falta de docentes capacitados, sin duda, es un factor importante relacionado al bajo dominio del inglés en los estudiantes mexicanos. Así, y de acuerdo con los datos presentados en el informe ya citado, el 79% de los alumnos evaluados con la prueba “Examen del Uso y Comprensión del Idioma Inglés para Egresados de Secundaria” (EUCIS) no logra superar el nivel de *Desconocimiento total* y el 97% del total no alcanzó el nivel establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), *BI* de acuerdo al marco de referencia europeo.

Hay que decir que a pesar de que los descubrimientos realizados por las instituciones referidas constituyen acercamientos muy empíricos, aportan información relevante que permite visualizar la situación en México en cuanto a la enseñanza del inglés. De ahí, se podría pensar en la necesidad de contratación de más maestros y la importancia de que estos estén plenamente capacitados de modo que puedan lograrse los propósitos educativos que se plantean para la enseñanza del inglés. Por otro lado, aunado a la falta de dominio del idioma inglés, por parte de los docentes, se hace presente también la necesidad de reformar las prácticas de enseñanza de este idioma. De acuerdo al diagnóstico realizado por la SEP (20016) se detectó que los docentes seguían utilizando las mismas técnicas propuestas por la misma instancia en 1993. Esta situación habla de la escasa actualización y capacitación docente. Pérez, Belaton y Emilsson (2012) enlistan algunas de estas prácticas: lectura en voz alta; traducción; elaboración de listas de vocabulario y la repetición en coro.

En México se han implementado diversas metodologías para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En 1993, se estableció un enfoque basado en técnicas de origen funcional-comunicativo que se centraba en un componente importante: el desarrollo de estrategias de lectura. Sin embargo, años más tarde la SEP (20016), elaboró un balance de la reforma llevada cabo en 1993. En este informe se reconoce que “los alcances fueron limitados para lograr el dominio de una lengua adicional e indica, a partir de un estudio exploratorio, que la mayoría de los estudiantes no fueron capaces de comunicarse en inglés a su egreso de la secundaria” (Pérez et al., 2012). Este desequilibrio trajo como consecuencia también el

bajo dominio en los niveles educativos superiores, como el bachillerato e incluso en la educación superior.

En el caso específico de la EMS, Suárez y Ramírez-Valverde (2014) argumentan que la enseñanza-aprendizaje del inglés en el ámbito de las instituciones públicas su logro ha sido deficiente. En los mejores casos, un nivel A1-A2. Una situación que despierta interrogantes sobre la problemática de la enseñanza de este idioma en este nivel, ya que en los objetivos que plantea la SEP, los estudiantes deberían de lograr el nivel B2 al terminar su trayecto por la preparatoria.

Suárez y Ramírez-Valverde (2014) advierten que la problemática que aquí se presenta se debe a varios factores, entre otros se señala que la enseñanza de este idioma no se imparte desde los niveles iniciales; la calidad de la enseñanza del inglés en secundaria no es la conveniente; la falta de preparación docente y las metodologías inadecuadas, entre otros.

Pérez et al. (2012) por otra parte, mencionan que es necesario reformular las metodologías utilizadas en la enseñanza de esta lengua. En los propósitos de la reforma educativa de 1993, por ejemplo, se vislumbraba una metodología con énfasis en la comunicación, principalmente oral. Este pudo ser un acierto por parte de la SEP, sin embargo, las condiciones organizativas – como horas de clase a la semana, materiales utilizados en clase, entre otros- no propiciaban un ambiente adecuado para que este tipo de metodologías fueran funcionales. Por otra parte, según la propia SEP, esta metodología no fue implementada adecuadamente, ya que su análisis en el 2016, muestra que la estrategia más utilizada en las aulas fue una mezcla de metodologías de traducción y aprendizaje de vocabulario con un énfasis en la lectura y la escritura. Como consecuencia no había una promoción importante de las habilidades orales.

De acuerdo con el informe de IMCO (2014) Inglés es posible, otro dato importante con relación al dominio del idioma inglés es que existe discrepancia entre las evaluaciones realizadas por los docentes de inglés a los alumnos y la realizada con el examen EUCIS (*European Civil Society*), ya que de los alumnos evaluados por los docentes con calificación de 9, el 53% no superaron el nivel de *Desconocimiento total*, y solamente el 11% de estos alumnos lograron alcanzar el nivel *B1*-establecido por la SEP como objetivo-. Aunado a esto,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

no existe un instrumento generalizado que permita realizar la evaluación del dominio del idioma inglés en nuestro país.

Las fallas en la evaluación de los aprendizajes, que tienen lugar en los salones de clase en los que se enseña inglés, parecen ser otra de las prácticas cuestionadas. Ramírez, Pamplón y Cota (2012), reportan que en su primer acercamiento a la situación actual de la problemática de la enseñanza del inglés en México las técnicas de evaluación observadas en docentes presentan dos principales problemas. El primero, denota que las prácticas de evaluación no están relacionadas con los objetivos planteados en el programa y el segundo, no potencian una verdadera oportunidad de comunicación, ya que estas técnicas siguen basadas en metodologías de traducción o de integración de vocabulario. Este problema pudiera tener sus orígenes en la falta de capacitación pedagógica de los enseñantes y además al desconocimiento de los programas establecidos en sus instituciones.

Una situación, que es importante señalar, se refiere a que dentro de los criterios establecidos por la SEP no se identifica con claridad el perfil del profesor de inglés, sus competencias, sus aptitudes y actitudes, etc. En el documento Perfil, Parámetros e Indicadores elaborado por la SEP (2014), se describe detalladamente cuales son las cualidades, competencias, entre otros requisitos, con los que se deben caracterizar los docentes que se integran al sistema de Educación Media Superior. Por ejemplo, que conozca la disciplina que imparte; que sea capaz de planear procesos de formación, que organice y gestione su formación continua, entre otros. Sin embargo, no se realiza una caracterización del docente de inglés.

Esta situación convierte a esta importante función en un puesto que cualquier profesionista pudiera ocupar, siempre y cuando domine el idioma inglés demostrado con nivel 12 (B2 de acuerdo a los niveles del MCRE) por la certificación CENNI (Certificado Nacional de Nivel de Idioma). En otras palabras, la homogeneidad pedagógica no se logra en los diversos profesores de esta lengua, ya que no se delimitan un perfil disciplinar específico para la enseñanza del idioma inglés.

Estos últimos problemas llevaron a las instancias involucradas en la enseñanza del inglés en México- tal es el caso de la SEP y algunas instituciones de iniciativa privada- a centrarse

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

en la capacitación docente con la finalidad de ampliar la cobertura del inglés y responder a las necesidades de capacitación docente. De acuerdo con Pérez et al. (2012) existen muy pocas oportunidades de profesionalización relacionadas con la enseñanza de una segunda lengua en México. Al respecto, se identifican 37 maestrías, y 113 licenciaturas, lo que resulta en un grupo de profesores poco capacitados o bien profesionistas sin preparación en la enseñanza de un idioma en puestos docentes.

Una de las posturas de IMCO (2014) para erradicar este problema de profesionalización es la de capacitar a estudiantes normalistas (con especialidad en enseñanza preescolar o primaria) para que dominen el idioma en un nivel B2, propuesto por el Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas. Esta iniciativa, por un lado podría acabar con la necesidad de cobertura. Por otro lado, si se lograra que dichos estudiantes dominen el idioma de acuerdo al objetivo planteado en el marco de la SEP, no contarían con la capacitación pedagógica necesaria para impartir clases de un segundo idioma.

Para concluir el apartado hay que decir que la enseñanza del idioma inglés se ha convertido en una necesidad en los diferentes niveles del sistema educativo en nuestro país. Su importancia radica principalmente, como ya se señaló, en los beneficios que el dominio de este idioma tiene en los estudiantes, como por ejemplo, el acceso a información actualizada con respecto a la ciencia y la tecnología. Sin embargo, en la realidad de nuestro país encontramos algunas limitantes que impiden que los beneficios de dominar esta lengua se hagan efectivos en la población y pese a los esfuerzos realizados por el SEN no se logra el propósito deseado.

3.3 Definición del objeto de estudio

Como se ha podido observar, a lo largo de este planteamiento, la problemática en torno a la enseñanza y el aprendizaje del inglés es multifactorial y supone diversas líneas de interés para los investigadores educacionales. Por su importancia en el proceso de enseñar y aprender un segundo idioma, el profesor, se convierte en una figura de particular interés ya que es a través de lo que él hace que el aprendizaje puede favorecerse o no. Distintos planteamientos se hacen alrededor de este argumento. Por ejemplo, de acuerdo con Murillo (2003), los trabajos de investigación que aportan conocimiento significativo al estudio de la eficacia

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

escolar están dirigidos al análisis de la figura del docente y su efecto en el aprovechamiento de los estudiantes. Por su parte, la línea de investigación de la eficacia docente, que tiene como objetivo principal conocer los rasgos, actitudes y comportamientos de los enseñantes señala que estos aspectos parecen tener un efecto benéfico en el aprendizaje de los estudiantes. El docente es quien plantea, en muchas ocasiones, la dinámica de trabajo, las actividades a realizar, y es quien conoce como funciona este proceso de aprendizaje de un segundo idioma. Así, distintas formulaciones proponen que el docente representa un factor decisivo en el aprovechamiento de los estudiantes. De ahí, que es necesario conocer características, actitudes y prácticas que este posee y ejecuta. Una idea importante es la que expresan Ramírez, Pamplón y Cota (2012) cuando plantean que los profesores, de no contar con el perfil y prácticas adecuadas, constituyen una fuente de problemas debido al rol central que juegan en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es evidente que no todos los rasgos de los profesores son los adecuados, asimismo que no todas las prácticas realizadas por los docentes en el aula se caracterizan por ser innovadoras y significativas para los estudiantes, de modo que se contribuya con ello al logro de los propósitos educativos. Zabalza (2012), por ejemplo, manifiesta “ningún profesor es un compendio de buenas prácticas pero, en consecuencia, tampoco realiza solo malas actuaciones en el aula” (p.15). Entonces, es necesario que dentro de la diversidad de prácticas del docente en el aula visibilicemos aquellas que pueden calificarse como “buenas prácticas docentes” en este caso enfocadas a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Las buenas prácticas de enseñanza constituyen toda una línea de investigación. Para ilustrar esta afirmación baste decir que en una búsqueda en el *Education Resources Information Center* (ERIC) con los descriptores *good practices* y *best practices*, aparecen más de 23,000 referencias publicadas en los últimos 10 años.

Corpas (2013), establece que las buenas prácticas en la educación tienen su origen en 1996, cuando en la *Cumbre de las Ciudades*, organizada por Naciones Unidas, se discutieron asuntos relacionados con la mejora de las condiciones de vida en el mundo. Como resultado, se generó el programa de Buenas Prácticas. Años más tarde, este término fue utilizado por primera vez en el mundo de la educación por Bolívar y Escudero (2008).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Las buenas prácticas docentes se pueden definir como acciones realizadas por los profesores que potencian el desempeño de los estudiantes, y como consecuencia favorecen su aprendizaje. Corpas (2013), las define como técnicas, en su mayoría innovadoras, que permiten una mejora de las tareas educativas mediante el intercambio de modelos y experiencias avalados por sus buenos resultados. Sin embargo Cid, Pérez y Zabalza (2009) comentan que estas técnicas no deben de ser necesariamente novedosas, ya que existen prácticas tradicionalistas que en la actualidad tienen un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

En este momento es pertinente señalar la distinción que estos mismos autores realizan en torno a dichas prácticas. Se propone que existen dos tipos de prácticas: docentes y de enseñanza (algunos autores hablan incluso de buenas prácticas educativas en general). Las primeras engloban la labor docente frente al grupo y todas las acciones que un profesor realiza en escenarios pre y post clase: colaboración con colegas; planeación de clase; comunicación con los padres, etc. Por otro lado, las prácticas de enseñanza son el conjunto de actividades realizadas frente a grupo. Una puntualización más indica que las prácticas de enseñanza, a su vez, pueden ser: declaradas y observadas. Las primeras, se refieren a las prácticas que los docentes mencionan ejecutar, las segundas, hacen referencia a aquellas que pueden ser identificadas por la percepción de un agente externo a la práctica de enseñanza, estos es, por los estudiantes, coordinadores, investigadores, etc. Lo anterior será, en su momento, un referente muy importante para el estudio de estas prácticas.

En este punto podemos anticipar que son las buenas prácticas de enseñanza las que se perfilan como el objeto de estudio de este trabajo.

Como hemos visto, el conocimiento de las buenas prácticas de enseñanza llevaría a identificar, en cualquier aula, aquellas acciones que realiza el profesor dentro de clase y que favorecen el logro de aprendizajes. Esa es su importancia.

Ahora bien, hablar de prácticas de enseñanza hace alusión a distintas acciones que los profesores realizan en las diversas dimensiones de la enseñanza: la planificación, la ejecución y la evaluación. Una dimensión importante de la enseñanza es la referida a la evaluación. Autores como Biggs (2005), argumentan que la parte más importante del sistema educativo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y de la cual depende la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje es la evaluación. Para este autor, “...los procedimientos de evaluación son un determinante del aprendizaje de los alumnos en mayor grado que lo son el currículum y los métodos de enseñanza” (citado por Rubio y Tamayo 2012). Bajo esta concepción, la evaluación adquiere un lugar central en el fenómeno de la enseñanza-aprendizaje formando, en consecuencia, el elemento que determina el qué, el cómo, el por qué y el cuánto estudian y aprenden los estudiantes. (Gibbs y Simpson, 2009). De ahí, que estudiar las prácticas de los profesores, referidas a la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes resulta un tema central. Al respecto, se puede señalar que las buenas prácticas de evaluación son aquellas actuaciones que realizan los profesores para potenciar el aprendizaje del estudiante a través del propio proceso de evaluación.

3.4 Justificación

Planteado el objeto de interés, resulta importante señalar la importancia de su estudio.

Las buenas prácticas en la educación han sido el eje central de varios eventos de difusión científica, uno de ellos el *IV Encuentro Iberoamericano de Innovación, Investigación y de Buenas Prácticas Educativas 2017*(EIBP) lo que constituye un indicador de su actualidad. Finalmente, ministerios de educación alrededor del mundo han implementado la difusión de las buenas prácticas como una herramienta más para la constante capacitación y actualización de los docentes. Tal es el caso de España, que a través de su *Repositorio de Buenas Prácticas de Innovación Educativa*, atienden esta necesidad de los docentes de mantenerse en constante actualización.

La actualidad y desarrollo creciente de la temática sugiere su relevancia y la pertinencia de sumarse a estos esfuerzos de investigación en donde exponer las buenas actuaciones de los docentes sugiere un panorama de mejora en el desempeño, la formación y la actualización docente. Investigar las buenas prácticas interesa a nuestro sistema educativo ya que éstas proponen un escenario efectivo en el que el aprovechamiento de los estudiantes ha mejorado a causa de ciertas acciones de los docentes.

Cid et al. (2009), comentan que una de las formas de alcanzar la calidad de la enseñanza es acabar con la privacidad de la misma y traer a los ojos de la comunidad docente las ideas

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y las prácticas de los docentes. En este caso, prácticas de enseñanza que han probado su eficacia.

Por lo tanto, contar con evidencia empírica de la efectividad de ciertas prácticas se traduce en una oportunidad de mejora para la comunidad de docentes. Además, esta apertura permitiría a este gremio generar nuevas propuestas basadas en las buenas prácticas difundidas y así lograr un abanico amplio de opciones que permitan a los docentes contar con distintas opciones que se adapten más a sus necesidades y contextos.

Por lo que se refiere a las buenas prácticas de evaluación específicamente, podemos decir basados en la propuesta de Gibbs y Simpson (2009), que detectar, describir y promocionar estas buenas actuaciones genera la oportunidad de una mejora más efectiva en el aprendizaje de los estudiantes ya que la evaluación representa un papel central en dicho aprendizaje, incluso, sobre el currículo.

Otro elemento en esta argumentación, que pretende mostrar la importancia de estudiar las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes, tiene que ver con la auténtica posibilidad de conocer un escenario con cierta profundidad: qué se evalúa específicamente; qué ocurre, cómo ocurre, quién participa, qué estrategias, instrumentos y equipo se utilizan durante el proceso de la evaluación. Sistematizar lo anterior permitirá la difusión de las buenas prácticas de evaluación y como consecuencia los docentes apuntarían, a través de sus actuaciones, hacia la mejora en la calidad de la enseñanza del inglés.

Por otro lado, una de las preocupaciones constantes en los centros educativos es la actualización de los docentes en servicio. Las buenas prácticas de evaluación brindan a este grupo de profesores una serie de modelos de actuación para ejemplificar o referencias las buenas actuaciones. Así que, si se da difusión a las buenas prácticas de evaluación este gremio tendrá esta información a su disposición, de manera que pueda ser consultado en el momento que ellos lo deseen o lo requieran.

El estudio de las buenas prácticas tiene repercusión no solamente en la capacitación o actualización docente. Este también incrementa las oportunidades de igualdad y de equidad evaluativa. Coffield y Edward (2009), denominan como tales a aquellas estrategias de enseñanza y procesos dirigidos a disminuir las desigualdades entre el alumnado. Todo esto

es posible a través de fomentar la equidad entre los individuos y grupos. Una forma fehaciente de promover esta equidad es a través de la difusión de las prácticas de otros docentes abaladas por sus buenos resultados.

Una vez señalada la importancia de visibilizar las buenas prácticas de evaluación de los profesores de inglés de educación media superior es importante plantear las preguntas guías del estudio.

3.5 Preguntas de investigación

El estudio titulado Buenas Prácticas de Investigación de Docentes de Inglés en Educación Media Superior atendió a los siguientes cuestionamientos.

1. ¿Cuáles son las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes que refieren realizar los profesores de inglés participantes en el estudio?
2. ¿Cuáles son las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes que se observan en las aulas de profesores de inglés participantes en el estudio?
3. ¿Cuáles son las creencias de los profesores sobre la enseñanza que subyacen a estas prácticas?

3.6 Objetivo de investigación

El objetivo general del estudio se planteó en los siguientes términos:

Identificar y describir tanto las buenas prácticas declaradas de los profesores de inglés participantes en el estudio, que realizan en torno a la evaluación de los aprendizajes, como las observadas en las aulas alrededor de este mismo objeto, de modo que su sistematización facilite su difusión y, con ello, otros docentes puedan contar con un referente de actuación que considere lo que constituye una práctica que apoya el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, explorar qué creencias sobre la enseñanza subyacen a dichas prácticas.

CAPÍTULO 2. Marco conceptual

4.1 La investigación sobre la enseñanza. Principales paradigmas y acercamientos metodológicos

En el estudio de la enseñanza se identifican diversos modelos que la describen o explican. Se trata de distintos paradigmas que, en su momento han aportado al conocimiento de esta compleja variable y a los que también se les han señalado limitaciones.

Wittrock (1989) considera que uno de los programas, considerado como de los más productivos en la enseñanza, es el paradigma denominado Proceso-producto, conocido también como el Programa de la efectividad de la enseñanza. El objetivo principal de este programa de investigación fue definir las relaciones entre lo que los profesores hacen en el aula (los procesos de la enseñanza) y lo que les pasa a sus alumnos (los productos del aprendizaje). Uno de los productos más fructíferos de este paradigma ha sido el “rendimiento de las habilidades básicas”, la investigación enfocada hacia esta orientación sugiere que un mayor conocimiento de esta relación resultará como una mejora en las instrucciones ya que una vez descrita como instrucción efectiva, se supone que pueden diseñarse programas para promover estas prácticas eficaces. Este programa presentó algunas características que desembocaron en una excelente percepción de su potencial en el gremio de la investigación educativa. Dentro de estas virtudes se encuentra la cualidad de dicho programa para responder a los importantes temas que se abordaban en la discusión de los resultados del Informe Coleman (1986), citado por Wittrock, (1989) ya que este había generado una gran controversia en torno al papel poco importante del docente en el rendimiento escolar.

De acuerdo con Wittrock (1989), este modelo impuso una fractura al paradigma propuesto por Coleman. Los resultados de los trabajos dentro del Programa de proceso producto demuestran que los profesores suponen una diferencia en rendimiento escolar de los estudiantes. De la misma manera, se descubrió que las variaciones de la conducta docente están ligadas sistemáticamente con las variaciones en el rendimiento del alumno. Estos descubrimientos reabrieron el interés por el estudio de las prácticas de los docentes y a su vez reivindicaron el papel importante que el docente tenía en el aula.

El programa del Proceso-producto, continúa Wittrock (1989), está caracterizado por diversas investigaciones descriptivas y acercamientos metodológicos conocidos como experimentos de campo. Esta propuesta definía la enseñanza eficaz a través de la identificación de las conductas individuales, asociadas al rendimiento, y su agrupación que formaba una nueva combinación de prácticas. Su principal objetivo era encontrar cuales conductas estaban relacionadas con los resultados de los estudiantes.

La identificación de estas conductas favorables para el aprendizaje de los alumnos suponía identificar quienes eran los docentes que actuaban de esa manera. ¿Cómo se elegían estos profesores? La propuesta de este programa sugería que la selección de los educadores debía darse a través del análisis de sus logros docentes (que con frecuencia se remontaban a los obtenidos en el periodo anterior e incluso hasta tres años atrás). Asimismo, se optaba por analizar referentes posteriores al hecho, es decir; basándose en la actividad de los estudiantes (sus logros) al fin del ciclo escolar. De esta forma se podía identificar, en un primer momento, el efecto de las conductas del docente sobre el aprendizaje de los estudiantes.

El mismo autor plantea que no obstante, este modelo no tenía respuestas a todas las interrogantes que el estudio del aprovechamiento de los estudiantes generaba. Esta propuesta se debilitó al mostrar una gran deficiencia en las explicaciones de sus hallazgos. Esto último como consecuencia de que el paradigma proceso-producto priorizaba la labor de identificar las relaciones de las conductas docentes y el aprovechamiento escolar, y comenzaron a surgir interrogantes acerca de cómo era que estas acciones afectaban. El resultado de este deterioro en el modelo, generó que los investigadores perdieran el interés en su práctica, sin embargo en el área de la política sigue siendo el sistema más aplicado, expresa el autor.

Este programa comenzó a ser desplazado y se reconstruyó en conceptos basados, esta vez, en el tiempo que se invertía para realizar las distintas labores académicas.

Se trata ahora del Programa Tiempo y Aprendizaje en el que se pretendía trasladar el énfasis de la conducta del docente a un análisis de las respuestas como consecuencia de la enseñanza. De acuerdo con la crítica, este nuevo paradigma parecía ser una modificación al programa del proceso producto. Sin embargo, sus modificaciones fueron benéficas en el progreso del estudio de la eficacia escolar. Una de las principales aportaciones fue el detectar

el importante papel que el tiempo juega en el aprovechamiento de los estudiantes. En este modelo existía la creencia de que lo que realizaba el profesor en el aula, mientras se trabaja un área de conocimiento en específico, afecta al estudiante solo en ese momento determinado y en esa específica área de conocimiento.

Por lo tanto, la relación entre las acciones docentes y el rendimiento del estudiante, es el comportamiento continuo del estudiante en la situación de aprendizaje en el aula. Esta relación pretendía ser explicativa para compensar las deficiencias de la propuesta anterior. Entre los principales descubrimientos en este programa se encuentra que la principal variable que explica la relación entre las acciones de los docentes y el aprovechamiento de los alumnos radica en el tiempo que estos dedican a la realización de las actividades académicas dentro y fuera del aula. Entonces, la presencia de las acciones del docente sigue teniendo efecto en el aprendizaje de los estudiantes ya que, aunque de forma indirecta, las decisiones para realizar las actividades escolares son generalmente resultados de un proceso de diseño elaborado por el docente.

En el modelo de Tiempo de Aprendizaje, existen diversos factores que se tienen que analizar. Es importante no solo evaluar el tiempo que el alumno necesita y toma para realizar una tarea, es de igual importancia delimitar el área de contenido en la que se trabaja. Esta área de trabajo es delimitada principalmente por el docente. Además de que los planes y programas de estudio trazan una línea temática por la cual los docentes deben transitar, es imprescindible el papel del docente para saber guiar a los estudiantes a través de esta línea. Por otro lado, Wittrock (1989) señala que es importante evaluar el nivel de dificultad que las tareas implican, de esta forma el tiempo se convierte en una variable entre las medidas de enseñanza y las medidas del rendimiento. A pesar de los intentos de este programa por ofrecer una alternativa más completa al estudio de los buenos resultados de los estudiantes, no logró atender una de las cuestiones propuestas por este mismo programa, la estimación de la dificultad de las tareas, y aunque la propuesta trataba de enfocarse más hacia la figura del estudiante, éste continúa con un papel pasivo.

Debido al detrimento del programa Tiempo de Aprendizaje en el aula, la comunidad de investigadores comenzó a generar nuevas propuestas acerca de cómo estudiar el efecto del

docente en el aprendizaje del alumno. Como respuesta a lo anterior, surge el programa de Mediación escolar centrado en el estudiante. En este nuevo paradigma se proponía atender las necesidades que los programas del Proceso-producto y del Tiempo de aprendizaje en el aula no pudieron y se centró principalmente en analizar al estudiante como asimilador, como transformador y como preceptor del conocimiento. Además, esta nueva propuesta comenzó a introducir la ideología de que las pruebas estandarizadas no debían ser instrumentos de medición de la demanda cognitiva.

La medición del rendimiento de acuerdo con Dukin y Biddle, (citados por Wittrock 1989), se identificaba como una variable insensible en el modelo anterior (a través de pruebas estandarizadas). Estos autores proponían también que la enseñanza eficaz debía consistir en secuencias de presentaciones cuidadosamente planificadas y conducidas con sensibilidad debido a que no todos los alumnos representan la misma concepción del aprendizaje y no en todos se encuentran los mismos procesos desarrollados de la misma forma. De esta concepción surge el programa de mediación con su filosofía más natural basada en la psicología de la personalidad y del estudio del auto concepto.

El programa de Mediación de la enseñanza parecía ser la coyuntura que finalmente uniría las diferencias entre las perspectivas psicológicas cuantitativas tradicionales ofrecidas por el programa del proceso producto y los enfoques del programa del tiempo de aprendizaje académico. Esta nueva propuesta ofrecía un acercamiento más directo hacia la percepción del estudiante y lo que pasaba por su realidad al momento de realizar labores de aprendizaje, pero siempre explicando la relación que existía entre las acciones del docente y las reacciones de los estudiantes. Su principal objetivo era dar una explicación directa de los mecanismos de la medición utilizados por los estudiantes y sus implicaciones en el rendimiento escolar.

Dentro de esta gama de acercamientos para la investigación educativa se pueden detectar diferentes formas de abordar y de enfatizar sujetos de importancia en el proceso del aprendizaje.

Para finalizar la presentación de los distintos programas de enseñanza presentado por Wittrock (1989), cabe decir, que todas estas propuestas ofrecieron caminos muy fructíferos en la obtención de información acerca de cómo es posible mejorar el rendimiento de los

estudiantes. En esta transición histórica se fueron rescatando conceptos y técnicas que el día de hoy se consideran en el estudio de la enseñanza.

En este contexto, de paradigmas que estudian la enseñanza, uno, relativamente reciente, es el denominado Paradigma de buenas prácticas de enseñanza. Enseguida se presenta.

4.2 El paradigma de las buenas prácticas de enseñanza

4.2.1 Antecedentes

El término “buenas prácticas” surgió en los años 90’s, específicamente en el contexto del mundo de la economía y de los negocios (Corpas, 2013). Así fue como este término comenzó su expansión hacia otras áreas como la política social y educativa. Un ejemplo citado por la misma autora es el uso de técnicas como *benchmarking*, que en el mundo de los negocios se utiliza como indicador de eficacia y competitividad. La evolución y aplicación de este concepto logró consolidarse en el año de 1996 en el marco de la Cumbre de las Ciudades, establecido por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Como resultado de esto, se creó el programa de Buenas Prácticas.

En el caso de la educación fue hasta 1999 que se introdujo por primera vez este término. Entonces, las buenas prácticas surgen como representaciones referentes a las propuestas presentadas como prototipos de buena enseñanza y aprendizaje (Corpas, 2013). A partir de este momento, las buenas prácticas hacen referencia a cuestiones relacionadas con centros escolares, docentes buenos y eficaces, buenas políticas de gobierno, recursos, condiciones y procesos que signifiquen un buen escenario para el desarrollo de las actividades educativas.

La idea del estudio de las buenas prácticas en la enseñanza surge con la necesidad de detectar los factores que mejoran el aprendizaje de los estudiantes a través de la buena práctica de los docentes. Sin embargo, la mejora en la calidad de la docencia se caracteriza por ser un fenómeno que involucra muchos componentes. Corpas (2013), presenta algunos de estos factores: políticas educativas, recursos disponibles, organización curricular, la formación del profesorado, las condiciones culturales y sociales de un país, entre otras. No obstante, se considera al profesorado y sus prácticas como uno de los factores que más determinan la calidad de la docencia.

Como varios autores mencionan (De Miguel, 2003; Biggs, 2003; Rodríguez Espinar, 2003; Gros y Romaña, 2004; Knight, Tait y Yorke, 2006 citados por Corpas, 2013) la importancia del discurso en torno a la calidad de la enseñanza cobró especial importancia en todo el mundo a partir del año 2000. Durante esta época comenzaron a realizarse estudios referentes a las buenas prácticas bajo el argumento de que su estudio ofrece una posibilidad de mejora constante y capacitación tanto a los docentes noveles como a los ya insertos en la práctica profesional.

4.3 Algunas posturas y el concepto de las buenas prácticas

Con la introducción y adaptación de este paradigma al mundo de la educación se generaron distintas posturas y a su vez diferentes conceptos sobre este término. A continuación, se presentan algunas de las discusiones que construyeron el concepto de las buenas prácticas.

Un postulado que se contrapone al paradigma de las buenas prácticas establece que el estudio de éstas no tiene la efectividad que se cree. Por lo que no en todos los contextos se pueden reproducir las buenas actuaciones.

La contraparte de las buenas prácticas surge de una acotación, que hacen algunos autores, la cual refiere a una característica de las buenas prácticas ya que se dice que éstas son contextualizadas. Di Bella (2001) menciona el valor diferenciado que las buenas prácticas adquieren en distintos contextos. Su idea radica en que éstas están rodeadas de limitantes, restricciones y de circunstancias específicas que detonan o afectan su ejecución. Como resultado de una transferencia situacional. La misma autora comenta que las buenas prácticas de enseñanza no resultan efectivas en contextos diferentes de los que ya registran éxito.

Por otro lado encontramos la postura de Draves (1997) quien argumenta que no existen “mejores técnicas”, sino un catálogo variado de técnicas (como herramientas de un gremio), que están disponibles en el momento que los docentes así lo requieran. De lo anterior, podemos concluir que este compendio de buenas prácticas puede ser adaptado al contexto en el que serán utilizadas.

Entonces, las buenas prácticas no son modelos generalizables, más bien se trata de propuestas, fundamentadas en sus logros, que ofrecen un panorama acerca del cómo, el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cuándo y el qué se realizó para que el aprendizaje fuera efectivo en los estudiantes. Esta información debe estar sujeta a la caracterización propia de los docentes que la utilicen. Coffield y Edward (2009) adoptan la idea de que la eficacia de los métodos aplicados por los docentes no tiene el mismo efecto en situaciones diferentes, es decir no todo el alumnado se ve afectado de la misma forma. De ahí que las buenas prácticas sean adaptables y modificables.

En este punto podemos conceptualizar a las buenas prácticas como modelos, no generalizables en todos los casos, cuya efectividad depende mayormente del contexto en el que estas se presentan. Así que, identificar los factores y sus características que intervienen en la ejecución de las buenas prácticas es crucial para poder asimilar, y reproducir la misma.

Otra de las posturas que aporta a la construcción del concepto de buenas prácticas es la que tiene relación con la figura del profesor.

A este respecto, Zabalza (2012) argumenta que el análisis de las buenas prácticas suele presentar un problema con la determinación de la unidad de análisis. Este autor plantea la interrogante sobre qué o quién es lo que se intenta estudiar; las buenas prácticas o las prácticas de los buenos profesores, a lo cual concluye diciendo: “En cualquier caso, sea uno o sea otro el proceso seguido, la unidad de análisis no son los profesores ni los estudiantes sino las buenas prácticas” (p.35). Eso significa que las personas implicadas se tomarán en consideración pero solo como contexto y fondo de la práctica a estudiar.

Así que, el objetivo fundamental del análisis de las buenas prácticas debería ser identificar y representar la estructura, características, principios y condiciones que caracterizan una buena práctica educativa en el contexto en el que esta se realiza.

Gran parte de la variedad en la concepción de las buenas prácticas radica en un nivel semántico. Como ya se mencionó, las buenas prácticas surgen del mundo de los negocios, específicamente en un país anglosajón. Así que, en su origen se les denominaron con el término *best practices*. La traducción al español de esta expresión, las mejores prácticas, resulta controversial ya que se desprenden cuestionamientos que van desde: ¿Mejores prácticas con respecto a qué?; ¿Las prácticas de los docentes son comparables pese a los

diversos contextos?, hasta ¿Bajo qué supuestos se realiza esta comparaciones? (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2012).

Sin embargo, la etiqueta utilizada en nuestro idioma “buenas prácticas” establece una relación directa con la efectividad de las actuaciones en el contexto en el que estas tienen lugar. De ahí que, se retomaran conclusiones como que las buenas prácticas son adaptables y que además, debido a esta naturaleza, deben de ser estudiadas en su contexto.

No es una tarea sencilla unificar la concepción de las buenas prácticas debido a la amplitud de su origen. Podríamos referenciar directamente a la definición más austera de este término en la cual encontramos que la esencia es retomar experiencias y actuaciones de otros y aplicarlas de manera más amplia bajo contextos diferentes. No obstante, es necesario realizar un recorrido a través de los distintos conceptos encontrados en la literatura.

Por un lado, Cid et al. (2009) definen a las buenas prácticas como: “el desarrollo de una actividad- con frecuencia innovadora- que ha sido experimentada y evaluada y de la que se puede presumir su éxito” (p.3). No obstante, estos mismos autores mencionan que las buenas prácticas no tienen que ser necesariamente novedosas ya que se pueden encontrar técnicas tradicionales y que aún causan un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

Otra definición que acentúa las características de las buenas prácticas es la propuesta por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012), en donde se establecen como referencias de criterios de actuación que se consideran como óptimos para alcanzar aprendizajes determinados, bajo estándares o parámetros consensuados.

Por su parte, Corpas (2013) las define como prácticas que potencian, en este caso, las actuaciones de los docentes mediante el intercambio de modelos y experiencias educativas avaladas por sus buenos resultados, cuyo objetivo final es mejorar un proceso así como su resultado. Identificamos entonces como proceso a la práctica de evaluación de los aprendizajes y como resultado de este proceso el aprendizaje de los estudiantes.

Hasta este momento podemos decir sobre las buenas prácticas que persiguen como objetivo predominante la mejora de un proceso a través de acciones concretas que a su vez han sido efectivas en otros escenarios.

Por otro lado, podemos encontrar definiciones en las que no solo se abordan las buenas experiencias sino que también se pueden encontrar buenas prácticas en aquellos escenarios no tan efectivos. Tal es el caso de lo propuesto por la Universidad de Chile tras el Concurso de Buenas Prácticas para la prevención del delito y la violencia, en donde establecen que las buenas prácticas pueden encontrarse incluso en proyectos que no resultaron exitosos desde el punto de vista de sus resultados. Es decir, puede ser que algunas de las actuaciones resulten efectivas aunque el proceso en conjunto no funcionó de manera idónea. (Instituto de Asuntos Públicos de la Universidad de Chile, 2011).

Entonces, el concepto de las buenas prácticas ha sido diversificado debido a la amplitud del mismo. Es decir, en la literatura se identifican etiquetas como buenas prácticas de enseñanza, buenas prácticas docentes, entre otras. De lo anterior, se puede puntualizar que las buenas prácticas tienen lugar en distintos momentos de la práctica docente. Debido a esto, es necesario identificar los distintos escenarios en los que las buenas prácticas están presentes.

4.3.1 Distintos escenarios en los que tienen lugar las buenas prácticas

En el siguiente apartado, se presentan de manera descriptiva los distintos escenarios en los que las buenas prácticas se hacen presentes dentro del ámbito educativo.

Las buenas prácticas de enseñanza pueden estar presentes en diversas actividades del docente así como en las distintas actividades en las que participa de manera indirecta. Es decir, las buenas prácticas de enseñanza pueden encontrarse en una gama de actuaciones que realiza un profesor. Coffield y Edward (2009) proponen los siguientes escenarios en los que las buenas prácticas de enseñanza pueden identificarse:

- Contexto: se trata, entre otras consideraciones, de las cuestiones de características tanto del docente como del alumnado. Es decir todas aquellas particularidades de los actores y las condiciones pedagógicas que interactúan en un proceso de enseñanza aprendizaje determinado (antecedentes, procedencia, profesionalización de los docentes, etc.)
- Conocimiento: Aborda la forma en como el conocimiento pedagógico desarrollado en los años de capacitación de los docentes está relacionado con

el conocimiento “situacional” que se requiere en el contexto del lugar de trabajo.

- Currículo: Es la selección de conocimiento que debe ser enseñada a los alumnos.
- Pedagogía: Se refiere a la idea de la relación de la práctica docente, en términos pedagógicos, con la materia que se imparte. En otras palabras la correspondencia entre las prácticas de enseñanza con el currículo.
- Evaluación: Incorpora la idea del efecto que tienen los criterios y formas de la evaluación en el aula en la práctica de enseñanza y en los estudiantes.
- Gestión: Se define como la forma en que se planea, se da secuencia y se evalúa en la práctica de los profesores.
- Alumnado: Es necesario conocer cuáles son sus necesidades, sus habilidades y sus entendimientos.
- Profesionalización: Se trata del conocimiento acerca del proceso de enseñanza aprendizaje que los profesores necesitan para realizar su práctica docente.
- Sociedad: Los resultados de la enseñanza se ven influenciados tanto como la práctica debido a factores tales como; los mercados laborales de la localidad, o las creencias institucionales.

Gracias a esta clasificación se puede comprender el término de buenas prácticas de enseñanza como la ejecución de acciones que superen la normativa mínima de los procedimientos en distintos niveles o escenarios del contexto educativo.

4.3.2 Características de las buenas prácticas de enseñanza

A continuación, se presentan algunas de las características de las buenas prácticas de enseñanza. Esta caracterización se obtiene de las propuestas elaboradas por investigadores que han abordado este paradigma en diversos estudios. Entre las principales están la innovación, flexibilidad, adaptabilidad, promoción de la equidad y propagabilidad.

Las buenas prácticas, por su naturaleza, pudieran considerarse como novedosas, aunque no en todos los casos sucedo lo mismo. Como comentan Cid, Pérez y Zabalza (2009), las buenas prácticas son entendidas como el desarrollo de una actividad con frecuencia innovadora. Entonces, las buenas prácticas de enseñanza pueden ser modelos novedosos que involucren el uso de materiales, recursos, e incluso tecnologías de la información actuales. Sin embargo, no todas las buenas prácticas son novedosas en el sentido de su estructura, ya que pueden existir aquellas que se retoman de metodologías convencionales, pero que siguen generando buenos efectos en el aprendizaje de los estudiantes.

Además, las buenas prácticas están diseñadas con una estructura visible, es decir, una serie de elementos flexibles que constantemente se readaptan o se intercambian por y para los alumnos. Los mismos autores, citados anteriormente, comentan al respecto que la dimensión didáctica es uno de los elementos visibles en una buena práctica. Es decir, la metodología docente, las actividades de enseñanza, que generalmente trabajan en función de los objetivos del curso, las necesidades de la clase y las necesidades del alumnado. Por otro lado, Zabalza (2012) agrega que no hay buenas prácticas universales y que estas deben de ser concebidas con las cualidades de interdisciplinaridad, multiculturalidad e internacionalidad.

Por su parte, Coffield y Edgard (2009) mencionan que una buena práctica no debe ser considerada como única, fija ni abstracta. Tampoco, debe ser impuesta. Por lo contrario, esta tiene que ser una experiencia compartida con la finalidad de ser adaptada en diversos escenarios, ya que su efectividad no causa el mismo impacto en contextos diferentes. Este mismo autor, menciona que también se les ha considerado a las buenas prácticas como procesos dirigidos a reducir las desigualdades de aprendizaje entre los estudiantes. Esto último puede comprenderse más al reconocer la premisa de que no todos los estudiantes logran sus metas de manera sincrónica. Así que, al adaptar y personalizar las buenas prácticas, estas pueden respetar los tiempos de desarrollo variados en los que los estudiantes desarrollan sus habilidades.

Las buenas prácticas, también, deben de ser objeto de propagación, como ya se señaló. Si se pueden avalar a dichas prácticas por sus buenos resultados, es deber de la comunidad

académica el multiplicar su potencial transformador. Zabalza (2012) argumenta que el trabajo pedagógico con las buenas prácticas se sitúa en esa línea estratégica, compuesta por la identificación, el análisis, la representación y visibilización.

Otra de las características importantes de las buenas prácticas se encuentra en la base conceptual que éstas tienen. Es decir, las buenas prácticas de enseñanza tienen su origen en las creencias que los docentes tienen acerca de ciertos conceptos sobre la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación misma. Gutiérrez (2002), plantea que las creencias determinan, en gran medida, la conducta de los docentes. No obstante, argumenta la misma autora, existe una gran discusión al respecto del carácter de esta influencia, ya que señala esta puede ser directa o puede estar mediatizada por otras variables.

Sin embargo, la evidencia teórica permite confirmar que en efecto las creencias tienen una repercusión en las prácticas de los docentes. Block y Hazelip (1994) citados por Gutiérrez (2002) reconocen un fuerte impacto de las creencias en las actitudes e intenciones de los profesores. De esta manera, la importancia de conocer tales creencias surge de que con base en las conceptualizaciones y percepciones de los profesores, estos toman decisiones y acciones. La misma autora concluye diciendo que se puede por lo tanto suponer que son las creencias las que permiten a los docentes estructurar y organizar su mundo profesional.

De esta manera, Portlán (1999) citado por Gutiérrez (2002) afirma que el pensamiento del profesor orienta y dirige, aunque no de manera exclusiva, la práctica del docente.

De modo que, con base en los argumentos que se exponen en la literatura podemos reconocer la importancia de las creencias de los profesores y su relación con las prácticas que estos implementan. Así que este constructo comienza a destacar dentro de la investigación de las buenas prácticas de evaluación. En este estudio se abordarán pero sólo como un elemento de base conceptual en el que se ejecutan las buenas prácticas, no se pretende determinar su relación.

4.3.3 Clasificación de las buenas prácticas de enseñanza

Cid et al. (2009) mencionan que existe un camino por el que pasan los profesores para poder generar sus prácticas de enseñanza. En este proceso la práctica del docente se ve influenciada por sus valores; la evidencia acerca de las experiencias de otros profesores; las

cuestiones de política que rigen las instituciones escolares; algunas situaciones pragmáticas y los conceptos propios de enseñanza y aprendizaje para, finalmente, llegar a la práctica.

A su vez, los mismos autores proponen una clasificación aún más específica. Las buenas prácticas de enseñanza, se presentan como prácticas declaradas y observadas. Las primeras, se caracterizan por ser los profesores los que las manifiestan. En éstas, es posible inferir los valores, las creencias y los conocimientos que los profesores tienen acerca del fenómeno educativo. Las segundas, se refieren a las formas de proceder de algunos docentes que se pueden observar a partir de las descripciones de las prácticas. Esta información se rescata de ambientes reales, de contextos específicos y se realiza con ayuda de un protocolo de observación. Por lo tanto, las buenas prácticas de enseñanza pueden entenderse como un proceso, que además de dividirse en prácticas declaradas y observadas, tienen fases estructuradas para su ejecución.

Fontan y Frey (2000, citados por Cid et al. (2009) señalan que las prácticas de enseñanza están divididas en tres fases principales: la fase preactiva o la planificación, la fase interactiva o la ejecución y finalmente la fase post activa o la evaluación de la práctica realizada.

4.4 La evaluación y las buenas prácticas de evaluación

4.4.1 La evaluación del aprendizaje

Como párrafos arriba se señaló, las prácticas de enseñanza pueden hacer referencia a las fases o dimensiones de la planificación, la ejecución y la evaluación. En este caso es de interés explorar las referidas a la evaluación.

La evaluación del aprendizaje constituye una dimensión de las buenas prácticas en la enseñanza. Se trata de un elemento importante en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. Concretamente define el qué y el cómo de la enseñanza.

El término *evaluación*, de acuerdo con Pimienta (2008) tiene su origen en el antiguo vocablo francés *value* (valor, participio de *valoir*: valer, que a su vez proviene de *valere*: ser fuerte, tener valor). Según este autor, evaluar es la acción de señalar el valor de una cosa. En otras palabras, la acción de determinar cuan bueno o malo es un objeto o acción.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Castillo (2003, citado por Pimienta, 2008) elabora un recorrido por el tiempo e identifica distintos significados que ha tenido el concepto de evaluación. En los siguientes párrafos se recurre a dicho autor para mostrar las distintas acepciones del término.

En un primer momento, se presenta la definición de Tyler quien, en 1959, conceptualizó el propósito de la evaluación en términos de determinar en qué medida se logran los objetivos educativos previamente planteados. En esta acción se involucra necesariamente un juicio de valor sobre la información recogida a lo largo de la ejecución de la tarea realizada. Por lo tanto, la evaluación requiere de planeación, específicamente requiere del establecimiento de los estándares que se pretende alcancen los sujetos a ser evaluados.

Posteriormente, Stocker, en 1964, propone que la evaluación es una actividad metodológica, es decir, una actividad que debe ser realizada con base en un paradigma y apoyada por técnicas establecidas. En la concepción de este autor se pueden identificar dos momentos importantes en la evaluación, el primero, la recopilación de datos, y el segundo, combinación de datos de trabajo con una serie de metas previamente establecidas que resultan en escalas comparativas o numéricas. Es así que la evaluación es un proceso estructurado y que concluye con un referente (posiblemente numérico) de la comparación entre los objetivos planificados y lo realmente logrado con tras la ejecución de la tarea.

Siguiendo el recorrido de Castillo (2003, citado por Pimienta, 2008), años más tarde Scriven, en 1967, conceptualiza la evaluación como la necesidad de valorar un objeto, esto con la finalidad de tomar decisiones con base en lo logrado para determinar si es pertinente o no continuar con el programa planeado. Es decir, la evaluación tiene la cualidad de informar, no solamente al sujeto evaluado, sino a quien evalúa acerca de los alcances que éste tiene tras la ejecución de una tarea determinada. Así, será posible considerar modificaciones o reforzar ciertas cuestiones del desempeño de los sujetos.

A su vez, Castillejo (1983) describe la evaluación como como una recopilación de información rigurosa y sistemática que permite obtener datos válidos y fiables con el objetivo de emitir un juicio de valor con respecto a lo observado. De esta manera, la información servirá para la toma de decisiones y corregir o mejorar las situaciones que son sujeto de evaluación.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Con el paso del tiempo este concepto fue modificándose, logrando una mejor comprensión de la evaluación. Pérez (1985) visualizaba la evaluación como un proceso de recolección de evidencias, que brindaban información acerca del funcionamiento y la evolución de la vida en el aula. En este concepto se puede observar un intento por introducir una nueva visión de la evaluación como una actividad continua y que no solamente implicaba una situación en un momento específico. Además, se asume que la evaluación no es una actividad cuyo objetivo final es la medición del desempeño, sino entender y valorar lo realizado por los alumnos.

En los siguientes años autores como Soler (1988), Rosales (1990), Tenbrink (1991) y Casanova (1991) aportan a la definición de la evaluación el hecho de que ésta permite conocer los errores y aciertos. Es, además, una actividad ejecutada por el profesor la cual posibilita la disposición de información continua y significativa para conocer la situación de los estudiantes. Así, podemos agregar al concepto de evaluación la idea de una acción continua que refleja el progreso significativo de los estudiantes.

En la década de los 90's se encuentra una definición que al parecer integra muchos de los atributos que se observaron históricamente en el proceso de la evaluación. Citados por Pimienta (2008), Escamilla y Llanos (1995) proponen que la evaluación "...es un proceso basado en los principios de continuidad, sistematicidad, flexibilidad y participación de todos los sectores implicados" (p.4). Es entonces que la evaluación se comienza a conceptualizar como continua, sistematizada y flexible. Esto último debido a la gran variedad de alumnos, docentes y contextos en los que el proceso de enseñanza-aprendizaje es posible. Además, estos autores agregan que la evaluación está orientada hacia el perfeccionamiento en el diseño y desarrollo del programa, con la finalidad de mejorar la calidad de la educación.

Hasta aquí, lo señalado por Castillo 2003 (como se cita en Pimienta, 2008). Por su parte, Pimienta (2008) describe la evaluación como:

... un proceso sistemático de recopilación de información (cualitativa y/o cuantitativa) para enjuiciar el valor o mérito de algún ámbito de la educación (aprendizajes, docencia, programas, instituciones, sistemas nacionales de educación), recia comparación con unas

normas o criterios determinados con anterioridad o que responden a instancias de referencias específicas. (p. 4).

La anterior definición da cabida a distintos objetos de evaluación y no sólo el aprendizaje, como inicialmente se concebía, así como a la recuperación de evidencias tanto cuantitativas como cualitativas haciendo más completa la visión.

Otro avance importante, en la comprensión de este proceso, es la consideración de que la evaluación no sólo permite determinar el desempeño final del estudiante sino que permite dar cuenta de todo el proceso. Es decir, la evaluación puede dar información tanto del resultado final de la ejecución de una tarea, así como información acerca del proceso de la ejecución de dicha tarea. Picaroni (2008) señala que la evaluación puede ser sumativa, si sus fines son la certificación o acreditación de conocimientos y aprendizaje, o formativa si cumple con una doble función. La primera consiste en brindar información al estudiante con respecto a la parte del proceso que se encuentra. La segunda, si retroalimenta al docente acerca de los efectos que su práctica tiene sobre el desempeño de sus alumnos. Es este tipo de evaluación la que posibilita los distintos tipos de interacción entre los participantes en este proceso. Así, se habla de hetero-evaluación (el docente o algún agente experto evaluando a los estudiantes) y co-evaluación (el alumnado evaluándose entre sí).

Por tanto, la evaluación en el aula se visualiza como una herramienta potencial al servicio de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Es decir, si la evaluación se planea de una manera rigurosa y se diseña en función de la utilidad que sus resultados traerán a los alumnos y al docente, esta información resultante podrá ser un referente válido y confiable. De ahí, que los estudiantes y el profesor podrán ajustar tanto las estrategias de enseñanza como las de aprendizaje a sus propios requerimientos y necesidades. En otras palabras, la dirección de la autogestión del aprendizaje así como la planeación de la enseñanza dependen en una gran medida de la concepción y conocimiento que de la evaluación se tenga.

Dicho lo anterior, se puede considerar que la evaluación en el aula tiene efectos en dos actores principales: los estudiantes y el docente. Como menciona Picaroni (2008) la información resultante de la evaluación puede servir al estudiante para tomar conciencia de sus logros y dificultades. Por consecuencia, estos podrán tomar decisiones con respecto a su

proceso de aprendizaje e incluso advertir al docente acerca de las problemáticas enfrentadas. Por otra parte, el docente puede echar mano de esta información para conocer si su propuesta de enseñanza es funcional para con el grupo o bien atender situaciones particulares con estudiantes identificados en este proceso.

Desde la perspectiva de que la evaluación es una de las prácticas que el docente ejecuta que más repercusión tiene sobre los alumnos, se identifican algunas de los efectos que esta tiene. Por ejemplo, Cid, Pérez y Zabalza (2009), hablan acerca de la repercusión sobre la moral y la autoestima de los estudiantes que, por otro lado, se consideran como efectos poco tangibles. Hay que mencionar, además que existen repercusiones más visibles y objetivables como es el caso de las repercusiones académico-administrativas o las económicas, por citar algún ejemplo, la obtención o no de una beca tras el resultado plasmado en un dato numérico.

En cuanto al proceso de la evaluación, Samuelowicz y Bain 2002 (citados por Cid et al. 2009), señalan que se trata de reproducir información proveniente del desempeño de los estudiantes y utilizar esta información en situaciones diferentes, es decir, integrarla para futuras ejecuciones y aplicar lo aprendido en situaciones más próximas a una verdadera aplicación de los conocimientos fuera del aula. Estos mismos autores indican que la evaluación debe ser un proceso sistemático, cualquiera que sea función. Dicho proceso tiene como mínimo tres fases: recogida de información, valoración de la información obtenida y toma de decisiones. Son estas tres fases que describen de una manera precisa los momentos por los que la evaluación debe estar sujeta para que su objetivo de informar, tanto al docente como a los estudiantes, acerca de los logros, dificultades o ausencias de aprendizaje tras una interacción de enseñanza-aprendizaje.

En la primera, el docente tiene la oportunidad de registrar la información necesaria acerca de la ejecución de la actividad de un alumno en específico. La segunda, incluye el proceso de comparación de lo logrado por determinado alumno y lo planteado en los objetivos preliminares de la evaluación. Finalmente, en la tercera fase, se rectifican o refuerzan ciertas acciones de aprendizaje o bien de enseñanza.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Ahora bien, la forma de pensar y realizar la evaluación corresponde a distintos modelos prescriptivos que señalan cómo debe realizarse. Cada uno propone los propósitos, los momentos, métodos e instrumentos con los que ha de realizarse.

Pimienta (2008), por ejemplo, describe siete sistemas de evaluación que han sido considerados clásicos, y uno más, que se menciona por su relevancia.

En primer lugar, el modelo tyleriano, orientado hacia los objetivos, es considerado como el primer modelo sistemático de evaluación educacional. Se considera que en la actualidad dicho modelo aún permea la educación, contrario a los pensamientos de la época que pronosticaban tan solo unos años de vigencia para este modelo. Gracias a esta propuesta de evaluación se consiguió distinguir dos términos que hasta antes de 1945 eran utilizados indiscriminadamente: evaluación y valoración. En otras palabras, la evaluación, a partir de este punto, se entendía como un proceso profundo y la valoración era tan solo emitir juicios (opiniones) con respecto a una actividad realizada por el alumnado. En resumen, este programa consiste en la comparación de los objetivos planteados con anterioridad con los resultados. (Pimienta, 2008).

El segundo, es el modelo científico de Suchman. De acuerdo con Pimienta (2008), Edward A. Suchman propuso que las conclusiones resultantes de la evaluación debían estar basadas en evidencias científicas, así que ésta debía contar con la lógica del método científico. La creencia principal en este modelo radica en que la evaluación debía partir y regresar (un proceso bilateral) a la formación del valor.

El tercer modelo es el de Cronbach, orientado a la planeación. Este programa surge del interés específico en el contexto de las evaluaciones educativas. También se proponen tres conceptos indispensables en la planeación de la evaluación educativa: unidades, tratamientos y operaciones. El primero, hace referencia a cualquier individuo o grupos, es decir, los participantes. El segundo, se refiere a las experiencias a las que se expondrán los sujetos; actividades, tareas, etc. Finalmente, las operaciones se refieren a la observación anterior, durante y posterior a la participación de las unidades en los tratamientos asignados. La comunicación, además, debe ser intensa entre los evaluados y quienes la realizan, ya que mucha información está ausente entre la recolección u la interpretación de la misma.

La cuarta propuesta teórica es la de Stufflebeam denominada Modelo CIPP, orientado al perfeccionamiento tanto de la práctica docente como de la estudiantil. Este modelo tenía como objetivo contribuir con la mejorar el objeto evaluado, teniendo un fuerte impacto en la toma de decisiones. Sus componentes, como su nombre lo indica, son: contexto, entrada proceso y producto. Asimismo, se preponderaba la importancia que se le daba a la meta-evaluación, que de acuerdo con Pimienta (2008), se lograba a través de someter el proceso evaluativo utilizando las normas de *The Joint Committee*; utilidad, viabilidad, exactitud y validez.

El quinto modelo centrado en el cliente fue propuesto por Stake. Dicha propuesta se suscribe en la corriente de evaluación educativa considerada pluralista, flexible, holística, subjetiva y orientada hacia el servicio. La preocupación central fue que toda evaluación debía estar muy cerca de los profesores de educación primaria como los principales beneficiarios de este proceso. Se plantea que la evaluación ayuda a la audiencia a observar y mejorar lo que se está haciendo, es decir, los beneficios no son solamente para los involucrados directos en la evaluación, sino que los espectadores se ven beneficiados también de esta tarea. Fue con la introducción de este último modelo que la necesidad de investigar los efectos secundarios y resultados accidentales ocasionados por la evaluación. De igual manera, se excluyen los experimentos y los test estandarizados de las técnicas adecuadas para satisfacer las necesidades de la evaluación. (Pimienta, 2008).

Un modelo más fue el centrado en el consumidor de Michael Scriven. Éste aportó, a la concepción actual de la evaluación, la referencia a las funciones de la misma. Esto es, la función sumativa y formativa. Este modelo, se conoce también como el método formativo-sumativo. En esta propuesta se entiende como evaluación formativa a la intervención que realiza el evaluador para perfeccionar los procesos, mientras que la evaluación sumativa se comprende como un insumo que permite tomar decisiones al terminar el proceso.

Ahora bien, un planteamiento actual en la evaluación, supone un enfoque alternativo al modelo tradicional. Este enfoque ha recibido diferentes denominaciones para diferenciar las modalidades de evaluación: evaluación continua, evaluación formativa, auténtica, de ejecución, del desempeño, basada en competencias y sostenible, entre otras. Estos

planteamientos presentan diferencias en sus significado, pero a la vez, comparten que el objetivo fundamental de la evaluación debería ser promocionar el aprendizaje (Ibarra y Rodríguez, 2010). De acuerdo con estos autores fue en la década de los noventas que se reconocieron las consecuencias de la evaluación sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes. De ahí, que la nueva tendencia se enfocaba principalmente en la visión activa de la educación como un proceso que conllevaba la comprensión y el significado que el aprendizaje tiene en la vida de los estudiantes. Así que, tanto la visión del currículo y las teorías de aprendizaje como la evaluación, se alineaban a la teoría emergente del paradigma constructivista.

La concepción de este tipo de evaluación está centrada en los logros cognitivos del alumnado más que en la enseñanza misma. Es decir, en el marco del paradigma de la evaluación alternativa los profesores dirigen sus esfuerzos hacia el alumno, ya que como mencionan Padilla y Gil (2008) quien aprende al fin de cuentas es el estudiante y la actividad de enseñanza culmina solamente si los alumnos realmente han aprendido.

Este tipo de evaluación se caracteriza, según los mismos autores, como aquella en la que se presentan tareas desafiantes para explicar pensamiento de alto nivel. Se realiza a través de un proceso continuo que se integra a la enseñanza misma; es de carácter formativo; se presentan las expectativas de manera visible para los estudiantes; existe una participación de los estudiantes al evaluar su propio aprendizaje y tiene una función ambivalente, es decir que valorar tanto el aprendizaje de los estudiantes así como la enseñanza del profesor. Estas pudieran ser las características que describen más representativamente la evaluación alternativa.

Una diferencia fundamental entre este tipo de evaluación y la tradicional es el papel que juegan los estudiantes y el poder que los profesores están dispuestos a compartir. Es decir, en el enfoque más actual los estudiantes juegan un rol completamente activo, por ejemplo, a través de la autoevaluación. Por otro lado, es frecuente que los estudiantes sean incluidos en los procesos de toma de decisiones con respecto al formato de la evaluación.

Podríamos diferenciar ambas posturas de la evaluación (la tradicional y la alternativa) de una manera más detallada. Wiggins (1990), menciona algunos puntos para comprender la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

diferencia entre la evaluación tradicional y la alternativa. En primer lugar se identifica al estudiante en el marco de la postura alternativa como un actor efectivo que aplique el aprendizaje adquirido, mientras que en la visión tradicional se enfoca directamente en lo que fue aprendido sin un contexto sino a través de técnicas como la memorización. En segundo lugar, este autor señala que los instrumentos utilizados para abordar la evaluación de los estudiantes en la postura alternativa son más variados y atienden a procesos mentales de orden superior (como la reflexión, la crítica, la investigación, etc.,) mientras que en el enfoque tradicional la evaluación se reduce a la aplicación de exámenes de lápiz y papel, por ejemplo.

Otra diferencia que señala Wiggins (1990), reflexiona sobre las cualidades de las tareas de evaluación: validez y confiabilidad. Estas dos propiedades de la evaluación se logran, según el autor, a través de la estandarización de los criterios apropiados para evaluar productos variados y enfocados a las necesidades particulares de los estudiantes y lo contrasta con la manera rígida de los exámenes tradicionales cuyos ítems se describen como objetivos y estandarizados al extremo que solamente existe una respuesta correcta.

Otro elemento importante de este tipo de evaluación se refiere al tipo de tareas que los estudiantes realizan, como señalan Ibarra y Rodríguez (2010), este modelo incluye la evaluación de ejecuciones y la basada en problemas. Así que, las tareas de evaluación, bajo este esquema, deben presentar desafíos de la vida real para los estudiantes. Además, la solución a dichos problemas tiene la peculiaridad de ser holística, en lugar de analítica, y ser pertinente al mundo en donde los alumnos se desenvuelven. Es decir, las tareas evaluativas deben enfocarse en valorar las habilidades de los estudiantes. Por ejemplo, bajo este paradigma, las tareas evaluativas deben permitir que los alumnos, en el nivel preparatorio o superior, ensayen con actividades en donde exploren el escenario de la adultez y la vida profesional.

Hasta este momento podríamos conceptualizar la evaluación alternativa más allá de una serie de técnicas que permiten calificar el desempeño de los estudiantes a través de instrumentos generalizados, es más bien un proceso que optimiza los aprendizajes de los mismos a través de la intervención fluida de los distintos actores (profesores y estudiantes),

así como la propuesta de tareas cognitivamente demandantes y que además se presenten en un escenario significativo y pertinente a las realidades de los expuestos a evaluación.

Entonces, la evaluación alternativa se centra en ayudar a aprender. Padilla y Gil (2008) hablan de la vertiente formativa de la evaluación como aquella que proporciona a los estudiantes la información necesaria para saber si han estudiado bien o mal o en el caso saber que estudiar o no es aquí donde radica su potencialidad para facilitar el aprendizaje. Entonces, tras analizar esta postura surgen interrogantes sobre el cómo se podría lograr un escenario en el que la evaluación alternativa sea efectiva, y acerca de qué buenas prácticas ejecutan los profesores bajo este esquema.

Existen diversas posturas que argumentan las condiciones necesarias para que la evaluación alternativa se presente. Por ejemplo, de acuerdo con Stiggins, Arter, Chappuis J y Chappuis S. (2007) es necesario considerar las siguientes dimensiones: los objetos de la evaluación, los métodos de la evaluación, los propósitos de la evaluación, y la comunicación de los resultados. Cabe destacar que estas dimensiones se correlacionan de una manera directa y que cada uno de dichos elementos constituye conjuntamente el escenario para una evaluación de calidad.

Por su parte, Padilla y Gil (2008) resumen la propuesta de Gibbs y Simpson (2003) en donde se enlistan las condiciones bajo las cuales se desarrolla una evaluación alternativa que promueva el aprendizaje (evaluación orientada al aprendizaje). Estas condiciones se concentran en tres principales presupuestos: Primero, las tareas de evaluación deben de ser también consideradas como tareas de aprendizaje. Segundo, debe de presentarse la oportunidad de recibir retroalimentación que permita progresar en el aprendizaje y el trabajo. Tercero, los estudiantes deben de contar con la oportunidad de autoevaluarse y evaluar a sus compañeros.

Aquí, cabe una acotación, en el caso de la enseñanza del inglés, la comprensión sobre lo que es la evaluación y cómo ha de realizarse ha pasado por distintos momentos. Debe señalarse que los cambios sufridos han estado relacionados con los enfoques y las metodologías de enseñanza que de éstos se derivan y que han sido implementadas en un determinado momento.

Actualmente, es el enfoque educativo por competencias, que subyace al diseño curricular y el que, por tanto, orienta la enseñanza y su correspondiente evaluación. Desde este enfoque lo adecuado, en materia de evaluación, es ir más allá de la aplicación de pruebas estandarizadas. Se trata más bien de hacer uso de un modelo de evaluación alternativa. O' Malley y Valdez (1996) describen la evaluación alternativa como cualquier método de conocer lo que un estudiante sabe o lo que puede hacer y que pretende mostrar el avance alcanzado por los estudiantes. En contraste con los métodos tradicionales, este tipo de evaluación es personalizable y persigue el conocer a detalle los logros personales y alcances individuales de la comunidad estudiantil. Además, este tipo de evaluación es considerada como auténtica ya que se basa, principalmente, en actividades que representan la vida "real", es decir se liga a las necesidades sociales, industriales, ideológicas, entre otras de la cultura en la que esta tiene lugar.

De acuerdo con los autores citados la evaluación auténtica responde a dos principales necesidades importantes; la primera, los tipos de evaluación tradicionales no atienden completamente al gran rango de las producciones del alumnado. La segunda, que los docentes tienen dificultad al interpretar y utilizar la información obtenida de la planeación instruccional. Además, las pruebas estandarizadas, como representantes de la evaluación tradicional carecen de la capacidad de observar la motivación e involucramiento del estudiante en las tareas encomendadas en clase.

Conjuntamente, la necesidad del docente de conocer la habilidad integral del idioma no está presente en la evaluación, ya que esta solo da razón del conocimiento aislado que se tiene de ciertos temas en particular. La evaluación auténtica como comentan O' Malley y Valdez (1996), presenta información integrativa de las capacidades de dominio del idioma. Es decir, recopila información en contexto del uso del idioma en ambientes auténticos. Además, este tipo de evaluación del aprendizaje es modificable de acuerdo a las habilidades, objetivo de la evaluación, con las que se trabaja. Estas pueden ser; las de *input* lectura y comprensión auditiva y las habilidades de producción; conversación y escritura.

Los mismos autores, describen la gran complejidad de elegir las maneras más apropiadas de evaluar a los estudiantes, ya que estas se encaminan en función de diversos factores, como

lo son los objetivos de las actividades y los objetivos del currículo, entre otros. También, la información obtenida de estas prácticas de evaluación tiene repercusión en muchos actores, quienes podrán participar en la mejora y ejecución de las actividades de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, los profesores, los alumnos, los directivos, e incluso los padres de familia. Los principales efectos de estas decisiones modifican directamente la colocación de los estudiantes en cursos adecuados con respecto al nivel de dominio del idioma, la selección de actividades de enseñanza y el monitoreo del progreso de los estudiantes.

Aunado a lo anterior, el efecto de una evaluación apropiada y precisa sobre los estudiantes tiene la capacidad de asegurar que estos mismos estén en el camino correcto del aprendizaje y así mismo que sean capaces de convertirse en participantes activos en la clase de inglés (O' Malley y Valdez, 1996). De ahí, que se han propuestos modelos que integran las fases que guían a una evaluación adecuada del aprendizaje de los estudiantes del inglés como lengua extranjera.

A continuación se presenta el modelo sobre las fases de una evaluación adecuada propuesto por O' Malley y Valdez (1996):

- Selección e identificación: Se aplica para detectar estudiantes elegibles para programas de apoyo especial, ya sea de idioma o contenido.
- Colocación: En este caso la evaluación del aprendizaje ubica a los estudiantes en un nivel de dominio del idioma de acuerdo al dominio de las competencias y el contenido disciplinar.
- Reclasificación o término: Se aplica para determinar si un alumno ha alcanzado cierto dominio de las habilidades de la lengua y del contenido curricular.
- Monitoreo del progreso de los estudiantes: Revisar la producción lingüística de los estudiantes y el contenido disciplinar en el salón.
- Evaluación del programa: Se utiliza para determinar los efectos de los programas federales, estatales y locales.
- Rendición de cuentas: Aplicada para garantizar que los estudiantes logran los estándares u objetivos escolares esperados.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Dentro de la evaluación auténtica encontramos diversas técnicas e instrumentos que se adecuan dependiendo las necesidades contextuales. Algunos ejemplos mencionados por O´Malley y Valdez (1996) son: la evaluación del desempeño, el portafolio y la autoevaluación del estudiante.

La evaluación del desempeño (*Performance Assessment*) consiste de cualquier forma de evaluación a una producción oral o escrita desarrollada por los estudiantes y a través del estímulo del profesor. En otras palabras, los estudiantes necesitan llevar a cabo tareas complejas y significativas que les permitan utilizar conocimiento previo, reciente y habilidades que les permita resolver problemas reales. (O´Malley y Valdez, 1996) Algunos ejemplos de este recurso de evaluación auténtica son las presentaciones orales, productos de escritura como ensayo, carta, etc. Las características principales de la evaluación del desempeño son las siguientes:

- Respuesta construida: El alumno produce el idioma, ya sea de una manera oral o escrita, es decir, crea un producto.
- Procesos complejos de pensamiento: La evaluación debe dirigirse hacia la capacidad de contestar cuestionamientos abiertos, en donde procesos como la producción del lenguaje y el pensamiento se integren para lograr un producto.
- Autenticidad: Las tareas deben ser significativas, retadoras, y atractivas que logren reflejar la calidad de la enseñanza y la facilidad de adoptar los escenarios reales en donde los estudiantes ejecutaran el conocimiento que han logrado.
- Integrativas: Las tareas deben ser una oportunidad de integrar las diferentes habilidades de la lengua, e incluso lograr la utilización de conocimientos transversales de otras disciplinas.
- Proceso y producto: Las evaluaciones deben priorizar tanto al proceso (estrategias, forma de trabajo, técnicas, instrumentos, etc.) como a la respuesta final “la respuesta correcta” que se espera de la actividad a evaluar.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Profundidad *versus* Amplitud: La evaluación del proceso ofrece información con referencia a la profundidad del dominio o de las capacidades del estudiante, aunque se sacrifica la amplitud. Es decir, se vuelve muy específica con relación a algunos indicadores de dominio del idioma.

La comunicación con respecto a la evaluación, los criterios de calificación, los puntajes asignados, etc., es una de las características importantes de la evaluación del desempeño. Es decir, se ve como una necesidad primordial, comunicar a los estudiantes lo que se evaluará, cómo se evaluará, en que momento, entre otros factores importantes. De esta forma los alumnos serán capaces de integrar los elementos que serán evaluados en su ejecución. (O'Malley y Valdez, 1996).

Por otro lado, estos mismos autores mencionan que la evaluación autentica del aprendizaje a través de portafolio se entiende como una colección sistematizada del trabajo de los estudiantes. Uno de los objetivos principales del portafolio es mostrar el progreso que estos han logrado a lo largo de un periodo determinado de tiempo. Dentro de este portafolio se pueden incluir producciones escritas como diarios de escritura, ensayos, etc. También, y con la aportación de la tecnología al campo educativo, hoy en día se pueden generar de manera virtual, lo cual permite el ingreso de actividades de producción oral en dispositivos como CD's.

Así que la evaluación debe estar directamente ligada con la teoría detrás de los procesos de enseñanza. Es decir, la forma de evaluar a los estudiantes debe responder a la forma en que se les enseñó. Retomando el hecho de que hoy en día en el mundo de la educación prevalece el modelo por competencias, la evaluación debe por lo tanto ejecutar sus funciones bajo esta corriente. El portafolio y la evaluación del desempeño parecieran ser las técnicas de evaluación alternativa que mejor responden a esta necesidad. De acuerdo con O'Malley y Valdez (1996) la evaluación debe ofrecer a los estudiantes la oportunidad de construir respuestas y aplicar el aprendizaje en problemas que reflejen la realidad de las actividades del salón de clases de maneras auténticas.

La evaluación del aprendizaje del inglés, además debe reflejar el conocimiento y los procedimientos. Es decir, los mismos autores comentan que en la actualidad el dominio del

lenguaje y habilidades como resolución de problemas y el pensamiento complejo, son de suma importancia para el currículo, entonces la evaluación debe comprender estos dos grandes criterios para su ejecución. Asimismo, si los estudiantes logran desarrollar más efectivamente los procesos complejos del pensamiento a través de actividades que les permiten aplicar sus habilidades en formas significativas, es decir, relacionadas a sus contextos, a sus intereses, la evaluación tendría que ser, por lo tanto, escenarios que reflejaran estas oportunidades de aprendizaje significativo.

Por todo lo anterior podemos resumir que la evaluación auténtica objetiviza las actividades relacionadas a las habilidades del habla y la escritura, debido a que son las destrezas de producción. Además, la práctica evaluativa debe de realizarse considerando los conocimientos lingüísticos y los conocimientos procedimentales que deben verse reflejados en un ambiente que propicie el desarrollo de competencias comunicativas así como las del pensamiento complejo. Lo anterior, basado en un clima que detone oportunidades para la resolución de problemas a través de escenarios reales que como resultado traerán aprendizajes significativos.

Las consideraciones que deben de tomarse en cuenta al momento de aplicar la evaluación, en primer lugar: las escalas y descripciones de los logros en la rúbrica debe ser un trabajo concienzudo y en el cual es crucial la participación de otros profesores o la intervención de directores o coordinadores de la disciplina. De esta forma se puede garantizar la confiabilidad en los parámetros de calificación. Aunado a esto, es un hecho que los distintos profesores calificaran en distintas formas a sus estudiantes, debido a las percepciones que se tengan de las realidades, sin embargo una buena forma de disminuir estas diferencias o desventajas sería a través del trabajo en conjunto. (O'Malley y Valdez, 1996).

En resumen, la evaluación auténtica del aprendizaje es una tendencia evaluativa que empata a la perfección las ideas propuestas por los modelos de enseñanza que proponen una participación activa del estudiante en su propio aprendizaje. En este proceso, el monitoreo y la retroalimentación, por parte del profesor, es esencial. La importancia de la evaluación radica en que esta es la que determinará (en especial los casos de la evaluación de colocación,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y diagnóstico) si es que los estudiantes necesitan algún tipo de instrucción especial, el tipo de instrucción que se les dará y la duración de la misma.

Entre otras de las características que se rescatan de este tipo de evaluación del aprendizaje nos encontramos con la necesidad de multiplicidad evaluativa. Es decir, ningún momento en la evaluación puede ser determinante para decidir una calificación concluyente. Es necesario, por lo tanto, ofrecer a los estudiantes distintas oportunidades de evaluación, lo cual ofrece una evaluación justa y confiable. Asimismo, esta debe tener un objetivo, el cual debe ser del conocimiento de los sujetos participantes en el proceso (evaluador y evaluado). Es así que la comunicación se vuelve crucial en el proceso de la evaluación.

Por otro lado, se comentó también que para lograr una evaluación confiable y adecuada es necesario integrar a más de un docente e incluso a algún directivo en el proceso de elaboración de los criterios y objetivos de la evaluación. De esta forma se podría garantizar una evaluación más objetiva y ligada no solo a la percepción de un docente. Por lo tanto, es necesario validar esta evaluación tras su aplicación en distintas ocasiones. Aunado a esto, la evaluación auténtica no debe de representar barreras para ningún estudiante, es decir debe ser justa. No todos los estudiantes logran y aprenden lo mismo, esto debido a muchas causas como los intereses, capacidades, motivaciones, etc. Por lo tanto la evaluación debe ser adaptable a las necesidades particulares de los estudiantes.

Por otra parte, la evaluación alternativa de los aprendizajes logra dar a conocer información con respecto a la profundidad del dominio de alguna habilidad o conocimiento disciplinar en particular. No obstante este tipo de evaluación nos permite conocer en amplitud los dominios de los estudiantes, es decir, es una evaluación que enfoca un reducido número de cuestiones en evaluación.

Finalmente, y como paso final en el proceso de la evaluación, podemos encontrar al *grading* el cual denominaremos etapa de calificación, que se define como la acción de asignar una calificación numérica al desempeño obtenido por los estudiantes. Este proceso, tal vez, vaya implícito en la realización y planeación de la evaluación. Sin embargo debido a la necesidad de no priorizar un resultado sino un proceso, una descripción más detallada de los logros, es recomendable realizarse como paso final en este transcurso. De acuerdo con

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

O'Malley y Valdez (1996), esta etapa de calificación cumple con dos funciones primordiales: la primera, reflejar el logro académico en un número que represente las descripciones detalladas de los logros alcanzados por dicho estudiante, y la segunda: motivación para los estudiantes. De ahí que la evaluación alternativa debe cumplir con esta función, motivación extrínseca para los estudiantes.

La evaluación es una de las dimensiones de las prácticas de enseñanza y, a la vez, constituye el foco central de atención de este trabajo. Antes de conceptualizar el término buenas prácticas de evaluación, es necesario identificar el enfoque de evaluación en el que nos ubicamos ya que lo entendamos por buenas prácticas, varía mucho en función del enfoque de la evaluación que adoptemos.

Como se ha mencionado anteriormente, hoy en día buena parte de los investigadores consideran que la evaluación tiene una gran importancia en el aprendizaje de los estudiantes. Biggs (2005) sostiene que la evaluación es el elemento del *curriculum* que tiene mayor repercusión en el aprendizaje, como se ha señalado en varias ocasiones en este documento. Desde esta perspectiva, la evaluación enmarca el aprendizaje, genera la actividad de aprendizaje y orienta la mayor parte de los aspectos de la conducta de aprendizaje (Gibbs y Simpson, 2009). Por tanto, la evaluación tiene un gran impacto en el desempeño de los estudiantes ya que esta les ofrece información valiosa acerca del qué, cómo, cuándo y para qué de sus acciones. Este nuevo enfoque defiende una evaluación procesual integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Boud y Associates, 2010); alineada con los objetivos (Biggs, 2005); desarrollada mediante el desempeño de tareas complejas (Fernández, 2010); que reflejen o simulen al máximo las situaciones de la vida real (Gulikers, BastiaensyKirschner, 2006); que implique el seguimiento del aprendizaje (Gibbs y Simpson, 2003); la implicación de los estudiantes en los procesos de evaluación (Boud y Falchikov, 2006) así como que aporte criterios y estándares claros, utilizando instrumentos de evaluación adecuados (Ibarra y Rodríguez, 2010).

Desde este enfoque, denominado evaluación alternativa, los autores ofrecen diferentes propuestas de lo que constituye una buena práctica de evaluación. Algunas son amplias propuestas que incluyen hasta quince características (Domingo, 2011) mientras que,

otras son mucho menos exigentes a la hora de identificar las condiciones de las buenas prácticas de evaluación.

A continuación se presentan cuatro propuestas de lo que se considera como buenas prácticas de evaluación del aprendizaje, una de carácter general y las tres restantes referidas a buenas prácticas del idioma inglés. Enseguida se presentan:

De acuerdo con Biggs (2005), la evaluación del aprendizaje del inglés en los alumnos es adecuada si se toma en consideración las habilidades de producción oral y escrita. Esto último porque es necesario analizar lo que los alumnos son capaces de hacer con lo que aprenden en clases, ya que comprendemos la evaluación desde su perspectiva alternativa. Para una referencia más detallada se puede consultar la síntesis de modelos de buenas prácticas 1¹.

O'Malley y Valdez (1996) postulan que la evaluación del aprendizaje del idioma inglés debe realizarse desde la perspectiva alternativa. Esta propuesta puede consultarse en la síntesis de modelos de buenas prácticas 2.² En esta postura se destaca la importancia de considerar el ambiente y el formato en el que se presentan las prácticas de evaluación. Es decir, la evaluación adecuada, según estos autores, se da a través de la realización de tareas de evaluación formales en estructura y en su proceso de aplicación. Por ejemplo, se asigna una fecha específica; un formato asignado; se elaboran instrumentos específicos para la evaluación como rubricas, escalas, entre otros, y además, se debe realizarse en el salón de clases.

Los mismos autores señalan que en la buena evaluación de los aprendizajes, con referencia al inglés, los estudiantes se involucran de manera directa a través de prácticas como la autoevaluación así como en cuestiones de organización y ejecución de la evaluación. También, se resalta la importancia de que los alumnos se preparen de manera individual previa a la tarea de evaluación y en un periodo de días sucesivos.

Por otro lado, con base en la propuesta del Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (2014), el cual constituye un referente básico en materia de enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma, la evaluación debe ser realizada tomando como referente

¹ La síntesis citada en este apartado se encuentra en el Anexo A.

² La síntesis citada en este apartado se encuentra en el Anexo A.

la producción oral y escrita de los estudiantes. En la síntesis de modelos de buenas prácticas 3 se puede observar los puntos específicos de esta proposición.³

En esta postura se puede destacar la importancia de diseñar tareas de evaluación centradas en los intereses personales o académicos de los estudiantes, que además estén basadas en actividades cotidianas y no con fines metalingüísticos. También, se valoran tanto las producciones espontáneas así como las producciones preparadas.

Por último las recomendaciones, para una evaluación adecuada de los aprendizajes, del programa de Bachillerato Internacional (2015) retoman la esfera afectiva del estudiante. Es decir, esta propuesta considera actuaciones del docente que tienen un impacto sobre las emociones de los alumnos. Por ejemplo, se propone que el docente debe preparar a los jóvenes para recibir retroalimentación correctiva sin que estos se sientan ofendidos o que la situación genere ansiedad. La síntesis de modelos de buenas prácticas 4, ofrece un panorama más amplio a este respecto.⁴

Para poder establecer un ambiente de confianza y seguridad, según esta propuesta, es necesario lograr la familiarización de los estudiantes con las tareas evaluativas. Así que se propone implementar actividades en las clases ordinarias que se asemejen a la tarea evaluativa sin que estas representen un porcentaje en las calificaciones de los estudiantes.

De la misma manera, el Bachillerato Internacional propone que la evaluación así como la retroalimentación deben de ser personalizadas ya que de esta manera se logra atender de manera específica las necesidades de cada alumno.

Con base en lo anterior, podemos comprender que las buenas prácticas de evaluación son aquellas actuaciones de los docentes avaladas por buenos resultados que desarrollan una evaluación integral y formativa donde se potencia, entre otros aspectos, la realización de tareas auténticas de evaluación, la participación en la evaluación de los estudiantes así como el uso de la retroalimentación. Generalmente, estas buenas prácticas son novedosas y efectivas y aportan un panorama amplio del qué, cómo, cuándo, quién, dónde y para qué se

³ La síntesis citada en este apartado se encuentra en el Anexo A.

⁴ La síntesis citada en este apartado se encuentra en el Anexo A.

va a evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Además, estas buscan atender a las necesidades emocionales de los estudiantes.

Si centramos esta conceptualización al ámbito de la asignatura de inglés, entendemos por buenas prácticas de evaluación del inglés a aquellas intervenciones evaluativas de carácter fundamentalmente formativas e integradoras que tienen como objetivo prioritario el uso comunicativo del inglés y para ello se apoyan en entre otros aspectos de la realización de tareas auténticas de evaluación, de la participación en la evaluación de los estudiantes así como del uso de la retroalimentación.

4.5 El estudio sobre las buenas prácticas de evaluación: La investigación realizada: enfoques, acercamientos y principales resultados.

Durante los últimos años se han realizado diversos estudios en el marco del paradigma de las buenas prácticas. Estos acercamientos han generado una serie de resultados y propuestas metodológicas de las cuales se plantean nuevas preguntas y son guía para la investigación actual.

A continuación, se presentan algunas de las investigaciones realizadas en esta temática y que aportaron a la realización de este estudio.

En el estudio “Las prácticas de Enseñanza declaradas de los Mejores Profesores de la Universidad de Vigo” realizado en España y elaborado por Cid et al. (2009) se presentó una descripción y clasificación acerca de las buenas prácticas. Dentro de las aportaciones más esclarecedoras con respecto a la comprensión conceptual de este constructo se encuentra la diferenciación que se realiza de este término en dos idiomas; el español y el inglés. Estos autores proponen que la traducción del constructo anglosajón *best practices*, al español buenas practicas contribuye con la concepción de que se busca identificar acciones que funcionan, más que acciones que son mejores que otras, o que son las mejores o insuperables.

Por otro lado, en el aspecto metodológico esta investigación aborda el objeto de estudio, a través de un paradigma holístico inductivo que se implementó a través del el diseño cualitativo de Marshall y Rossman 1989 (citado por Cid et al. 2009). La técnica utilizada se presenta como la entrevista semiestructurada a profundidad.

Como el objeto de estudio se establecieron las buenas prácticas declaradas en su dimensión pedagógica. Los resultados son en función de las prácticas que efectúan los “mejores docentes” se reportan las siguientes:

- Planifican la materia en función de la variable tiempo.
- Realizan la planificación por adelantado.
- Planean sus clases de manera individual.
- Planifican en función de su experiencia, información relevante, y conocimiento de la asignatura.

En el año 2012, también en España, Zabalza continúa con el trabajo en esta línea de investigación a través del proyecto titulado “ El Estudio de las Buenas Prácticas Docentes en la Enseñanza Universitaria” en el cual analiza la situación en cuanto al estudio de las buenas prácticas, aunque en este caso la investigación no se centra específicamente en las buenas prácticas de evaluación se identificaron factores de vital importancia en la comprensión de nuestro proyecto y la conceptualización de las buenas prácticas de evaluación. El mismo autor en el 2012 presenta la hipótesis de que las buenas prácticas están regidas y condicionadas por las ideas y creencias que tienen los agentes participantes sobre el aprendizaje y la educación en general. Es decir, no solamente es importante conocer qué hacen las personas, sino indagar sobre el por qué lo hacen. Aunque en este caso el proyecto se trata de una investigación documental, se identifican claramente las aportaciones de este autor. En este sentido, la importancia de la divulgación sobre las buenas prácticas toma un lugar crucial. Zabalza (2012) establece que esta característica, además de deseable, es necesaria en términos de mejora en los procesos educativos y hace la referencia de cómo la UNESCO y el *Bureau International d'Education* acentúan la importancia de la promoción de la innovación y la experimentación a través del intercambio de experiencias exitosas.

Otro de los alcances de esta investigación se refiere a aspectos metodológicos. A este respecto Zabalza (2012) plantea que en la investigación de las buenas prácticas se debe realizar un recorrido que permita la recolección de evidencias robustas, es decir; una colección de datos que permita analizar (posteriormente) las buenas prácticas bajo una

perspectiva bidimensional. En otras palabras, que estas evidencias permitan tanto identificar las acciones y su contexto así como la razón de ser de dichas acciones desde la perspectiva del docente quien las ejecuta. Siguiendo esta lógica el autor propone una serie de pasos bajo los cuales, en su concepción, se debe de conducir la investigación de este constructo para obtener evidencias efectivas: revisión documental que establezca un punto de partida; seleccionar ejemplos de buenas prácticas; entrevista con los ejecutores de estas buenas prácticas; documentación de la experiencia a través de evidencias objetivas; triangulación con las instituciones; entrevista con los afectados por las buenas prácticas; identificación de características: contextuales, conceptuales, operativas, actitudinales, etc., y establecer patrones entre las buenas prácticas, si es posible hacerse, para plantear marcos de condiciones que hacen más probable que las buenas prácticas tengan lugar.

Por otro lado Corpas (2013), realizó un acercamiento empírico titulado “Buenas Prácticas Educativas para el Aprendizaje de la Lengua Inglesa: Aspectos Pedagógicos”. Su objetivo fue identificar qué prácticas pedagógicas resultaban más adecuadas para la mejora en el aprendizaje de los estudiantes así como conocer la frecuencia que estas deben tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés como lengua extranjera.

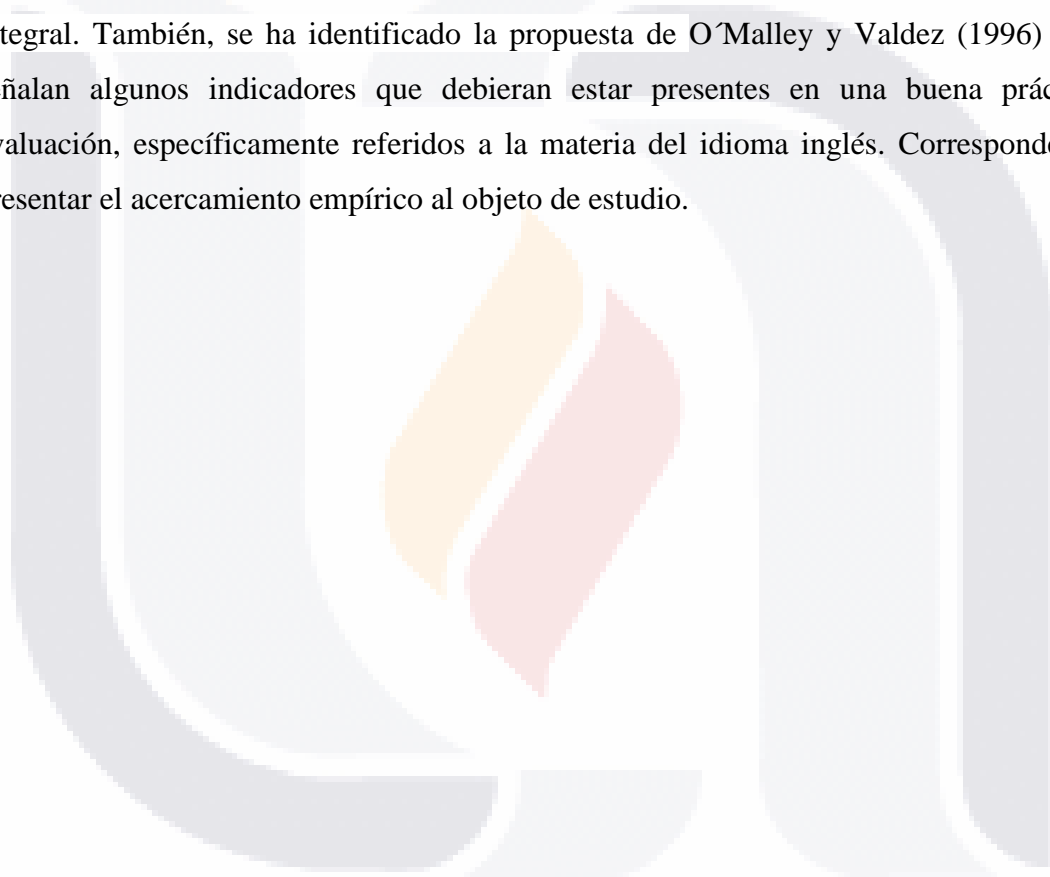
Esta autora, realizó una aproximación al objeto de estudio (las buenas prácticas de evaluación) no solamente en el contexto del aula, sino que indagó acerca del efecto de ciertas buenas prácticas que tienen lugar sin la supervisión del profesor de manera física.

Con respecto a las buenas prácticas que se identificaron en esta investigación se presentaron las siguientes: El profesor imparte toda la clase en inglés; el profesor anima a los estudiantes a comunicarse en inglés; en clase de inglés se utilizan medios audiovisuales; en clase de inglés se utiliza el audio del material de texto; en clase de inglés se usa el libro de texto y el profesor determina las tareas de evaluación y el tiempo que se habrá que invertir en ellas.

Corpas (2013) concluye afirmando que las buenas prácticas más efectivas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes son el uso de materiales impresos editados, el uso del audio del material de texto, la utilización del libro de texto y que las tareas de evaluación sean breves (10 minutos o menos). Además, la misma autora menciona que existen algunas

prácticas que surten mayor relevancia en el aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo: que el profesor imparta toda la clase en inglés, que el profesor motive a los estudiantes a comunicarse en inglés y que el profesor implemente materiales audiovisuales en sus clases.

Hasta este momento se han señalado algunas características de las buenas prácticas, se trata de las que enseguida se enuncian: Las buenas prácticas implican: 1) la inclusión de tareas auténticas; 2) realización de ejercicios de retroalimentación oportunos; 3) la implicación de los estudiantes en los procesos de evaluación, y finalmente 4) la evaluación integral. También, se ha identificado la propuesta de O'Malley y Valdez (1996) quienes señalan algunos indicadores que debieran estar presentes en una buena práctica de evaluación, específicamente referidos a la materia del idioma inglés. Corresponde ahora, presentar el acercamiento empírico al objeto de estudio.



CAPÍTULO 3. Diseño del estudio

3.1 Tipo de estudio

El estudio de las buenas prácticas de evaluación de los docentes de inglés en educación media superior, se realizó a través de un diseño de estudio de caso. Citados por Martínez (2006), Chetty (1996); Eisenhardt (1989) y Yin (1989) caracterizan este tipo de estudios enfatizando sus aportes y orientaciones para acercarse empíricamente al objeto de estudio. De esta manera fue posible, a través de este diseño, abordar el fenómeno de interés con mayor profundidad. El resultado fue la descripción detallada de las buenas prácticas de evaluación en la enseñanza del inglés y algunas creencias sobre la enseñanza que sustentan estas prácticas (de los profesores que participaron en el estudio). Por otro lado, se recuperó información, pertinente a las preguntas de investigación, a través de distintas fuentes de información como suele hacerse en este tipo de metodologías. En este caso, la declaración de los profesores sobre sus prácticas de evaluación; la observación de su actuación; la opinión de los estudiantes. Lo anterior, permitió construir un escenario más comprensivo con respecto a las buenas prácticas de evaluación de los docentes participantes.

Una característica del estudio de caso es la posibilidad de acercarse al objeto de conocimiento en los escenarios naturales en los que los fenómenos tienen lugar. En este estudio la observación de lo que sucede en clase brindó información muy valiosa al conocimiento de las buenas prácticas de evaluación de los docentes de inglés mencionados.

Ahora bien, el estudio planteó dos preguntas referidas a las buenas prácticas. La primera hace referencia a la indagación de las prácticas de evaluación en el aula que los docentes señalan realizar; la segunda, sobre las prácticas que es posible observar en las aulas. Lo anterior planteó la realización de dos fases en el estudio. Enseguida se presentan

3.2 Primera fase

El objetivo de la primera etapa fue recuperar las buenas prácticas de evaluación declaradas por los docentes participantes así como identificar las creencias sobre la enseñanza que subyacen a dichas prácticas. El cumplimiento del primer propósito motivó la necesidad de delimitar los criterios para seleccionar a los profesores que habrían de participar en el estudio, en esta etapa. Uno de ellos fue el dominio de la materia que enseña, el otro,

la evaluación que se les hace como profesores dentro de la institución en la que laboran. Así, en el primer caso, se pensó por su desempeño disciplinar se puede inferir que son docentes que realizan buenas de enseñanza y, en particular, de evaluación del aprendizaje. De esta manera se decidió aplicar a los docentes y sus estudiantes la prueba estandarizada conocida como *Education First- Standard English Test*. Dicho instrumento es una prueba objetiva para evaluar el dominio de inglés de profesores y estudiantes. Este examen estructurado consta de seis reactivos de opción múltiple que evalúan conocimiento gramatical y 10 reactivos de la misma modalidad que evalúan la comprensión auditiva del idioma inglés. Sus resultados permiten ubicar a los estudiantes en una correlación entre los puntajes internos de EF, del 1 al 100, y los niveles propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia, por lo que los resultados se presentan con una etiqueta de los seis posibles niveles de acuerdo al MCER: A1, A2, B1, B2, C1 o C3.

Así, el instrumento fue aplicado en línea a 12 de los 26 profesores que laboran actualmente en la institución en la que se realizó la investigación. Su elección se sustentó en el hecho de que estos 12 educadores contaban con una experiencia como docentes en el nivel medio superior de al menos dos años. Además, se trataba de los profesores que habían obtenido los mejores resultados en las seis últimas evaluaciones por parte de los estudiantes. Como dato adicional, se señala que en dichas evaluaciones se puede lograr una puntuación máxima de 40 puntos y que se realizan al finalizar cada semestre en la mencionada institución. Estos docentes estuvieron en el rango entre 37 y 40 puntos durante los mencionados semestres. Otro indicador, de buen desempeño, fue el resultado de sus estudiantes en el examen señalado. Así se aplicó también a 214 estudiantes de sexto semestre (Generación 2013-2016). La elección de estudiantes de este semestre tuvo como consideración su exposición, durante cinco semestres, a distintas prácticas de evaluación de profesores de inglés por lo que cuentan con un referente más amplio que sus compañeros de grados inferiores lo que les posibilita para dar cuenta de la naturaleza de las buenas prácticas de evaluación realizadas por sus profesores.

Es importante señalar que los resultados obtenidos en esta prueba mostraron información interesante. Por ejemplo, en el caso de los profesores, se encuentra que se trata de dos tipos de profesores, aquellos que han sido formados para la enseñanza del inglés y otro grupo que

no cuenta con esta formación. En cuanto a los primeros, se observa que 60% obtuvo el nivel intermedio (B1-B2) y el 40% un nivel avanzado (C1-C2).

En el caso de los docentes con una formación académica diferente a la docencia del inglés, el 33% alcanzó un nivel básico (A1-A2) y el 46.7% restante obtuvo un nivel medio (B1-B2). Por tanto, se puede afirmar que los educadores con formación en enseñanza para el inglés alcanzan los puntajes más altos en la prueba aplicada.

En términos de promedio se observa que el nivel de dominio del idioma inglés oscila entre los niveles B2 y C1.

En cuanto a los estudiantes, el 54% obtuvo el nivel que oscila entre B1 y B2, esto es, el nivel medio. El 29.9% alcanza el nivel entre A1 y A2 (nivel básico) y 16.5% oscila entre C1 y C2.

También hubo diferencias entre los alumnos que cursan el bachillerato internacional y el Tradicional. En la Tabla 1, se muestran.

MODALIDAD	A1-A2	B1-B2	C1-C2
TRADICIONAL	30%	53.6%	15.9%
INTERNACIONAL	25%	57.1%	17.9%

Tabla 1

Resultados del dominio del inglés en las dos modalidades de bachillerato

Como se observa, los estudiantes de bachillerato internacional logran un porcentaje mayor en los niveles más altos, comparativamente con alumnos del bachillerato tradicional. También, resulta interesante observar que estos mismos estudiantes obtienen en menor porcentaje el puntaje más bajo en relación con la modalidad tradicional. Sería interesante indagar más a profundidad con respecto a algunas otras variables que pudieran explicar este fenómeno.

Ahora, dado que el propósito de esta primera fase fue recuperar las prácticas de evaluación que declaran los docentes se diseñó un cuestionario con tal fin (Anexo B). Como

en el apartado de referentes teóricos se señala, las creencias subyacen a las actuaciones que realizan los docentes. Por lo que se diseñó una parte en este cuestionario con el propósito de identificar las creencias de estos profesores. Así, se obtuvo información sobre las creencias de estos docentes en torno a la enseñanza, el aprendizaje y su evaluación ya que a partir de algunas charlas informales con los profesores, se vio la necesidad de conocer estas creencias que enmarcan o fundamentan su hacer en el aula.

De esta manera el cuestionario elaborado recuperó: creencias de los docentes sobre la enseñanza; el aprendizaje y la evaluación a través de cinco preguntas de formato abierto, las buenas prácticas de evaluación declaradas por los docentes con 17 preguntas de formato abierto, y datos del profesor como su trayectoria académica, experiencia docente, y algunos datos de identificación.

Una vez diseñado fue sometido a revisión de algunos profesores quienes realizaron comentarios con respecto a la redacción y contenido de las mismas. Con estas aportaciones se reformularon algunas preguntas en aras de su claridad.

Posterior a la elaboración del cuestionario en su versión para profesores, se adaptó una versión para estudiantes (Anexo C). De esta manera, se logró triangular la información de las respuestas obtenidas de los profesores y los estudiantes, con lo cual pudimos observar consistencia en los datos obtenidos tras este acercamiento empírico, así como se recuperaron indicadores de buenas prácticas de evaluación que apoyaron la segunda fase del estudio.

En el caso de la versión para estudiantes el cuestionario recupero a través de dos preguntas abiertas las percepciones de los estudiantes en torno a la evaluación, 18 preguntas abiertas sobre las prácticas de evaluación que realizan los profesores de los alumnos participantes y 10 preguntas para caracterizar a este grupo de estudiantes participantes.

La validación de esta versión del cuestionario se llevó cabo por el mismo proceso que el de la versión de profesores (jueceo). Además de su función descriptiva y exploratoria, esta primera fase permitió la selección de los profesores participantes en la fase dos.

3.3 Segunda fase

El propósito de esta fase del estudio fue recuperar, a través de las observaciones realizadas en el aula, las prácticas que los profesores realizan en torno a la evaluación de los alumnos.

En esta fase participaron dos docentes de inglés de la institución, uno por modalidad de bachillerato: tradicional e internacional.

La selección de estos profesores se realizó a través de un proceso minucioso que integra varios elementos.

Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- Ser docentes activos en el bachillerato participante.
- Haber obtenido un puntaje que oscile entre los 35 y 40 puntos en las evaluaciones docentes de los últimos tres años.
- Haber sido profesor titular de los grupos que demuestren más alto nivel de dominio del idioma inglés, de acuerdo con la prueba estandarizada en línea *EF Standard English Test*.
- Haber alcanzado nivel C1 o C2 en la prueba estandarizada en línea *EF Standard English Test*.

Las acciones realizadas en la fase anterior (consulta de las evaluaciones docentes de los tres últimos semestres; el análisis de los niveles de inglés de los profesores mejor evaluados; el análisis del nivel de inglés de los estudiantes de estos docentes, en ambos casos medidos a través de la prueba estandarizada en línea *Standard English Test*) permitieron esta selección. Así se contó con dos docentes que cuentan con formación universitaria. El docente A es egresado de la Licenciatura en Enseñanza del inglés y el docente B cuenta con estudios en Ingeniería y una Maestría en el campo de la educación.

En cuanto a los años de experiencia como docentes en el nivel Medio Superior, ambos profesores cuentan con una experiencia de más de 10 años. Con respecto a la actualización y formación continua de los profesores se encontró que el docente A no cuenta con

certificaciones ni de dominio del idioma inglés ni relacionadas a la enseñanza. El docente B, por su parte, cuenta con certificación del idioma Inglés a través del instrumento TOEFL y con una certificación de enseñanza por competencias en el nivel MS.

Por lo que se refiere al instrumento utilizado para recuperar las buenas prácticas de evaluación que tienen lugar en el aula, hay que decir que se diseñó una guía de observación elaborada a partir de la información obtenida en la primera fase en torno a las prácticas declaradas por los profesores y estudiantes (Anexo D). Así, se contó con un listado de 26 buenas prácticas de evaluación. A este conjunto se sumó un listado de 59 buenas prácticas obtenidas de la revisión de la literatura con lo que se inició con un total 85 buenas prácticas de evaluación. Un criterio que permitió la selección y organización de buenas prácticas de evaluación de este primer listado fue el identificado en la literatura como evaluación auténtica. Este criterio propone que son características de este tipo de evaluación: las tareas de evaluación-aprendizaje; la retroalimentación que permita progreso en el aprendizaje y en la tarea de evaluación y la implicación de los estudiantes en el proceso mismo de evaluación. Además, como otra de las características se consideró la evaluación desde una perspectiva integral, como lo propone dicho enfoque. Es importante agregar que este enfoque permite, desde la perspectiva de la enseñanza de una lengua extranjera, evaluar las habilidades de producción oral y escrita, así como las habilidades receptoras: comprensión auditiva y comprensión lectora.

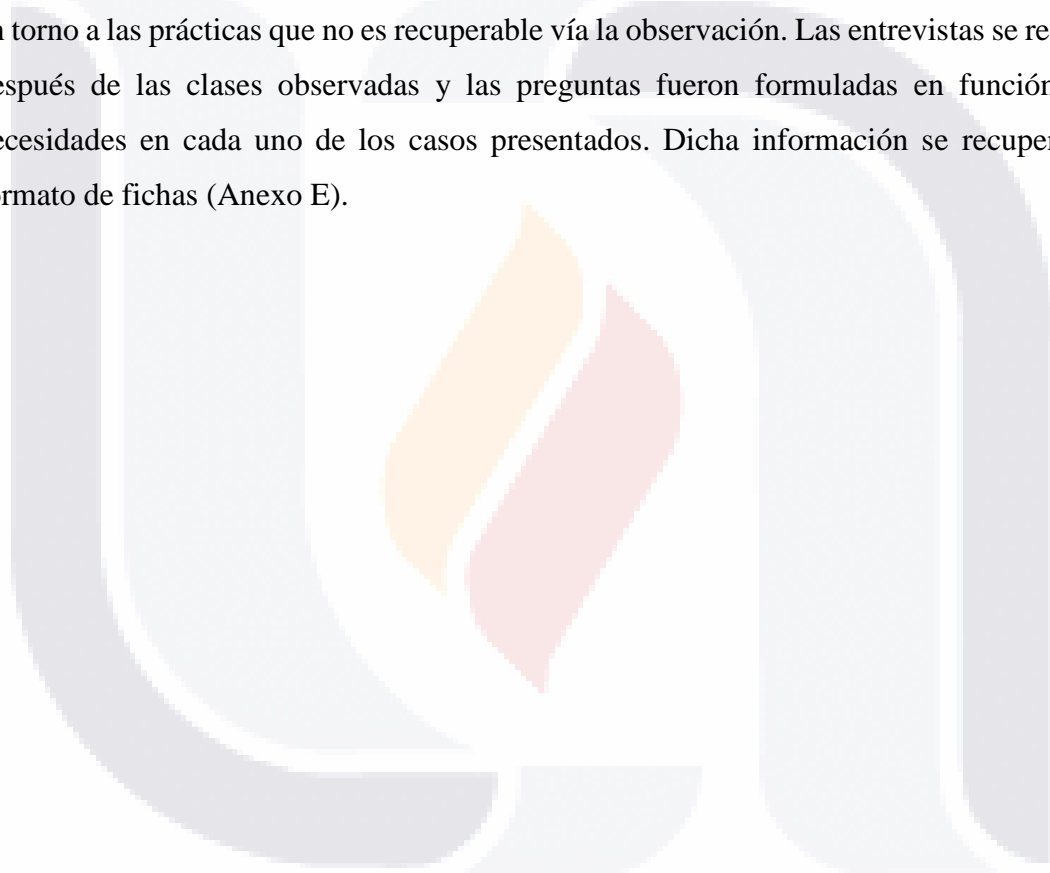
Con este conjunto se realizó una revisión cuidadosa de cada planteamiento y fueron seleccionadas 31 buenas prácticas, clasificadas en las dimensiones anteriores, que además orientaron el diseño de la guía de observación:

- Tareas auténticas: producciones orales y escritas.
- Retroalimentación
- Implicaciones de los estudiantes en la evaluación y
- Evaluación integral.

Otro elemento que se identificó en las observaciones “ensayo” que se realizaron para tener de familiaridad con la guía de observación, y que luego resultó útil para organizar el

análisis de información, fue identificar que las prácticas de evaluación se presentaban en momentos específicos: al inicio, durante y al finalizar el semestre. Así, se realizaron tres observaciones a cada profesor dando un total de seis observaciones, las cuales tuvieron lugar inicio, durante y al finalizar el periodo semestral.

Para complementar la guía de observación, se utilizó la técnica de entrevista no estructurada para recabar información en torno a expresiones en las que los profesores clarificaban y justificaban acciones realizadas durante la práctica así como a otra información en torno a las prácticas que no es recuperable vía la observación. Las entrevistas se realizaron después de las clases observadas y las preguntas fueron formuladas en función de las necesidades en cada uno de los casos presentados. Dicha información se recuperó en el formato de fichas (Anexo E).



CAPÍTULO 4. Trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó siguiendo la lógica del diseño en dos fases del proyecto de investigación. Los acuerdos y permisos se realizaron de manera verbal y en algunos casos vía correo electrónico con el Jefe del Departamento de Idiomas de del Bachillerato en el que se realizó el estudio.

En la primera fase se acordó, de manera oral, que como primer paso se llevaría a cabo la aplicación del cuestionario de buenas prácticas declaradas para profesores y la prueba estandarizada en línea sería en momentos que no interfirieran con el trabajo frente a grupo de los docentes. También, fue un acuerdo que el anuncio formal y la presentación de los instrumentos que se utilizaron en esta primera fase (prueba estandarizada en línea EF-SET, y el cuestionario de prácticas declaradas para profesores) se llevaría a cabo en la primera junta departamental del semestre Agosto- Diciembre 2016 que se realizó el día 12 de Agosto.

Posteriormente, se decidió en consenso con el Jefe de Departamento, la forma y las fechas adecuadas de la distribución de instructivos e información sobre el procedimiento de aplicación de la prueba estandarizada en línea para los estudiantes. Este paso se realizó durante la semana del 15 al 19 de Agosto del 2016. De la misma manera, se estableció la semana del 5 al 9 de Septiembre para la aplicación del cuestionario semiestructurado de buenas prácticas de evaluación para estudiantes.

Como último paso, durante la segunda fase del estudio se gestionaron vía correo electrónico las fechas de observación de las clases los docentes se realizarían en acuerdo con las necesidades de los docentes y la disponibilidad dependiendo su carga de trabajo. Por lo que se decidió con los docentes realizar una primera observación durante la semana del 17 al 21 de Octubre, una más el día 9 de Diciembre, y finalmente el día 2 de Enero. Se decidió realizar la observación en esas fechas ya que corresponden con los momentos en los que según los profesores se llevan a cabo, con más frecuencia, las prácticas en un contexto de evaluación formal.

Para aplicación de la prueba estandarizada en línea se realizó un instructivo con detalles de la prueba y los pasos a seguir para su auto aplicación. Así que, los docentes contaron con el apoyo de este recurso y se asignó una fecha para atender cualquier duda en un laboratorio

de cómputo facilitado por la institución. Una vez que los docentes completaron la prueba enviaron sus resultados vía correo electrónico junto con algunos datos de identificación, tales como: su ID, grado máximo de estudios, preparación académica y si contaban con alguna certificación en el idioma inglés.

En cuanto a la prueba estandarizada en línea EF-SET para los 214 estudiantes participantes, se entregó el mismo instructivo. Para lo cual, se visitó grupo por grupo para hacer entrega del instructivo y al igual que con los docentes, se asignaron fechas para el apoyo en caso de dudas en un laboratorio de cómputo asignado por la institución.

El procedimiento de entrega de resultados de la prueba estandarizada en línea por parte de los estudiantes siguió la misma secuencia que el de los docentes, aunque al realizar su envío los estudiantes nombraron su correo con la etiqueta ALUMNO, seguida de su ID y grupo de procedencia. Además, se agregó información con respecto a los últimos tres profesores de inglés que el estudiante tuvo en sus estudios de bachillerato.

Posterior a la auto aplicación de la prueba estandarizada en línea se realizó el levantamiento de información correspondiente a la variable buenas prácticas declaradas por parte de los profesores y los estudiantes a través de un cuestionario semiestructurado que se aplicó durante las clases de inglés de los estudiantes donde a su vez se contó con la participación de los docentes seleccionados.

En el caso de la variable que guío la segunda fase del estudio, buenas prácticas de evaluación observadas, se video grabaron seis clases. Las clases observadas se agendaron en términos de las etapas de inicio, desarrollo y cierre, que con base en las declaraciones de los estudiantes y docentes, es cuando se llevan a cabo las buenas prácticas de evaluación de los docentes. Se acordó con los docentes que al finalizar las observaciones de las clases se realizarían algunas preguntas de naturaleza explicativa y exploratoria con la finalidad de conocer más a profundidad algún detalle que no fuera perceptible por a través de la observación. Estas entrevistas no estructuradas se registraron, al igual que las clases, en video.

CAPÍTULO 5. Presentación y discusión de resultados

Enseguida se dan a conocer los resultados del estudio. Su presentación atiende las preguntas que guiaron la investigación. Es importante reiterar que el análisis de las buenas prácticas de evaluación tuvo como referente el modelo de “buenas prácticas de evaluación” que se deriva del enfoque alternativo de la evaluación, dado que desde éste se asume que la evaluación, para que cumpla con su función eminentemente pedagógica, debe presentar ciertas características como las siguientes: evaluación a través de tareas auténticas, evaluación adaptada a las necesidades específicas de cada alumno, implicación de los estudiantes en el proceso de la evaluación y procesos de evaluación integral.

5.1 Buenas prácticas de evaluación que declaran los profesores participantes

La información relacionada a las buenas prácticas declaradas que se presenta en el siguiente apartado atiende a las preguntas 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15 y 16, del Cuestionario para Profesores que exploran cuáles son los objetos de evaluación atendidos; en qué momentos se realiza la investigación; cuáles son las estrategias que se emplean para evaluar; cuál es la participación de los estudiantes en la evaluación y la existencia de retroalimentación a los alumnos como un elemento de evaluación formativa.

En esta fase de la investigación participaron 12 profesores. En un primer momento, se ofrece una descripción general de lo señalado por los docentes para después dar cuenta de qué casos presentan buenas prácticas en torno a la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes.

5.1.1 Sobre los objetos de evaluación que se atienden

El porcentaje más alto de profesores (66.6%) señala que evalúa, principalmente, el logro de habilidades de producción oral y escrita de sus estudiantes, lo que resulta adecuado al enfoque educativo de competencias, en este caso las referidas a la comunicación y que son objeto del programa de inglés. Por otro lado, un 33.4% de los docentes señala que considera, principalmente, aspectos como la participación activa de los estudiantes, su entusiasmo y puntualidad. Aquí, cabría hacer una consideración a lo que en un curso constituye el real objeto de evaluación, esto es el aprendizaje que debe evaluarse.

Una buena práctica se entiende entonces como la evaluación del logro de las habilidades de producción oral y escrita, ya que esto es congruente con el modelo por competencias y la evaluación alternativa. De ahí que podríamos señalar, en su mayoría, los docentes del centro identifican y dirigen su práctica docente de una manera alineada al enfoque de enseñanza-aprendizaje que rige el plantel.

5.1.2 **Sobre los momentos en que se realiza la evaluación**

El 50% de los docentes que contestaron el cuestionario, refiere que la evaluación tiene lugar en tres momentos: al inicio, durante y al finalizar un tema, bloque, unidad, o semestre (unidad educativa). Se trata de una evaluación continua que les permite, según sus palabras, cumplir con las distintas funciones de la evaluación: diagnosticar el conocimiento y habilidades de sus estudiantes, aconsejar para la mejora y calificar lo logrado. De esta manera, se contempla tanto la evaluación en su función sumativa como formativa por lo que se da la oportunidad de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, el 50% de los profesores identifican al menos uno de los tres momentos mencionados anteriormente. Es decir, ubican que la evaluación puede realizarse al principio, durante o al finalizar una unidad educativa (periodo en el que se divide el aprendizaje), pero no en estos tres momentos indispensables.

Podemos establecer hasta este momento que una buena práctica presente en las actuaciones de los docentes de este estudio es establecer la evaluación en tres momentos que son: al inicio, durante y al finalizar una unidad educativa. De esta manera los docentes pueden identificar, en distintos momentos, cual es el estado del aprendizaje de sus estudiantes y determinar acciones que potencien las posibilidades de aprendizaje. Así, estos tres momentos permite establecer oportunidades de evaluación continua que de manera oportuna diagnostican tanto la función del docente como la de los estudiantes.

Con relación a la frecuencia con la que la evaluación se presenta en sus clases, el 66.6% de los profesores señala que la evaluación tiene lugar a diario en sus aulas lo que resulta consistente con el documento oficial del BI (2004): en donde se refiere como una buena práctica de evaluación que el profesor aborde el error de los estudiantes en repetidas ocasiones para que éste entienda lo que se está corrigiendo, por lo tanto, los estudiantes están

expuestos a conocer sus errores de manera constante y con una frecuencia que les permite remediarlos. Mientras que el otro 33.4% de los profesores argumenta que la evaluación tiene otra frecuencia en el aula y que no está presente de manera habitual en su práctica.

De esta manera, con respecto a la frecuencia podemos identificar como buena práctica el que los docentes ofrezcan oportunidades de evaluación a diario ya que esto es una oportunidad para que los estudiantes, con un mayor refuerzo, se hagan conscientes sobre sus errores y así poder solucionarlos. Aquí es importante analizar la forma en la que esta evaluación debe estar presente, por ejemplo: podríamos decir que someter a los estudiantes bajo un esquema de evaluación formal (entiéndase como cualquier instrumento que represente una ponderación elevada en el esquema de evaluación) supondría, además de una carga importante de trabajo para el docente, un escenario de estrés y poca motivación a los estudiantes, lo que lejos de apoyar y potenciar el aprendizaje, generaría un ambiente que dificulte el desempeño de los alumnos.

5.1.3 Sobre las estrategias de evaluación

Otro aspecto de las buenas prácticas de evaluación que refieren los profesores participantes se refiere a las estrategias de evaluación que se emplean para conocer el progreso en el aprendizaje de sus estudiantes. En el gráfico 1, se muestran las más utilizadas.

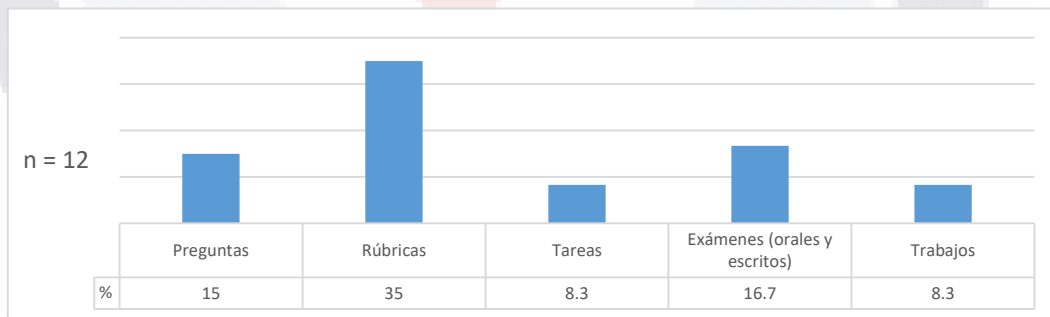


Gráfico 1: Estrategias de evaluación más utilizadas por los docentes.

Como se observa los docentes refieren distintas estrategias que permiten determinar el logro del estudiante. Además de los exámenes emplean instrumentos propios del enfoque alternativo, de hecho en mayor medida, se emplean por ejemplo las rúbricas, que dan cuenta de evaluaciones más de procesos (tanto de desempeños como de producciones).

Así que, una buena práctica sobre las estrategias de evaluación es el uso de instrumentos que se empaten con el enfoque alternativo, en este caso particular el uso de la rúbrica.

5.1.4 Sobre la participación de los estudiantes en la evaluación

La evaluación, por lo general, está a cargo del profesor, las buenas prácticas de evaluación consideran la participación activa del estudiante en esta importante actividad. Se dice que la intervención de los estudiantes es favorecedora.

En este grupo de 12 docentes, el mayor número (75%) señala que tanto estudiantes como profesores participan en la evaluación. Así, se implementan actividades tanto de autoevaluación como de co-evaluación. Según los docentes, tales prácticas aparecen en las clases. El 41.7% de los docentes señala la existencia de autoevaluación y sólo el 16.7% de coevaluación. Por otro lado 25% de los docentes no integran a los estudiantes en el proceso de la evaluación o únicamente los integran como los sujetos a ser evaluados. Una buena práctica más, con relación al papel de los estudiantes en el proceso de evaluación, asume la importancia de que los estudiantes se impliquen en la evaluación a través de prácticas de autoevaluación así como de co-evaluación.

5.1.5 Sobre la retroalimentación (*Feedback*)

Con respecto a los procesos de retroalimentación, podemos identificar las prácticas más utilizadas de los profesores participantes. En el caso particular de la información que se les proporciona a los estudiantes con relación a su evaluación se identifica que el 41.7% de los profesores da a conocer solamente los resultados de los exámenes. En tres distintos casos con el 16.7% cada uno, los profesores declara que: el primero, ofrecen información con respecto a las áreas de mejora de los estudiantes, en el segundo los profesores informan a los estudiantes con respecto a los resultados de sus trabajos, y en el tercero los profesores ofrecen retroalimentación específica que solicite el estudiante.

Esta información sobre la retroalimentación se da a conocer a los estudiantes mayoritariamente (en el caso del 50% de los profesores) en cada uno de los parciales que integran el semestre, tres en este caso. Por otro lado, 25% de los docentes declaran retroalimentar a sus estudiantes inmediatamente al terminar la tarea de evaluación. Un

porcentaje menor (16.7) de los profesores manifiestan retroalimentar a sus estudiantes mientras la evaluación se está ejecutando.

Se conoce también, con respecto a la forma en la que la evaluación se da a conocer, que el 41.7 % de los docentes retroalimentan a sus estudiantes de ambas maneras: oral y escrita. El 33.3% lo hace únicamente de manera de manera oral y el 25% restante entrega retroalimentación de manera escrita.

Podemos concluir sobre este tema en particular que una buena práctica es ofrecer a los estudiantes información sobre el resultado específicamente que obtuvieron en el examen. Esto de alguna manera podría contraponerse al hecho que los profesores deben utilizar otro tipo de tareas de evaluación que tiendan más hacia un enfoque comunicativo y de producción de habilidades, sin embargo: pudiera ser que el diseño de los exámenes utilizados para evaluar a los estudiantes realmente esté permitiendo que los alumnos muestren sus conocimientos a través de producciones.

Con respecto a la periodicidad con la que los estudiantes reciben retroalimentación podemos señalar como buena práctica que el *feedback* debe ser entregado a los estudiantes al finalizar cada periodo evaluativo, en este caso cada parcial, aunque habría que determinarse cuál sería el punto más efectivo para realizar esta retroalimentación, es decir: si debe ser inmediatamente al terminar la tarea evaluativa o si debe darse algún tiempo para que los estudiantes asimilen y reflexionen sobre lo que realizaron, aquí puntualizamos una temática que podría indagarse en algún estudio futuro.

Con relación a la manera en que la retroalimentación se hace llegar a los estudiantes señalamos como buena práctica que la retroalimentación se entrega de manera oral o escrita. No especificamos si es el docente el que retroalimenta ya que se había discutido en otros apartados la implicación que los estudiantes tenían en la evaluación, así que la retroalimentación puede provenir de ambos: el profesor y los estudiantes.

De esta manera, podemos señalar que las buenas prácticas de evaluación de los docentes de inglés que participaron en el estudio atienden un modelo formativo que favorece el aprendizaje de los estudiantes ya que se tiene claridad en cuanto al objeto que es pertinente evaluar, esto es, las habilidades comunicativas de expresión oral y escrita que desde la

perspectiva de la enseñanza del idioma inglés se considera que son éstas las que permiten a los hablantes interactuar con el mundo, expresar sus ideas, y mantener contacto con otros hablantes. Ahora, si observamos la presencia de las buenas prácticas de evaluación por caso, se presenta lo que la Tabla 2 muestra:

Buenas prácticas de evaluación	Número de caso											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
El objeto de la evaluación es el logro de habilidades de producciones orales y escritas de los estudiantes.	X	X		X	X		X		X	X		X
La evaluación se realiza de manera continua (al iniciar, durante y al final de un proceso).	X		X		X			X		X		X
La evaluación está presente a diario en el salón de clases (en sus distintas modalidades).	X		X	X	X	X			X		X	X
La evaluación se realiza haciendo uso de diversas estrategias que permitan valorar tanto desempeños como producciones, por ejemplo: hace uso de metodologías e instrumentos propios de la evaluación alternativa (portafolios rúbricas, orales, mapas mentales, entre otros).	X			X			X				X	
Los estudiantes asumen un papel activo en la evaluación a través de prácticas de autoevaluación y co-evaluación.	X	X	X	X		X	X		X	X		X
Los profesores ofrecen a los estudiantes <i>feedback</i> de manera que dan a conocer a los estudiantes sus áreas de oportunidad.	X					X						
Los profesores ofrecen a los estudiantes <i>feedback</i> de manera oportuna. (Al menos una vez al parcial)	X	X			X			X		X		X

Tabla 2

Buenas prácticas de evaluación de profesores de inglés de educación media superior

Para comenzar el análisis por caso de docente se presentarán las buenas prácticas más frecuentes en este estudio. En primer lugar, nueve de los doce profesores declaran que los estudiantes tienen un papel activo dentro de la evaluación y esto se da a través de prácticas de coevaluación y autoevaluación. En segundo lugar, se identifica que son dos buenas prácticas que ocho de los doce docentes realizan, estas son: que los docentes establecen las

producciones orales y escritas de los estudiantes (logro de las habilidades) como objeto de la evaluación y que la evaluación (en sus distintas modalidades) se presenta a diario en el aula.

Se puede definir entonces que en el caso de este grupo de docentes los estudiantes tienen, predominantemente, un rol activo dentro de la evaluación. Además, esta evaluación se realiza de manera constante en el aula, lo que nos lleva a la conclusión de que los profesores, además de permitir a los alumnos ser activos en el proceso de la evaluación, ofrecen un escenario que posibilita la ejecución de este rol de los estudiantes. Lo que a su vez es congruente con el objeto de estudio que la mayoría de los docentes identifica, este es: el logro de las habilidades, ya que el evaluar lo que los alumnos pueden hacer en términos de producción oral y escrita establece que estos sujetos son activos ya que realizan procesos en los que se convierten en el actor central.

Por otro lado, la mitad de los profesores declara que la evaluación se realiza de manera continua, específicamente en tres momentos específicos: al inicio, durante y al finalizar una tarea evaluativa. Con la misma frecuencia, se identifica que los docentes ofrecen a los estudiantes *feedback* de manera oportuna.

Con respecto a las dos buenas prácticas anteriores, podemos comentar que debido a que éstas no se realizan con una frecuencia mayor, claramente se identifica que los docentes necesitan reconocer los momentos en los que la evaluación debe realizarse para establecer mejores oportunidades en el aprendizaje, asimismo es necesario que detecten la manera y la frecuencia para ofrecer *feedback* efectivo a los estudiantes.

Como las prácticas menos frecuentes se presenta que cuatro de los doce profesores integran diferentes estrategias en sus tareas evaluativas, por ejemplo: la rúbrica, portafolios, o cualquier otro instrumento que corresponda al enfoque alternativo de la evaluación. Y finalmente dos de los doce profesores declaran que la información que dan en el *feedback* es con referencia a las áreas de oportunidad de estos.

En este último punto podemos mencionar que los docentes necesitan fortalecer los conceptos relacionados con la evaluación en el marco de su postura alternativa. Es decir, se puede concluir, basados en los resultados, que los docentes identifican varias de las características de la evaluación alternativa, por ejemplo: los objetos de evaluación, la función

de la evaluación e incluso la implicación de los estudiantes en la evaluación, no obstante al momento de elegir estrategias para la evaluación muy pocos de ellos identifican los instrumentos congruentes con el paradigma que predomina en su práctica evaluativa. Un caso semejante es el de la función del *feedback*. Si nos ubicamos en el paradigma alternativo de la evaluación podemos identificar que la retroalimentación se ofrece a los estudiantes con el objetivo de que estos tengan información con respecto a sus fortalezas y sus áreas de oportunidad. Sin embargo, en este grupo de docentes se aprecia que no identifican esta función del *feedback*.

Ahora, con respecto a los docentes etiquetados con los casos 1 y 12. Se puede identificar que son los docentes que declaran un mayor número de buenas prácticas. Específicamente el primer caso declara que realiza todas las buenas prácticas de evaluación en su aula. Aquí, cabe señalar que este docente demuestra además tener un mayor dominio del idioma inglés (C1-C2) y que obtuvo las mejores evaluaciones docentes en dos periodos sucesivos (39 y 40 puntos respectivamente). También, es importante acotar que en cuanto al perfil académico este docente tiene formación en la licenciatura en enseñanza del idioma inglés. En el caso del profesor etiquetado con el caso 12, quien declara realizar cinco de las siete buenas prácticas, podemos señalar que su dominio del idioma inglés es avanzado (C1-C2) al igual que el primer docente. De la misma manera, este docente obtuvo evaluaciones altas en los dos últimos periodos (40 y 38 puntos respectivamente). Distinto al primer docente, en el caso del profesor 12 se identifica un perfil en formación inicial a nivel ingeniería y posteriormente una maestría en educación.

Hasta este punto podríamos señalar que la formación profesional especializada en la enseñanza del idioma inglés podría disponer un factor que incremente la presencia de buenas actuaciones en las prácticas de los docentes, aunque no podemos identificar este criterio como factor determinante. Ya que intervienen otros factores como la actualización y la capacitación, las mismas creencias, entre otros. No obstante, en la comparación de estos dos casos, se identifica que el docente con formación en la docencia del idioma objetivo declara más buenas prácticas. Aquí, cabría mencionar que posiblemente este sujeto identifica las buenas prácticas aunque pudiera darse la posibilidad que no cuente con los insumos

necesarios para llevarlas a cabo. Sin embargo, este tipo de planteamientos quedan fuera de los objetivos de este proyecto.

En otro escenario, sería importante indagar sobre aquellos docentes que no declaran llevar a cabo la mayoría de las buenas prácticas. Por ejemplo, los casos siete y once, en donde se puede observar que estos docentes únicamente declaran realizar dos buenas prácticas.

Como podemos observar, el comportamiento de las buenas prácticas declaradas en los casos específicos, por docente, plantea cuestionamientos interesantes. Por ejemplo, ¿Por qué algunos docentes logran ejecutar en mayor medida buenas prácticas?, ¿Qué factores inciden en la ejecución de las buenas prácticas de estos docentes?, ¿Por qué ciertas dimensiones de las buenas prácticas son mayormente ejecutadas que otras? Definitivamente, este tipo de interrogantes no se enmarcan en los objetivos de esta investigación. No obstante sería interesante indagar acerca de estos puntos en un futuro estudio. Comprender de una manera integral las varias perspectivas desde las que se pueden analizar las buenas prácticas es un hecho que sin lugar a dudas ofrecería un panorama completo sobre las buenas actuaciones de los docentes, con información sobre su ejecución, su contexto, su preparación, los ejecutores de las buenas prácticas, los materiales, entre muchos otros elementos.

Por ejemplo en un estudio, realizado por Corpas (2013), titulado “Buenas Prácticas Educativas para el Aprendizaje de la Lengua Inglesa: Aspectos Pedagógicos”, se habla sobre la frecuencia que las buenas prácticas tienen en el aula y de esta manera se pueden concluir (desde otra perspectiva) no solamente cuales prácticas son efectivas y mejoran el aprendizaje sino que dan razón de con qué frecuencia deben de ejecutarse para ser efectivas. Si bien ningún estudio sobre las buenas prácticas integra completamente todas las dimensiones de las buenas prácticas, se puede identificar la estructura complementaria en la naturaleza de la investigación de este constructo.

5.2 Creencias de los profesores sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación

Otro aspecto explorado fueron las creencias de los doce profesores participantes ya que se considera, sustentan las prácticas de evaluación de los docentes. Enseguida se presentan. La información se presenta bajo el siguiente orden: creencias sobre la enseñanza, creencias sobre el aprendizaje, y creencias sobre la evaluación. Estas dimensiones de las creencias

atienden a los ítems: 1 sobre la enseñanza, 2 sobre el aprendizaje, finalmente los ítems 3, 4 y 5 que atienden las creencias sobre la evaluación.

5.2.1 Creencias de los profesores sobre la enseñanza

El 50% de los profesores manifiestan una comprensión tradicional de la enseñanza. Ésta se define como un proceso en el que los profesores “transmiten conocimiento”. El porcentaje complementario manifiesta que la enseñanza es un proceso en el que el docente se constituye como un guía y facilitador del aprendizaje y que corresponde a los estudiantes construir su conocimiento. Por lo tanto, se trata de docentes que asumen una perspectiva más constructiva, una visión alternativa a la postura tradicional.

Ésta última, la concepción alternativa de la enseñanza, favorece la ejecución de una evaluación auténtica de los aprendizajes. Así que, se podría entender que bajo esta concepción, la evaluación cumple con sus funciones en el marco de la enseñanza por competencias, paradigma que actualmente rige a la EMS. Aquí, la evaluación supondría una práctica justa ya que se estaría evaluando a los estudiantes lo que se les enseñó y en la manera en que estos conocimientos se abordaron. En otras palabras, si la concepción de la enseñanza es coherente con el paradigma vigente esto garantiza, de alguna manera, que las prácticas de los docentes estarán alineadas a los parámetros que establece el currículo oficial.

5.2.2 Creencias de los profesores sobre el aprendizaje

Por otro lado, las creencias que manifiestan los docentes sobre el aprendizaje corresponden a una visión tanto tradicional como alternativa de la enseñanza. El 58% define el aprendizaje como un proceso de adquisición de conocimientos, en donde se involucran procesos cognitivos simples como la memoria, lo que entendemos como una postura tradicional. Por otro lado el 42% restante concibe el aprendizaje como un proceso cognitivo en el que los estudiantes generan cambios, construye conocimiento, esquemas, y modifican su experiencia con la ayuda del profesor, a lo que etiquetamos como postura alternativa. Ante estos resultados cabe la reflexión de que existe todavía camino por recorrer para que el profesorado se concientice que el aprendizaje es algo más que conocimiento y memorización.

5.2.3 Creencias de los profesores sobre la evaluación

La mayoría de los profesores participantes (58%) manifiestan que la evaluación de los aprendizajes es un proceso formativo. El 33% declara que la evaluación es un proceso que permite la acreditación, certificación verificación del logro de los objetivos de aprendizaje, es decir, se destaca la función sumativa de la evaluación. El porcentaje complementario hace referencia a ambas visiones. En este escenario podríamos hipotetizar que como la mayoría de los profesores participantes tienen una concepción sobre la evaluación alineada al paradigma que regula la EMS es posible que las buenas prácticas de evaluación se presenten, ya que este escenario potenciaría a la inclusión de los estudiantes en el proceso, la selección de materiales adecuados, el diseño de instrumentos pertinentes, por citar algunos ejemplos.

Finalmente, un cuestionamiento que se planteó a los profesores fue si su forma de pensar y realizar la evaluación ha sufrido cambios en el tiempo.

La totalidad de los docentes señala que sus prácticas de evaluación del aprendizaje de los estudiantes han cambiado a lo largo de los años. Entre los factores que han provocado dicho cambio se encuentran los que el gráfico 2 presenta.

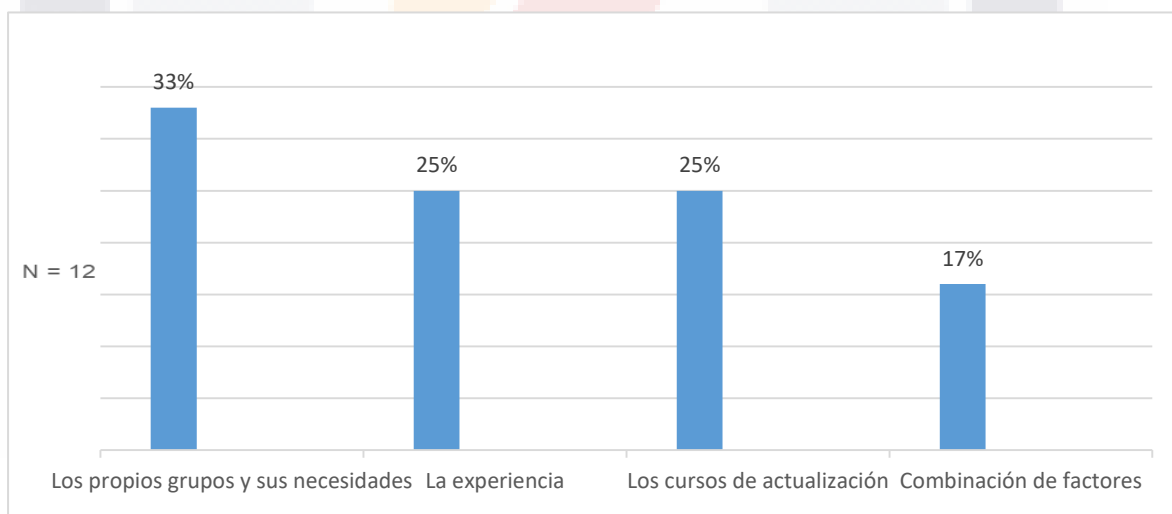


Gráfico 2: Factores que influyen el cambio en las prácticas docentes.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Con respecto al resultado más frecuente se observa que los cambios en la forma de evaluar de los docentes se dan principalmente por las características propias de los grupos y sus necesidades. Analizando este resultado podemos concluir que se trata (en su gran mayoría) de profesores con una práctica flexible y que no solo están dispuestos a adecuar sus actuaciones como profesores, sino que están conscientes de que los estudiantes tienen necesidades particulares.

Llama la atención que sólo un 25% de los docentes haga referencia a cambios en sus prácticas de evaluación motivados por los cursos de actualización, de ahí que el impacto de los cursos de actualización en el hacer del profesor sea un asunto a indagar con mayor atención.

Por otro lado, es importante analizar también qué aspectos de la práctica del docente se ven modificados por los factores mencionados. Los datos recolectados indican que la mayoría de los profesores (41.7%) han modificado principalmente las estrategias y los instrumentos que emplean para evaluar lo que nos podría indicar que los docentes están adecuando su práctica evaluativa no solo a las necesidades del grupo, sino que estos pueden estar redirigiendo sus conceptualizaciones al paradigma que rige la educación actualmente.

Asimismo, el 33.3% de los profesores ha cambiado su práctica de evaluación en la integración de los estudiantes en el proceso de evaluación a través la implicación de estos en la toma de decisiones y planeación de la tarea evaluativa así como a través de distintas prácticas, como la autoevaluación y la coevaluación. Lo anterior, nos llevaría a pensar que los docentes muestran una mayor apertura hacia la figura del estudiante como un actor activo e importante en el los procesos educativos, en este caso la evaluación.

Finalmente, con una menor frecuencia, las modificaciones que los docentes reportan en sus prácticas son en función del concepto sobre evaluación que tienen (16.7%) y en una menor proporción (8.3%) manifiestan que los aspectos considerados en la evaluación son los que se han modificado. Por ejemplo, el si revisan exámenes, portafolios, etc., y el porcentaje que les dan a estos elementos.

5.3 Buenas prácticas de evaluación observadas en los profesores participantes

Una vez conocidas las buenas prácticas de evaluación declaradas por los profesores, corresponde describir las que fueron observadas. La información que se presenta atendiendo a las siguientes dimensiones: tareas auténticas, retroalimentación, implicación de los estudiantes en la evaluación, y evaluación integral que corresponden a las características de la evaluación auténtica.

Si bien, podríamos encontrar algunas similitudes entre las dimensiones que componen las buenas prácticas declaradas así como las observadas, algunas de estas difieren en su objetivo. Es decir, como en todo estudio que sigue el método científico existen variables que pueden ser abordadas a través de técnicas como la observación, como las creencias, mientras que otras, por su naturaleza, no son perceptibles o entendibles fácilmente mediante la observación.

Asimismo, debido a las características del diseño del estudio hay algunos casos que no pueden ser observados debido al tiempo que esto implicaría, así que las buenas prácticas declaradas por una parte dan información sobre aquellas dimensiones de la práctica de la evaluación, que bajo nuestra concepción, no podrían identificarse de una manera adecuada a través de la observación. Por su parte, las buenas prácticas observadas tienen como objetivo dar razón de aquellas dimensiones, que si bien podrían ser declaradas, presentan escenarios contextuales que no podrían ser adecuadamente abordados tras un cuestionario.

5.3.1 Sobre las Tareas auténticas

El presentar actividades que se asemejen a los entornos de la vida real de cada estudiante podría considerarse como un objetivo difícil de atender ya que la gran diversidad de contextos sociales, personales, de intereses e incluso de habilidades forzaría al docente a presentar una gama muy amplia de actividades que retomen los escenarios de la vida cotidiana de cada estudiante. Sin embargo, es posible diseñar actividades evaluativas que permitan a los alumnos adentrarse en temas de su particular interés a la vez que utilizan los temas que son objeto de la evaluación bajo la normativa institucional. Téngase presente que las tareas auténticas se refieren, desde el punto de vista conceptual de esta investigación, como aquellas

que contemplan las realidades personales de los estudiantes y que implican el uso de los conocimientos en situaciones similares a las que los alumnos vivirían en su entorno cotidiano.

En las aulas observadas los profesores planean actividades como presentaciones orales sobre temas de interés general y profesional o producciones escritas que cuyo contenido es significativo a los estudiantes. Una buena práctica de evaluación bajo el concepto de las tareas auténticas puede definirse como la implementación, generalmente por parte del profesor, de tareas evaluativas que se enmarquen en contextos de interés particular de los estudiantes, hablese de gustos, intereses o bien alguna situación generalizable marcada por la edad de los estudiantes.

En el caso del profesor A, se identificó en su actividad evaluativa el escenario en el cual contextualizó la actividad para los estudiantes, este podemos describirlo como una situación generalizable a todos los alumnos debido a su etapa de desarrollo. Se trata de la creación de un tríptico informativo acerca de las diferentes opciones de carreras que pueden estudiar. Este grupo se encuentra en el último semestre por lo cual el tema obtiene relevancia para la vida de los estudiantes.



Figura 1. Actividades contextualizadas a un tema de interés de los estudiantes

Como se observa en la figura 1, empatar el interés de los estudiantes con las tareas evaluativas establece un escenario en el cual los estudiantes afianzan su vida personal con el aprendizaje, como consecuencia desarrollan aprendizaje significativo al mismo tiempo que se incrementa la participación. De esta manera se potencia la oportunidad de éxito en el aprendizaje de los estudiantes.

El profesor B, por su parte, propone también tareas de evaluación ligadas al interés personal de los estudiantes. En este caso se trata de una tarea evaluativa en la que los estudiantes presentan, de manera oral siguiendo las estructuras gramaticales vistas a lo largo del semestre, información sobre las universidades que les interesan en otros países. A pesar de que la dinámica pareciera ser cerrada en términos de instrucciones por parte del docente, queda la posibilidad abierta de hablar de cualquier temática que el estudiante elija. De esta manera, se habilita a los alumnos a indagar acerca de los temas de su interés, y como resultado se obtiene el mismo efecto que en el caso del profesor A, que los estudiantes se involucren de una manera más activa a sus proyectos, tal como lo manifiesta el profesor B: "...ellos elijen sus propios temas porque así se comprometen más." (Comunicación personal, 24 de Agosto de 2017).

Podemos entonces concluir que el establecer un escenario flexible en cuanto a la selección de temáticas que contextualizan las tareas de evaluación ofrece una posibilidad de que los estudiantes se comprometan más con la actividad y en consecuencia obtener mejores resultados en su aprendizaje.

Debido a que las tareas deben ser auténticas, el considerar como objeto de evaluación los turnos cortos y espontáneos se considera como una buena práctica. Ya que, estos son un reflejo del uso del idioma en una situación comunicativa cotidiana, en donde no hay oportunidad de preparar preguntas o respuestas. Es decir, en un discurso de uso cotidiano las personas no tenemos tiempo en el que elegimos las estructuras, palabras, o en el que incluso indagamos acerca de pronunciación, más bien esto se realiza en un proceso más fluido.

Se identificó que el docente B ejecuta la buena práctica de considerar en la evaluación turnos largos y preparados así como turnos cortos y espontáneos. Dentro de esta actuación el profesor alterna la participación de los expositores (turnos largos y preparados) y la audiencia (turnos cortos y espontáneos) a través de preguntas de opinión, de seguimiento, entre otras. De esta manera se están considerando ambas formas de intervención. También dentro de las presentaciones, el docente realiza preguntas abiertas de tal manera que los estudiantes que están presentando utilicen un lenguaje espontáneo.

Por ejemplo, en una de las presentaciones en donde los alumnos comentaban sobre la universidad de su interés el profesor B comenzó una dinámica de combinación de turnos cortos y largos.

Estudiante 1. “ I think the best university is Harvard, because all the people around the world wants to study there. There are people from China, France, Portugal, Australia, among other countries. ” (13’ - Turno largo y preparado)

Profesor: “ Why do you think they want to study there?”

Estudiante 1: “Because the school is very famous.” (3’-Turno corto y espontáneo)

Profesor: “And you Enrique, Would you like to study in that school?”

Estudiante 2: “Yes teacher.” (.86’-Turno corto y espontáneo)

Profesor: “Why?”

Estudiante 2: “Because it is famous and important people study there.” (3.99’-Turno corto y espontáneo)

Es de esta manera entonces que los estudiantes comienzan a utilizar el idioma de una manera más auténtica y creativa ya que se les permite interactuar sin tener un discurso preparado y analizar realmente lo apropiado y coherente que es su discurso espontáneo.

5.3.2 Sobre la retroalimentación

De acuerdo con Biggs (2005), la evaluación constituye un elemento decisivo en el aprendizaje de los estudiantes. De ahí, que particularmente, la retroalimentación que reciben los estudiantes les da a conocer información relevante respecto de sus actuaciones, aciertos y errores y formas de corregirlos. Esta información les permitirá tomar decisiones, plantear sus propias valoraciones, entre otras acciones. Por lo tanto, es necesario que los estudiantes reciban *feedback* de una manera individual y adaptada a sus necesidades ya que el desempeño de los estudiantes es diferente.

Esta buena práctica, la de dar retroalimentación oportuna, individualizada y adaptada a las necesidades particulares de cada estudiante, se da de maneras diversas en las aulas observadas. El profesor A por ejemplo, en una de las sesiones observadas, solicitó a los

alumnos presentadores que por equipos se acerquen a una sesión cara a cara de tal manera que les pueda explicar sus aciertos así como sus errores. El resto del grupo, dado que en ese momento el profesor sólo atendería al equipo en cuestión, abandonó el salón. Lo anterior puede considerarse como atención personalizada ya que aborda las necesidades específicas del equipo, sin embargo habría que reflexionar si ciertas partes de esta retroalimentación podrían hacerse extensivas a otros estudiantes que no están en el salón y, por lo tanto, se pierde una oportunidad de enriquecer no sólo a un estudiante sino a varios que pudieran tener los mismos errores.

Por otro lado, la literatura indica otra buena práctica de evaluación se da cuando la retroalimentación es ofrecida a los estudiantes con la frecuencia que ellos lo soliciten. Es el caso del profesor B quien tras la culminación de la tarea de evaluación indica a los estudiantes que ellos podrán solicitar una asesoría personalizada en caso de tener más dudas. El docente comenta que en darse un caso como este, los estudiantes pueden agendar una sesión cara a cara con el profesor en la cual se presentan los instrumentos y evidencias utilizados para evaluar la tarea del estudiante.

Es necesario ofrecer a los estudiantes oportunidades de explorar y comprender la retroalimentación que se les ofrece tras una tarea de evaluación. En estos espacios es en donde el profesor puede contribuir con la promoción de la autoevaluación tras cuestionamientos reflexivos que propicien que el estudiante pueda valorar sus propias actuaciones.

5.3.3 Sobre la implicación de los estudiantes en la evaluación

Otro rasgo importante de la evaluación alternativa es la implicación que los estudiantes tienen en el proceso evaluativo, tal como lo menciona Biggs (2005). Por lo tanto, que el profesor de la opción a los estudiantes de involucrarse en la planeación de su tarea de evaluación es considerado como una buena práctica.

Con respecto a la implicación de los estudiantes en la evaluación, el profesor A, realiza una sesión previa a la evaluación en la que los estudiantes diseñan la tarea evaluativa en términos de fecha y horario, así como de contenido. La dinámica de esta sesión se basó principalmente en una serie de cuestiones que se sometían a votación para que los estudiantes

decidieran lo que más les convenía. Es importante remarcar que en ocasiones estos lineamientos son mandatos institucionales, aunque siempre es posible involucrar a los estudiantes de alguna forma. Por ejemplo, si se asigna de manera institucional una fecha para la realización del examen se puede negociar con los estudiantes la hora.

Las acciones de los estudiantes para poderse involucrar en los procesos de la evaluación no son solamente aquellas en las que participan en la toma de decisiones. Es decir, los procesos reflexivos y de pensamiento crítico por los cuales los alumnos pasan en la autoevaluación les permiten ser parte activa en la evaluación.

Para ejemplificar lo anterior, el profesor B en las presentaciones de los estudiantes hacía promoción de la autoevaluación. Esto consistía en que los estudiantes reflexionaran, al finalizar su presentación, sobre lo que hicieron; sobre si cambiarían algo en su presentación. Esta práctica se llevó a través de una serie de preguntas ejecutadas por el profesor, tales como: ¿Qué cambiarías en tu presentación?, ¿Cómo te sentiste?, ¿Identificaste alguna palabra mal pronunciada en tu discurso?, ¿Qué palabras no supiste en inglés?, ¿Qué podrías hacer para remediar estos errores?

Por otro lado, se identifica ausencia de la implicación de los estudiantes en el proceso de la evaluación de otros compañeros. Es decir, en las prácticas de evaluación de los profesores participantes en el estudio no se observó el involucramiento de los educandos en procesos de co-evaluación, esto pudiera representar una limitante para que los estudiantes logren mejores resultados en su aprendizaje ya que el realizar observaciones acerca del desempeño de sus pares les permite a los alumnos aclarar dudas, mejorar sus propias ejecuciones, incluso comenzar con procesos de autoevaluación.

Así que, es necesario que los profesores promuevan la participación activa de los estudiantes en procesos de co-evaluación con la finalidad de promocionar el pensamiento crítico y permitir que los estudiantes aprovechen lo más posible las oportunidades de aprendizaje.

5.3.4 Sobre la evaluación integral

A este respecto podemos señalar como buena práctica el integrar en la tarea evaluativa distintos niveles de concreción de los conocimientos adquiridos, es decir: el docente debe

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

diseñar tareas de evaluación en las que no solamente se evalúe solamente la memorización de reglas sino que también es importante que el docente considere la producción y comprensión de las mismas.

Se puede identificar que en el caso de los dos profesores evalúan tanto teoría como la práctica del lenguaje. Es decir, en las tareas de evaluación observadas se detectó como los profesores (en ambos casos A y B) cuestionaban a los estudiantes con respecto al por qué algunos verbos llevan s al final y otros no (por citar un ejemplo). En este caso podemos identificar como el docente está no solamente tomando en cuenta que el alumno recuerde la regla, sino que también se asegura que este entienda el por qué debe ser así.

Otro caso similar ocurrió en la actividad del docente A. Durante las presentaciones orales el docente realizaba observaciones sobre fallas en el uso de los signos de puntuación en el material de apoyo de los estudiantes, además de hacer hincapié en el error o acierto, el profesor cuestionaba a los estudiantes sobre la regla del uso de tal o cual signo de puntuación. Esta buena práctica se traduce como que el profesor efectivamente evalúa el uso y la teoría del idioma.

Con respecto a los saberes que se integran como objetos de la evaluación de los docentes, podemos mencionar que los docentes efectivamente engloban distintas áreas del conocimiento de los alumnos. Por ejemplo, en el caso del profesor B además de evaluar el saber hacer (en este caso producir la lengua) y saber aprender (a través de sus investigaciones) evaluaba el saber ser y el saber convivir de los estudiantes a través del comportamiento que estos tenían durante las presentaciones de sus compañeros. Al finalizar su participación, durante la sesión de retroalimentación el docente les preguntaba a sus alumnos sobre como concebían su comportamiento durante las presentaciones, de esta manera se evaluaban las actitudes.

De lo anterior, consideramos como una buena práctica que las actividades evaluativas engloban distintas áreas del conocimiento de los alumnos, de esta manera de permite una evaluación integral.

Por otro lado, se observó también que los docentes evaluaban no solamente los productos sino que también realizaban evaluación a los procesos que los alumnos siguieron para lograr

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sus objetivos. Por ejemplo, el profesor A, previo a la presentación de los trípticos sobre la carrera que los alumnos preferían estudiar, realizó evaluaciones parciales en las que cuestionaba a los estudiantes sobre el avance de sus proyectos. De esta manera, el profesor tenía la oportunidad de registrar el avance de los alumnos así como identificar áreas de oportunidad. Así que podemos identificar como buena práctica el que los docentes evalúen ambos, los procesos y los productos, ya que bajo este escenario se ofrece una producción más efectiva por parte de los estudiantes.

Finalmente, se puede identificar como los profesores (en ambos casos) proponen tareas que implican niveles cognitivos de orden superior, es decir: actividades que implican el análisis, la síntesis y la reflexión. Un caso muy evidente es la técnica de preguntas que se utiliza durante la presentación (en el caso del profesor B) y al finalizar la exposición (en el caso del profesor A). En estos espacios de preguntas los docentes llevaban a sus alumnos a reflexionar no solamente acerca de la temática estudiada, sino también acerca de su producto y el proceso que siguieron para lograrlo.

Así que, otra buena práctica de evaluación se da cuando el docente pondera en la evaluación tanto el proceso como el producto logrado tras una tarea evaluativa. Asimismo, estas tareas evaluativas conllevan procesos mentales no solamente de orden inferior, sino que las tareas evaluativas deben brindar la oportunidad de que el estudiante utilice procesos de orden superior.

A manera de resumen, podríamos decir que las buenas prácticas de evaluación que se identificaron en las observaciones a los docentes en el aula se caracterizan por ser tareas evaluativas auténticas. Es decir, se trata de situaciones multi-contexto que permiten a los estudiantes encontrar algún punto de identidad con sus propios intereses, y así se logra compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje.

Para poder fomentar la autenticidad en las tareas de evaluación de los estudiantes es necesario permitir la participación de los mismos a través de turnos cortos y espontáneos. Como se observó en campo, este tipo de prácticas permite que los estudiantes utilicen el idioma inglés de una forma creativa. Como consecuencia, el uso del idioma se vuelve natural,

así como sucede en la cotidianidad: no hay tiempo de preparar discursos, se habla sobre lo que se vive en el momento.

Asimismo, los turnos largos y preparados son valorados. De acuerdo con la teoría se habla que esto permite que los aprendices de un segundo idioma pongan en práctica los saberes sobre el idioma. Así que, si se les permite a los estudiantes preparar discursos, los profesores serán capaces de observar en qué medida se asimiló la teoría aprendida en clase.

Así pues, la retroalimentación es otro de los ámbitos en los que las buenas prácticas de evaluación se observaron. Al respecto, se observó que ésta debe ser personalizada (que atienda las necesidades particulares de los estudiantes), oportuna (presente en el momento que el alumno lo requiera, y afable (que no represente un riesgo motivacional para los estudiantes).

Finalmente, las buenas prácticas de evaluación tienen efecto sobre la forma en que los estudiantes participan en el proceso evaluativo. Es decir, la implicación de los alumnos se da principalmente a través del diseño de la tarea evaluativa. En esta fase se integra al alumnado para que tomen decisiones con respecto a fechas, modalidades, entre otras cuestiones organizacionales.

También se observa que la autoevaluación es otra de las buenas prácticas más presentes en las clases. No solamente a través del diseño de actividades que evidentemente requieren que los alumnos reflexionen sobre sus actuaciones, sino que el profesor promueve momentos de autoevaluación que llevan a los estudiantes a analizar lo que realizaron desde una visión crítica y constructiva. Sin embargo, la coevaluación no se presentó a pesar de que ésta representa una oportunidad valiosa en el aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, en el apartado teórico se señaló que las creencias de los docentes subyacen a sus prácticas, en este caso, era importante conocer las creencias que los profesores tienen sobre la enseñanza, el aprendizaje y el propio proceso de evaluación dado que sus prácticas seguramente reflejarán tales creencias.

CAPÍTULO 6. Conclusiones

En este estudio se ha dado respuesta a las preguntas de investigación al obtener evidencias empíricas en torno a cuáles son las buenas prácticas de evaluación declaradas y observadas en profesores de educación media superior en la asignatura de inglés. Así, se determina que las buenas prácticas de evaluación son aquellas actuaciones de los docentes que, además de estar avaladas por los buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes, desarrollan una evaluación integral y formativa donde se potencia, entre otros aspectos, la realización de tareas auténticas de evaluación, la participación en la evaluación de los estudiantes, así como el uso de la retroalimentación efectiva. Generalmente, estas prácticas son novedosas y efectivas, y aportan un panorama amplio del qué, cómo, cuándo, quién, dónde y para qué se evalúa el aprendizaje de los estudiantes.

Una de las conclusiones derivadas de esta investigación, específicamente centrada en la conceptualización y comprensión de las buenas prácticas de evaluación, apunta a que las buenas prácticas no son modelos generalizables o repetibles en toda su extensión, éstas se deben comprender desde las condiciones y características particulares del escenario en el que se presentan. Así que, es importante no solamente identificar la buena práctica sino describir el contexto y ofrecerlo a manera de orientación para que los docentes implementen esta actuación en sus propios contextos.

Por otra parte, no se puede concluir de manera contundente que las buenas prácticas de los docentes son el único factor que determina el buen desempeño académico del alumno, aunque sí podemos precisar que éstas establecen las condiciones adecuadas para que el estudiante mejore sus aprendizajes. Para esto es necesario precisar que existen otros factores, además de la actuación de los profesores, que potencian el aprendizaje. Sin embargo, y como se mencionó en el apartado teórico, la evidencia científica demuestra que es la evaluación la que juega un papel fundamental en el aprendizaje, incluso, por encima de otras partes del currículo. De ahí que, el estudio de las buenas prácticas de evaluación debe ser un foco de interés para los investigadores educativos.

A manera de resumen se presenta que las buenas prácticas de evaluación, en conjunto las declaradas y las observadas, son básicamente las siguientes:

- La evaluación del aprendizaje se da principalmente a través de la valoración del logro de habilidades de producción oral y escrita.
- El profesor aplica evaluación de los aprendizajes en tres momentos: al inicio, durante y al finalizar una unidad educativa.
- El profesor aplica evaluación de los aprendizajes en todos los días que se imparte clase (ya sea sumativa o formativa).
- El profesor emplea la rúbrica como el instrumento más utilizado para la evaluación de los aprendizajes.
- El profesor incluye a los estudiantes, de manera constante, a través de prácticas de evaluación y coevaluación.
- El profesor establece y fomenta escenarios en donde se presente la autoevaluación y la coevaluación.
- El profesor diseña tareas de evaluación que contemplan el entorno de los estudiantes y los temas establecidos en el programa.
- El profesor diseña e implementa tareas evaluativas que contemplan la oportunidad de desarrollo integral del estudiante, al mismo tiempo que ofrece el espacio para la práctica de habilidades del pensamiento de orden inferior como las de orden superior.
- El profesor valora la evaluación y retroalimentación en turnos cortos y espontáneos así como la de turnos largos y preparados.
- La retroalimentación es personalizada y se brinda en el momento en el que se solicita, además que esta debe ser afable (no representa riesgo motivacional a los estudiantes).
- El profesor permite y fomenta la participación de los estudiantes en la planeación de la evaluación.

Por otro lado, se responde también a la pregunta en torno a cuáles son las creencias de los profesores que subyacen a estas prácticas. Al respecto, se puede decir que las buenas prácticas se deben analizar a la luz de las creencias de los profesores, con el fin de construir un panorama más amplio, explicativo y fundamentado de sus prácticas docentes.

El objetivo de esta investigación fue alcanzado al identificar y describir tanto las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes declaradas de los profesores de inglés de educación media superior, como las efectuadas en las aulas por estos mismos docentes, enmarcando esta información en el escenario en el que dichas prácticas se presentaron. Esto, con el fin, de ofrecer elementos que sirvan de guía para enriquecer la práctica de los docentes en servicio, los docentes noveles y aquellos que se encuentran en formación.

La contribución de este estudio se sustenta, por una parte, en su aportación a la generación de conocimiento a propósito de las prácticas docentes. De manera puntual, este estudio brinda insumos para generar materiales dirigidos a docentes que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes, pues si se logra una comunicación efectiva de las experiencias exitosas, los profesores tendrán la oportunidad de apropiarse de estas prácticas, incidiendo en el proceso formativo de los alumnos.

Como se ha discutido a lo largo del documento, las buenas prácticas de evaluación no llevan a resultados exitosos por sí mismas, ya que el contexto en el aula, los estilos de aprendizaje de los estudiantes, los estilos de enseñanza de los maestros, entre muchos otros factores divergen de una realidad a otra. Sin embargo, estas buenas actuaciones trazan una ruta que pudiera resultar efectiva si se logra adaptar de manera adecuada a las necesidades de cada grupo.

El intercambio activo de experiencias entre el cuerpo docente puede crear un conjunto de buenas prácticas de evaluación, que pueden enriquecer la enseñanza y el aprendizaje. Esto puede dar lugar a que los directivos obtengan información relevante no solamente acerca de lo que los docentes dicen hacer, sino que se podrían identificar discrepancias entre las creencias de los profesores en torno al fenómeno educativo y la ideología institucional que debiera regir su práctica.

Por ejemplo, pudiera darse el caso en el que un docente siga evaluando a sus estudiantes sólo a través de pruebas estandarizadas, aunque en su institución se trabaje bajo el modelo por competencias. No afirmamos que esto no genere resultados favorables, pero si podemos decir que no se encuentra alineado a la metodología que se debe seguir. Por lo tanto, los

estudiantes que sean valorados solamente bajo este tipo de prácticas no estarían siendo preparados adecuadamente para cumplir con el perfil de egreso.

Como consecuencia, los tomadores de decisiones podrían planear cursos de formación o actualización para reformar a los docentes bajo un paradigma específico. De esta manera podrían disminuirse desigualdades en los diferentes escenarios en los que los estudiantes son evaluados, ya que en el caso de un centro de trabajo, los alumnos tienen distintos profesores de inglés durante todo su tránsito por este nivel educativo y pudiera ser que los alumnos en determinado grupo obtengan una calificación más alta resultado de una evaluación descontextualizada con el modelo establecido en la institución.

Una de los descubrimientos que apuntan en esta dirección se trata de una práctica declarada. En esta, los docentes manifiestan que para poder lograr una evaluación confiable y adecuada se han de integrar, además de los estudiantes, a otro docente o incluso a un directivo. Es en este punto en donde podemos destacar una de las funciones de las academias en este nivel educativo. Ya que es en estos espacios en donde los docentes deben organizar y diseñar la evaluación en un escenario que favorezca la equidad de aprendizaje a todos los estudiantes. De esta manera, las tareas de evaluación se convierten en instrumentos más objetivos ya que no dependen únicamente de la percepción de un docente.

En el mismo tenor, si retomamos la idea de que la evaluación tiene un papel más importante que otros elementos del currículo y que es ésta la que guía la práctica del docente así como las decisiones del estudiante con respecto a su aprendizaje (Biggs, 2005), sería en los espacios de reuniones de Academia en donde los profesores, en conjunto con sus superiores, trazaran el camino a seguir para que pudieran homogenizarse los parámetros que se persiguen con la evaluación. No obstante, es importante recordar que los principios de la evaluación alternativa establecen un tipo de evaluación flexible y adaptable a los diferentes tipos de estudiantes. Así que, la recomendación sería que aunque se establezcan criterios óptimos en el desarrollo de los estudiantes, los docentes deben permanecer abiertos a los distintos logros de los alumnos.

A lo anterior, concluimos que se logró con el objetivo de la investigación ya que se pudo ofrecer una descripción detallada sobre las buenas prácticas tanto declaradas como

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

observadas en las aulas, para lo cual se presentaron datos estadísticos, casos y algunos ejemplos de la aplicación de las buenas prácticas de evaluación.

Ahora, en el escenario de las limitaciones identificadas en este estudio, puntualizamos la conceptualización del término “buenas prácticas”, dado que éste surge en el mundo de la economía y es definido como una herramienta que potencia la productividad y el buen hacer de instituciones, procesos y personas específicas y que además se presentan (las buenas prácticas) de una manera esquematizada y fácil de reproducir. Sin embargo, al trasladar este término al campo educativo no es posible conceptualizarlo de la misma manera ya que el trabajo educativo no puede ser reducido a la reproducción de un proceso como una serie de pasos.

De ahí, que muchos de los errores conceptuales se atribuyen a que la comprensión de las buenas prácticas, de alguna manera, se encasilla el fenómeno del aprendizaje como un suceso que puede ser repetido o replicado si se tiene información con respecto a algunos elementos que factorizan el resultado de la actuación de los docentes. Por esta razón, en el presente estudio, se optó por realizar una construcción conceptual del término, a partir de las contribuciones de diversos autores como Dibella (2001), Biggs (2005) y Corpas (2013).

La conceptualización y delimitación de lo que comprendemos como buenas prácticas de evaluación fue un factor decisivo en el desarrollo de la investigación ya que en determinado momento este encuadre regía la dirección del análisis de la información obtenida. Por lo tanto, en la investigación de las buenas prácticas, es necesario identificar específicamente sobre qué aspectos de las mismas se quiere trabajar, ya que como se mencionó se trata de un constructo multidimensional y de no ser delimitado adecuadamente resultaría en cúmulos de información.

Con respecto al acercamiento metodológico, se reconoce que este permitió tener flexibilidad en la fase de recolección de la información, es decir, el estudio de caso fue efectivo para conocer a profundidad escenarios de interés para la investigación, sin embargo, el contextualizar una buena práctica y lograr una descripción nítida resulta complicado en términos de la cantidad de información que se obtiene. Es decir, con el avance del proyecto se detectó la complejidad en el análisis de la información. Así que conforme se recopiló

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

información, se construyeron instrumentos complementarios para su sistematización y análisis, por ejemplo: la ficha de buenas prácticas.

A propósito de los instrumentos de recolección de información, podemos concluir que es necesario diseñar herramientas no solamente que aborden la presencia, la frecuencia, y el procedimiento de las buenas prácticas, se debe de construir instrumentos que permitan, además de lo anterior, indagar sobre las razones que llevaron a los docentes a realizar determinadas actuaciones. Ya que como se discutió a lo largo de todo el documento las creencias forman parte fundamental en el entendimiento de las buenas prácticas.

Relacionado con los sujetos informantes, se concluye que conocer las prácticas de evaluación declaradas desde el discurso de los estudiantes conlleva a la identificación de las actuaciones de los docentes que son favorables en su aprendizaje, por lo que no solamente se tomaría en cuenta lo que los profesores creen que funciona, sino que se atenderían las necesidades directas de los alumnos. Retomando los principios de la evaluación alternativa y de la enseñanza por competencias, los estudiantes se identifican como el actor principal del proceso de enseñanza aprendizaje, así que es necesario conocer cuáles son las prácticas que los alumnos consideran como buenas ya que de esta manera se estaría atendiendo directamente las necesidades específicas de los estudiantes.

Ahora, en cuanto a las recomendaciones para estudios futuros podemos comentar lo siguiente: si bien en este estudio se presentó de alguna manera a lo que se denominó contexto (el sistema de creencias que los profesores tienen en torno a conceptos educativos), es necesario que otros estudios ahonden más acerca de las creencias de los profesores para lograr una contextualización más profunda de las buenas prácticas.

Por otro lado, la presente investigación se centró en la recolección de información con respecto a las buenas prácticas, es decir el buen quehacer de los docentes, pero como se discutió en el apartado teórico, los docentes también realizan prácticas no tan efectivas o bien malas prácticas, por lo que otro estudio que se podría realizarse a futuro para enriquecer el conocimiento sobre las prácticas docentes de evaluación podría enfocarse en las actuaciones de los docentes que tienen un efecto negativo en los estudiantes y en las causas de ello.

Otro punto importante es que identificar las buenas prácticas de evaluación de los docentes permite esquematizar indicadores deseados en el perfil de competencias del docente de inglés en el NMS. Si se conoce lo que se necesita que los docentes hagan en el aula se puede lograr una descripción detallada del perfil de un docente en términos de las actuaciones que se necesita que realice en su función en el aula. En un futuro estudio podría indagarse más acerca de las buenas prácticas en otras áreas de función de los docentes, como prácticas de enseñanza, prácticas de convivencia, etc. De esta manera, se lograría una visión más completa sobre el perfil del docente de inglés en la EMS.

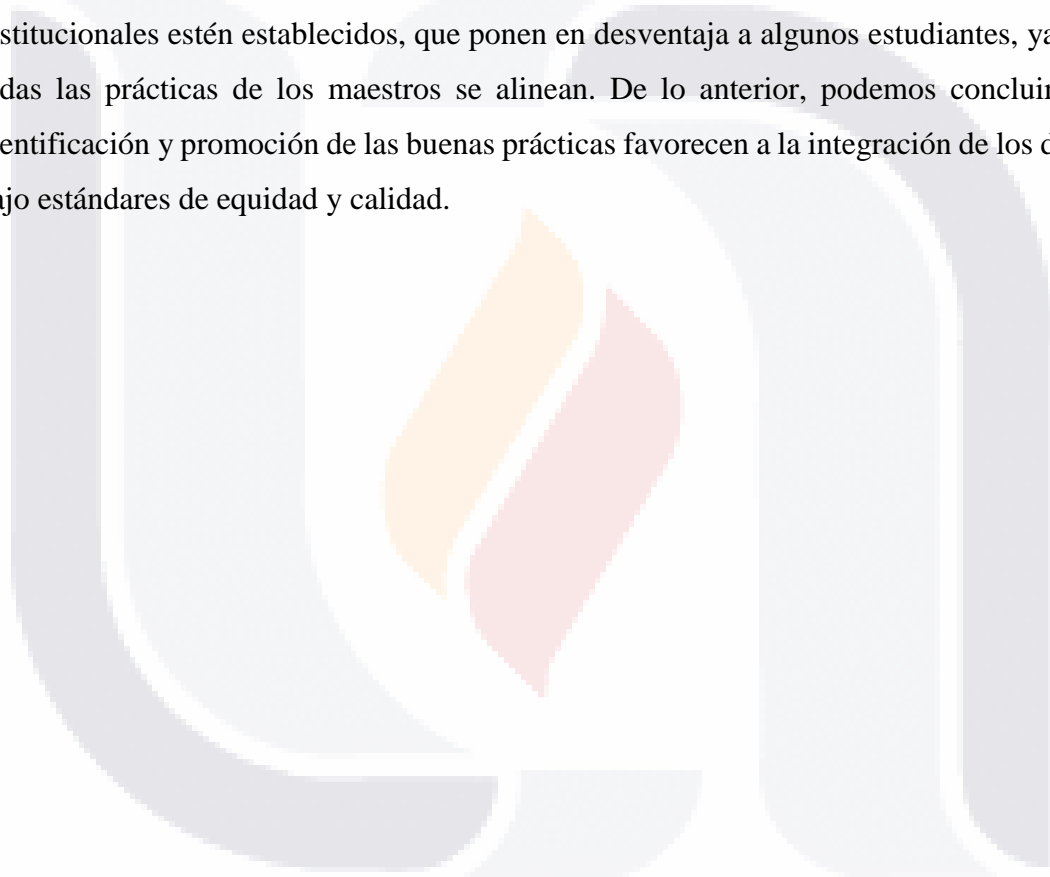
Se advierte también que las investigaciones que siguen esta línea de generación de conocimiento deben no solamente identificar cuáles son las buenas prácticas de evaluación, sino que deben presentar información suficiente para que los docentes puedan conocer las necesidades, por así llamarlas, técnicas (insumos, materiales, equipo, etc.) para que la actuación sea exitosa también en sus aulas.

Por otro lado, la coincidencia entre las prácticas declaradas y las observadas radica principalmente en la implicación de los estudiantes en el proceso de la evaluación. Es decir, se observa en el caso de ambas prácticas que existe evidencia para caracterizar la participación de los estudiantes como activa y necesaria, ya que favorece su aprendizaje en distintos formatos, por ejemplo: permitir espacios en los que los estudiantes construyan su propio aprendizaje mediante la coevaluación, fomentar que los estudiantes organicen y conciben su aprendizaje mediante la planificación de la evaluación, entre otras. Lo que lleva a concluir que efectivamente la implicación de los estudiantes en la evaluación se considera como una buena práctica. Es importante recordar que si bien las buenas prácticas no son aplicables (sin modificación alguna) en todos los contextos, estas pueden matizarse de acuerdo a las necesidades específicas de un grupo determinado.

A manera de conclusión final, el estudio de las buenas prácticas de enseñanza constituye toda una veta de investigación que debe de seguirse abordando ya que gracias a los resultados que las investigaciones sobre esta temática se han logrado identificar actuaciones que representan una oportunidad de optimizar el aprendizaje de los estudiantes. Si bien, estas actuaciones no son efectivas al ciento por ciento en todos los contextos, los docentes pueden

al menos identificar cuáles son aquellas condiciones que se necesitan desarrollar en sus aulas para que los alumnos puedan mejorar en su aprendizaje.

Además, continuar con el estudio de las buenas prácticas establece parámetros bajo los cuales los docentes pueden unificar sus metodologías, logrando de esta manera fortalecer un escenario de igualdad de aprendizaje para todos los estudiantes. Por ejemplo, hablando de un centro educativo en el cual existen varios docentes con distintas prácticas de evaluación los profesores estarían ofreciendo diversos sistemas evaluativos, aunque los criterios institucionales estén establecidos, que ponen en desventaja a algunos estudiantes, ya que no todas las prácticas de los maestros se alinean. De lo anterior, podemos concluir que la identificación y promoción de las buenas prácticas favorecen a la integración de los docentes bajo estándares de equidad y calidad.



Referencias

Agencia Andaluza de Evaluación de Evaluación Educativa (2012). *Guías de Buenas Prácticas Docentes*. Sevilla: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, pp.7-10.

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, pp.165-193.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Bolívar, A. y Escudero, J.M. (2008). *Documento de trabajo para el análisis de buenas prácticas*. España: Universidad de Murcia.

Boud, D. y Associates (2010). *Assessment 2020. Seven propositions for assessment reform in higher education*. Australia: Australian Learning and Teaching Council.

Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 3 (4), 399-413.

Cid-Sabucedo, A., & Pérez-Abellás, A., & Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la universidad de vigo. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15 (2), 1-29.

Coffield, F. y Edward, S. (2009). Rolling out ‘good’, ‘best’ and ‘excellent’ practice. What next? Perfect practice?. *British Educational Research Journal*, 35(3), pp.371-390.

Consulta Mitofsky (2013): *Los Números No Mienten*. [en línea] Consulta.mx. Disponible en: <http://www.consulta.mx/index.php/estudios-e-investigaciones/los-numeros-no-mienten/item/435-2013-numeros-no-mienten> [Consultado el 18 Mar. 2015].

Corpas, M. (2013). Buenas prácticas educativas para el aprendizaje de la lengua inglesa: aspectos pedagógicos. *ContextosEducativos*, 16, 89-104.

DiBella, A. (2001). *Learning Practices*. New Jersey: Prentice-Hall.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Domingo , L. (2011). Reseña de "buenas prácticas en la evaluación de competencias" de cano, elena. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15 (3), 376-378.

Draves, W. (1997). *How to Teach Adults*. Kansas: The Learning Resources Network.

Education First –EF- (2009).EF-English Proficiency Index . Recuperado de <http://www.ef.com.mx/~media/centralescom/epi/v4/downloads/full-reports/ef-epi-2009-spanish.pdf>

Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1) 11-34

Gibbs, G. y Simpson, C. (2003). *Measuring the response of students to assessment: The Assessment Experience Questionnaire*. Actas del 11th International Improving Students Learning Symposium, pp. 1-11. Barcelona: Octaedro-ICE.

Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: Octaedro

Gulikers, J., Bastiaens, Th. y Kirschner, P. (2006). Relations between student perception assessment authenticity, study approaches and learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, (32), pp. 381-400.

Gutiérrez, V. (2002). *Creencias, Actitudes y Prácticas de Evaluación de los Profesores de Educación Primaria*. Doctorado. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Ibarra, S. y Rodríguez, G. (2010a). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, (2), pp. 443-461

Instituto Mexicano para la Competitividad. (2014). Inglés es posible: Propuesta de una Agenda Nacional. México : Cambridge English.

Instituto de Asuntos Públicos de la Universidad de Chile (2011). *Evaluación y buenas prácticas, aprendizajes y desafíos para la prevención del delito y la violencia.*. Chile: Universidad de Chile, p.18.

Murillo, J. (2003). El movimiento teórico práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros Docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio de Educación*, .1, (2), pp. 20-43

O'Malley, J. y Valadez, P. (1996). *Authentic assessment for English language learners*. 1st ed. New York: Longman.

Padilla. M.T.,y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la educación superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista española de pedagogía*, 241, 467-486.

Pérez, M., Bellatón, P. and Emilsson, E. (2012). La enseñanza de lenguas en México. Hacia un enfoque plurilingüe. *Revista universitaria-UPN*, 10(92), pp.15-24. Recuperado de : <http://educa.upn.mx/hecho-en-casa/num-10/92-la-ensenanza-de-lenguas-en-mexicohacia-unenfoque-plurilinguee>

Picaroni, B. (2008). *La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres*. Uruguay: Universidad Católica del Uruguay y Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación.

Pimienta. (2008). *Evaluación de los aprendizajes profesores de la Universidad de Vigo: el ámbito de conocimiento tecnológico*. Mexico: Pearsons

Quezada, C. (2011). La popularidad del inglés en el siglo XXI. Tlateomani-*Revista académica de investigación*, 43, 1-9. 2015, septiembre 2, De EUMED Base de datos.

Ramírez. , J., Pamplón, E., y Cota, S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. *Revista*

Iberoamericana De Educación, 60(2), 7. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1321>

Rubio, F., Tamayo, L., (2012). Estudio sobre prácticas docentes en evaluación de la lengua inglesa en la ESO. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Sin mes, 295-316.

Saorin, A. (2003). Las cartas de queja en el aula de inglés para turismo: implicaciones pedagógicas basadas en el uso de recursos de cortesía. España: Universidad Jaime.

Secretaría de Educación Pública –SEP- (2016). *Documento Base del Bachillerato General por Competencias*. México, D.F.: SEP.

Secretaría de Educación Pública –SEP- (2010). *Orientaciones para la Enseñanza del Inglés en Bachillerato General*. México, DF.: SEP, pp.1-14.

Secretaría de Educación Pública –SEP- (2014). *Perfil, Parámetros e indicadores para el ingreso a las funciones docentes y técnico docentes en la educación media superior*. Consultado en Octubre de 2015 en: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/parametros_indicadores/Perfil_Parametros_Indicadores_Docentes.pdf

Smith, R. (2014, Mayo). The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective. *Language and history*, 57, 75-95.

Suárez, P. y Ramírez-Valverde, B. (2014). Experiencia en la enseñanza del inglés en el bachillerato internacional de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. De reporte de ponencia

Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J, y Chappuis, S. (2007). *Classroom Assessment for Student Learning. Doing It Right-Using It Well*. Columbus, Ohio, EE. UU.: Pearson Merrill Prentice Hall.

Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2). Disponible online: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>.

Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós Educador.

Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza II*. Barcelona: Paidós Educador.

Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza III*. Barcelona: Paidós Educador.

Zabalza, M (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. 10 (1), 17-42. Recuperado el 27 de Octubre del 2015 en <http://redaberta.usc.es/redu>



ANEXOS



ANEXO A. Modelos de buenas prácticas sugeridos en la literatura.

Síntesis 1

Modelo de buenas prácticas de evaluación elaborada a partir de Biggs (2005).

Tipo de Evaluación	Características de las prácticas de evaluación
<i>General</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación cualitativa. - Evaluación holística. - Divergente o convergente. - Contextualizada. - Adaptable a los objetivos particulares. - Que de información confiable sobre el aprendizaje. - El profesor como juez final, sin embargo la intervención de los compañeros o la autoevaluación son benéficas. - Debe manifestar las consecuencias: el peso que esta tendrá en el aprendizaje de los estudiantes. - Debe presentar y manifestar criterios logísticos, tipo de evaluación, tiempo, etc. - Práctica. - Válida. - Los estudiantes deben estar seguros de lo que se les requiere. - Debe estar dividida en tres momentos principales: planeación, ejecución, retroalimentación - Debe presentarse en sus distintas modalidades: sumativa y formativa.
<i>Producción Escrita</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Evalúa los niveles cognitivos superiores. - Entrega de reporte en forma oportuna y clara sobre el desempeño.
<i>Producción Oral</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Retroalimentación inmediata. - Evaluación cualitativa para la producción por tareas.

Síntesis 2

Modelo de buenas prácticas de evaluación elaborada a partir de O'Malley y Valdez (1996).

Tipo de Evaluación	Características de las prácticas de evaluación
<i>Evaluación de la producción oral</i>	<ul style="list-style-type: none">- Puede tener como objetivo el contenido o los componentes del lenguaje.- Debe dar razón de la comprensión lectora o auditiva (visión del lenguaje sistémico).- Se pueden observar habilidades orales y del pensamiento.- Debe existir una presentación formal en la tarea de evaluación así como en el proceso de aplicación de la misma.- Existe involucramiento de los estudiantes (potencia la autoevaluación).- Se establece en un ambiente de salón de clases.- Preparación individualizada en un periodo de días sucesivos.- Elaboración de instrumentos (rúbrica, escala, chek list) para registrar la evaluación.- Contexto formal y relajado.
<i>Evaluación de la producción escrita</i>	<ul style="list-style-type: none">- Integra un producto de redacción ya sea virtual o a "mano".- Se puede evaluar el contenido de los componentes del idioma.- Debe ser llevado a través del proceso de escritura: brainstorm, outline, etc., para evaluar el proceso.- Existe gran involucramiento de los estudiantes (potencia la autoevaluación).- Se deben utilizar distintos instrumentos de evaluación.

Síntesis 3

Modelo de buenas prácticas de evaluación elaborada a partir de Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (2014)

Tipo de Evaluación	Características de las prácticas de evaluación
<i>Evaluación de la producción oral</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Centradas en interés personal/académico. - Basada en actividades cotidianas no metalingüísticas. - Que propicien tanto la interacción espontánea y en turnos cortos. - Producción en turnos largos y preparados. - Utilización de formatos como la conversación, la discusión informal en el caso de la interacción. - Uso constante de listas de cotejo.
<i>Evaluación de la producción escrita</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Centradas en áreas académicas de interés particular. - Basada en actividades cotidianas no metalingüísticas. - Actividades de escritura creativa.

Síntesis 4

Modelo de buenas prácticas de evaluación elaborada a partir del Documento Oficial Bachillerato Internacional (2015).

Tipo de Evaluación	Características de las prácticas de evaluación
<i>Evaluación general</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar y valorar la producción libre y auténtica de la lengua objetivo. - Considerar y valorar la producción controlada de la lengua objetivo. - El profesor debe preparar a sus estudiantes para recibir retroalimentación correctiva. - El profesor da tiempo suficiente a los estudiantes para absorber, procesar y beneficiarse de la retroalimentación. - El profesor ofrece retroalimentación individual adaptada a las necesidades de cada alumno. - El profesor debe considerar que la retroalimentación correctiva no esté causando ansiedad. - El profesor debe abordar el error en repetidas ocasiones para que el estudiante entienda lo que se está corrigiendo. - El profesor debe asegurarse que el estudiante conoce los objetivos y los criterios de evaluación. - El profesor debe utilizar los criterios de evaluación también en el desarrollo de las clases. - El profesor debe centrar la evaluación en una habilidad en particular. - El profesor desarrolla y presenta criterios que describen que tan bien los estudiantes tienen que desarrollar una acción. - El profesor desarrolla y presenta objetivos que expresan lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer.

**ANEXO B. Cuestionario semiestructurado de buenas prácticas declaradas para
profesores**



CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

CUESTIONARIO PARA PROFESORES

ESTIMADO (A) PROFESOR (A):

En el programa de Maestría en Investigación Educativa de la UAA se realiza un proyecto dedicado a conocer cómo se lleva a cabo la evaluación de los alumnos en las clases de inglés en el nivel medio superior. El cuestionario que tiene en sus manos tiene como propósito conocer las actividades de evaluación que se implementan en su salón de clase en esta materia, conocer estas actividades nos ayudará a elaborar propuestas para su mejora.

Esto NO es un EXAMEN, sus respuestas deben basarse en situaciones de evaluación que tienen lugar en su aula. Su participación es muy importante por lo cual le solicitamos que sea muy veraz en lo que contesta para que la información que recabemos sea confiable. Los datos obtenidos serán tratados con confidencialidad, sólo nos interesa conocer cómo se realiza en su salón la evaluación y algunas de sus creencias en torno a esta temática.

Le agradecemos mucho su participación.

INSTRUCCIONES:

Piense en las clases de inglés que imparte y conteste de acuerdo a las ideas que le vengan a la mente sin necesidad de justificar con una teoría:

1. ¿Qué es la enseñanza para usted?

2. Que es el aprendizaje para usted?

3. ¿Cómo definiría la evaluación del aprendizaje?

4. A lo largo de sus años de experiencia, ¿Ha cambiado su forma de evaluar?

Sí No

4.A ¿Por qué?

4.B ¿En qué ha cambiado?

5. Sintetice su experiencia que como profesor de inglés ha tenido hasta este momento sobre la evaluación de los alumnos. Puede emplear todos los calificativos que considere:

Responda de manera clara a las siguientes preguntas:

En clase de inglés:

6. ¿Qué evalúa?

7. ¿Con que frecuencia evalúa a sus alumnos?

8. ¿En qué momentos evalúa el aprendizaje de sus alumnos?

9. ¿Cómo evalúa sus estudiantes? ¿Qué utiliza para hacerlo?

10. En su concepción, ¿Quiénes deben participar en la evaluación?

11. En caso de que sus estudiantes participen en la evaluación, ¿En qué consiste su participación?

12. ¿Qué información les proporciona a sus estudiantes con respecto a la evaluación de sus aprendizajes?

13. ¿Con que frecuencia les proporciona esta información?

14. ¿Cómo les da a conocer esta información?

15. ¿Habla sobre los resultados de la evaluación con sus estudiantes?

Sí No

¿Cómo lo hace?

16. Además de los estudiantes, ¿A quién (es) da a conocer los resultados de la evaluación?

17. ¿Habla acerca de cómo se realizará la evaluación con sus estudiantes?

Sí No

18. Como profesor ¿para qué le sirve la evaluación?

19. En su experiencia, ¿Qué dificultades se presentan al evaluar los aprendizajes de sus estudiantes?

20. Piense en uno (unos) de los mejores prácticas que ha desarrollado de evaluación que haya tenido en su práctica como docente de inglés. Alguna que considere como una práctica exitosa y que le parecía que haya realizado muy bien la evaluación. Describa cómo la realizó y por qué le parece que fue una buena práctica de evaluación.

21. Por último señale:

- A. Género Masculino Femenino
- B. Último grado de estudios Bachillerato Licenciatura no concluida
Licenciatura Maestría Doctorado

C. Si cuenta con alguna (as) de las siguientes certificaciones. PROFORDEMS CERTIDEMS
DIPLOMADO EN COMPETENCIAS

D. Si cuenta con alguna de las siguientes certificaciones de dominio del idioma inglés. TOEFL TOEIC IELTS CENNI
OTRA (S) Indique cual (es) : _____

E. Qué puntaje o nivel tiene en la certificación de dominio del idioma con la que cuenta. _____

F. Número de años que ha trabajado como docente en el nivel medio superior. _____

Si tiene alguna observación o comentario hágalo en el siguiente espacio.

Gracias por participar.

**ANEXO C – Cuestionario semiestructurado de buenas prácticas declaradas para
estudiantes**



CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

ESTIMADO (A) ESTUDIANTE:

-En el programa de Maestría en Investigación Educativa de la UAA se realiza un proyecto dedicado a conocer cómo se lleva a cabo la evaluación de los alumnos en las clases de inglés. El cuestionario que tienes en tus manos tiene como propósito conocer las actividades de evaluación que se implementan en tu salón de clase en esta materia, conocer estas actividades nos ayudará a elaborar propuestas para su mejora.

Esto NO es un EXAMEN, tus respuestas deben basarse en situaciones de evaluación que tienen lugar en tu aula. Para que la información que recabemos sea confiable tienes que ser muy veraz en lo que contestes. La información obtenida es anónima, sólo nos interesa conocer la evaluación como se realiza en tu salón.

Te agradecemos mucho tu participación.

INSTRUCCIONES:

Piensa en tu clase de inglés y contesta lo siguiente:

1. Cuando escuchas o lees la palabra **evaluación** ¿Qué viene a tu mente? Escribe todas las ideas que este término te genere:
- 2.
3. Sintetiza tu experiencia de evaluación, que como estudiante de inglés has tenido hasta este momento. Puedes emplear todos los calificativos que consideres:

Responde de manera clara a las siguientes preguntas:

En clase de inglés:

4. ¿Tienes claridad en cuanto a qué se evalúa?
Sí No
5. Si tienes claridad, indica ¿Qué se evalúa?
6. ¿Con que frecuencia eres evaluado?
7. Si identificas dentro de la clase y el momento en el semestre (al inicio, durante y al finalizar el semestre) en los que eres evaluado escríbelos a continuación.
8. ¿Cómo te evalúa tu profesor (a)? ¿Qué utiliza para hacerlo?
9. ¿Quiénes participan en la evaluación?
10. En caso de que tú participes en la evaluación, ¿En qué consiste tu participación?

11. ¿Qué información te proporciona tu profesor (a) con respecto a la evaluación de tu aprendizaje?

12. ¿Con qué frecuencia proporciona esta información?

13. ¿Cómo te da a conocer la información?

14. ¿Tu profesor habla sobre los resultados de la evaluación con tu grupo?

Sí No

¿Cómo lo hace?

15. ¿A quién (es) además de ti, el profesor da a conocer los resultados de la evaluación?

16. Tu profesor (a) ¿habla de cómo se realizará la evaluación?

Sí No

17. ¿Cuándo se habla sobre este tema ¿Qué se dice?

18. ¿Para qué crees que sirve la evaluación?

19. A ti como estudiante ¿para qué te sirve la evaluación?

20. En este semestre, consideras que las prácticas de evaluación de tu profesor son buenas?

Sí No

¿Por qué?

21. Piensa en uno (una) de los(as) mejores profesores (as) que hayas tenido en la materia de inglés y que te parecía que realizaba muy bien la evaluación. Describe cómo la realizaba y por qué te parece que era una buena práctica de evaluación.

Por último señala:

- G.** Género **Masculino** **Femenino**
- H.** Semestre que cursas _____
- I.** Modalidad de bachillerato **Tradicional** **Internacional**
que cursas
- J.** Promedio general que llevas en la materia de inglés hasta el momento: _____
- K.** Número de años que has cursado la materia o curso de inglés: _____
- L.** Número de veces que has reprobado esta materia (en secundaria y/o preparatoria): _____
- M.** Si te gusta estudiar inglés: **Mucho** **Regular** **Poco** **No me gusta**
- N.** Si te gusta la materia de inglés en este semestre. **Sí** **No**



ANEXO D- Guía de observación de buenas prácticas de evaluación que tienen lugar en el salón de clase

Dimensión de las buenas prácticas de evaluación	Indicador de buenas prácticas de evaluación	Se presenta	Observaciones
<p><i>Tareas auténticas: producciones orales y escritas</i></p>	El profesor propone tareas relacionadas con la producción oral y escrita de la vida real.	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
	Se promueve la interacción espontánea en el aula.	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
	Se emplean las interacciones cortas y espontáneas así como los turnos largos y preparados para evaluar la habilidad desarrollada así como los saberes declarativos respectivamente.	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
	El profesor presenta tareas en formatos variados a lo largo del curso, tales como: la discusión informal, el debate, la exposición, entre otros.	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
	Las tareas de evaluación se basan en producciones de escritura creativa: agregar nuevos personajes, escribir finales alternativos, escribir cartas a personajes ficticios o en situaciones hipotéticas, entre otras.	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
	El profesor implementa tareas evaluativas en formatos tanto virtuales como físicos.	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
	Se evalúa el proceso de escritura a través de la elaboración de <i>brainstorm</i> , <i>outline</i> , etc.	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
<p><i>Retroalimentación</i></p>	El profesor prepara a sus estudiantes para recibir retroalimentación correctiva.	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
	El profesor ofrece retroalimentación individual adaptada a las necesidades de cada alumno.	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
	El profesor retroalimenta cada una de las tareas evaluativas con el tiempo suficiente para su asimilación.	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
	El profesor entrega un reporte de retroalimentación en formato físico o virtual.	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
	El profesor ofrece retroalimentación a los estudiantes con la frecuencia que ellos lo solicitan.	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
	La tarea de evaluación es ejemplificada a través de una propuesta elaborada y presentada por el profesor con la intención de mostrar los estándares que se pretende que los estudiantes logren	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
	El profesor da a conocer a los estudiantes las implicaciones que tiene la realización de las distintas tareas en función de ponderaciones valorativas (calificación) y en su aprendizaje.	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	

<i>Implicación de los estudiantes en la evaluación</i>	El profesor ofrece a los estudiantes oportunidades para participar en el diseño de la evaluación: fecha, formato, contenidos, porcentajes, entre otras.	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
	El profesor permite que los estudiantes se involucren en el proceso de evaluación como auto-evaluadores a través de reflexiones y valoraciones cualitativas.	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
	El profesor permite que los estudiantes se involucren en el proceso de evaluación de compañeros.	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
	El profesor permite que los estudiantes se involucren conjuntamente con él en el proceso de evaluación (co-evaluación o evaluación compartida)	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
	El profesor establece periodos de tiempo en el que los estudiantes presentan su autoevaluación para que puedan ser analizadas y discutida	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
<i>Evaluación integral</i>	El profesor propone tareas en las que se evalúan tanto la teoría como la práctica del lenguaje.	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
	El profesor propone tareas para evaluar los diferentes saberes o competencias de los estudiantes: saber ser, hacer, saber aprender y saber convivir.	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
	El profesor evalúa tanto procesos como productos.	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
	El profesor propone tareas que implican niveles cognitivos de orden superior: analizar, sintetizar, valorar, etc.	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	



ANEXO E – Ficha de buenas prácticas

Grado	Asignatura:	Grupo:	N° de estudiantes:	Profesor:
Título				
Criterios de evaluación				
Recursos				
Instrumentos				
Descripción				
Feedback				
Función de la evaluación				
Implicación de los estudiantes				
Objetivos de la tarea de evaluación				
Análisis				
Comentarios				