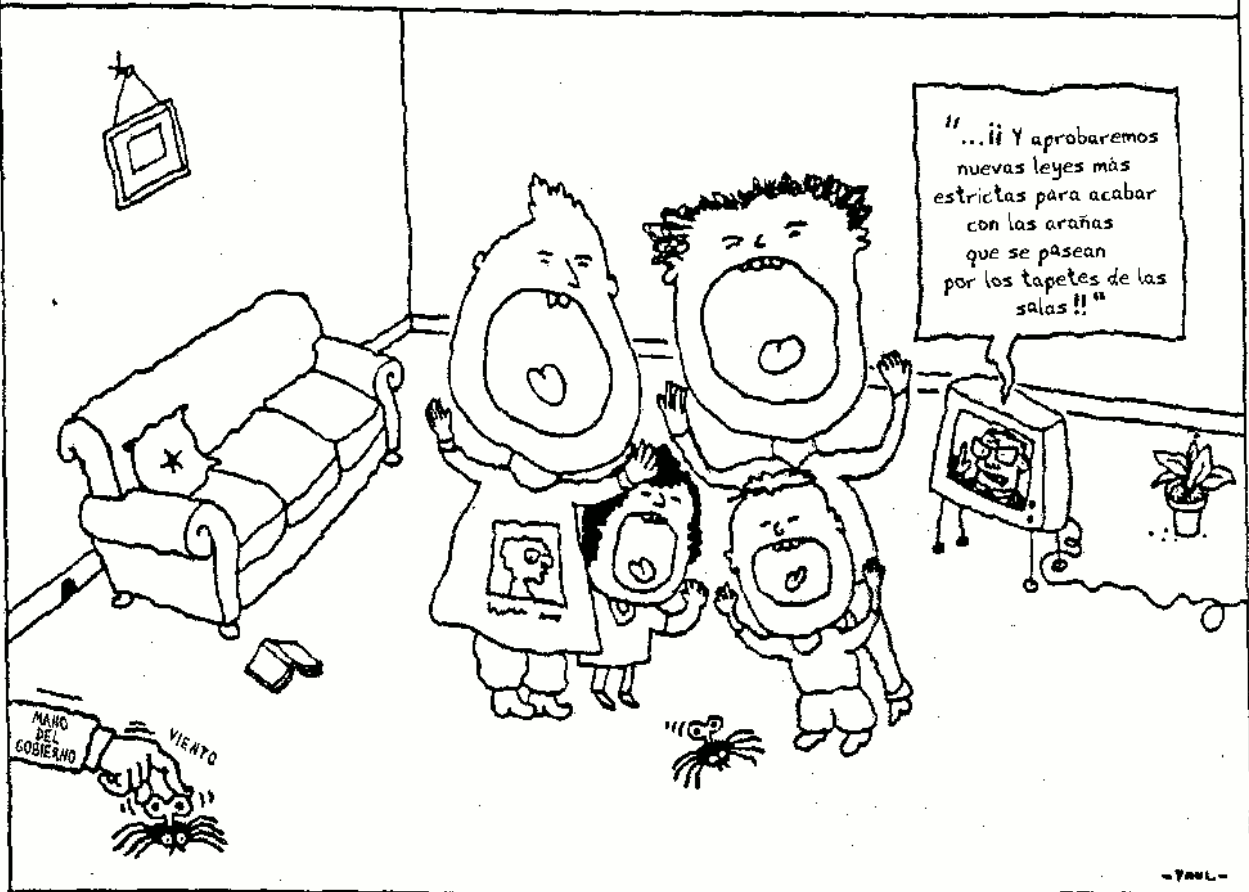


— EL GOBIERNO UTILIZA UNA ESTRATEGIA DE TENSION PARA FRENAR EL DESCONTEENTO SOCIAL —



EL PROFESOR DE INGLÉS: SUS CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA LENGUA INGLESA EN LOS NIVELES PRIMARIO, SECUNDARIO Y Terciario¹

[THE ENGLISH TEACHER: HIS BELIEFS ABOUT ENGLISH LANGUAGE ASSESSMENT AT PRIMARY, SECONDARY AND TERTIARY LEVELS]

Claudio Díaz Larenas

holds a Ph.D. in Education and a Master of Arts in Linguistics from Universidad de Concepción, Chile. He currently works as full time professor at Universidad de Concepción, Chile. Mailing address: Edmundo Larenas 64A. Dirección de Docencia. Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

E-mail: claudiódiaz@udec.cl

Paola Alarcón Hernández

holds a Ph.D. degree and a Master of Arts in Linguistics from Universidad de Concepción, Chile. She is a full time professor at Universidad de Concepción, Chile.

E-mail: palarco@udec.cl

Mabel Ortiz Navarrete

is a Ph.D. candidate in Linguistics and holds a Master's degree in Information and Communication Technologies from Universidad de la Frontera, Chile. She is a full time professor at Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

E-mail: mortiz@ucsc.cl

¹ Este artículo se inserta en el contexto de los proyectos FONDECYT 1085313 titulado "El Sistema de Cognición Docente, las Actuaciones Pedagógicas del Profesor de Inglés Universitario y su Impacto en la Enseñanza-Aprendizaje del Idioma" y FONIDE 09, del Ministerio de Educación denominado "Los procesos de cognición y actuación docente como ejes articuladores del saber pedagógico y su impacto en el diseño de un modelo de práctica pedagógica reflexiva para la formación inicial docente: un estudio en algunos establecimientos municipalizados de la octava región".

RESUMEN

El presente artículo tiene como finalidad identificar las creencias sobre la evaluación de la lengua inglesa de un grupo de treinta profesores chilenos de inglés, distribuidos en diez docentes de educación primaria, diez de secundaria y diez de terciaria. Esta investigación es un estudio de casos múltiples que utiliza como instrumentos una entrevista semiestructurada, unos diarios autobiográficos y un cuestionario tipo Likert, cuyos datos son interpretados mediante un análisis de contenido semántico con el software Atlasti, que permite determinar las creencias de los informantes sobre la evaluación. Las conclusiones indican que los informantes declaran tener un modelo evaluativo de corte comunicativo; sin embargo, predomina la utilización de la prueba escrita como procedimiento para evaluar gramática y vocabulario en los tres niveles de enseñanza.

Palabras clave: evaluación, creencias, inglés, docentes, niveles de enseñanza.

ABSTRACT

The following paper aims at identifying beliefs about English language assessment from a group of thirty Chilean teachers from primary, secondary and tertiary levels. This research is a multiple case study that utilizes a semi-structured interview, journals and a Likert scale, whose data are analyzed through semantic content analysis with the use of the qualitative data analysis software Atlasti that helps to determine participants' beliefs about assessment. The conclusions indicate that the participants declare to hold a communicative assessment model; however, written tests predominate as assessment procedures to assess grammar and vocabulary in the three educational levels.

Keywords: assessment, beliefs, English, teachers, educational levels.

Received: 08-31-11 / Reviewed: 11-23-11 / Accepted: 12-16-11 / Published: 04-01-12

Íkala, revista de lenguaje y cultura

MEDELLÍN – COLOMBIA, VOL. 17, ISSUE 1 (JANUARY–APRIL 2012), PP. 15-26, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.com.co/ikala

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación de la enseñanza y aprendizaje de inglés siempre ha sido un tema de discusión entre docentes, estudiantes e investigadores. Evaluar una lengua extranjera es un proceso complejo que implica el diseño de procedimientos, su aplicación y la recogida e interpretación de datos. La evaluación como proceso conlleva una carga subjetiva importante que ocasiona que los diferentes actores del proceso pedagógico la escabullan, la eviten o la aborden sutilmente. Atendiendo a ello, este estudio pretende abordar el mundo cognitivo de los docentes de inglés de primaria, secundaria y terciaria, mediante la identificación de sus creencias lingüístico-pedagógicas sobre la evaluación del inglés como lengua extranjera. Dada la naturaleza de las creencias como constructos personales, tácitos y extremadamente subjetivos, esta investigación utiliza una metodología de estudio de caso y procedimientos tales como la entrevista semiestructurada, los diarios autobiográficos y un cuestionario Likert para develar las creencias de los informantes sobre la evaluación del inglés desde sus discursos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El concepto de creencia

El término creencia en este estudio no refiere obviamente a aquellos constructos ideológicos, religiosos o políticos que están fuertemente arraigados en la memoria a largo plazo de un sujeto. Una creencia, en el ámbito de la investigación, da cuenta de redes complejas de conocimientos, pensamientos y saberes que tienen no solo una naturaleza psicológica, sino también sociocultural, producto de la interacción con el otro (Hashweh, 2005).

Existen numerosas investigaciones en el mundo anglosajón asociadas al término *beliefs* que ofrecen una panorámica del estudio de las creencias en dicho contexto (Andrés & Echeverri, 2001; Borg, 2003). Cuando se abordan las creencias, se entra

al campo de la cognición docente, entendida esta desde una perspectiva muy general como todo lo que el docente piensa, hace y siente.

Camps (2001) propone el sistema denominado BAK, formado por creencias (*beliefs*), presuposiciones (*assumptions*) y conocimientos (*knowledge*). Se genera así un sistema de tres elementos que Camps llama Creencias, Representaciones y Saberes (CRS). Se entienden como creencias los aspectos cognitivos no necesariamente estructurados y con fuerte dimensión personal; las representaciones serían aspectos cognitivos tomados desde una dimensión social; es decir, compartidos por el grupo de profesores; los saberes tendrían un componente de conocimiento establecido de forma convencional y relativo a cuestiones de enseñanza y aprendizaje. A pesar de estas distinciones, estos conceptos están articulados entre sí, no se excluyen, forman un continuo y se traslapan fácilmente.

Graves (2000) provee un modelo para la articulación de las creencias de los docentes. Este modelo comprende las siguientes categorías:

Tipos de creencias

Creencias sobre la lengua; las creencias sobre la lengua se traducirán en creencias respecto a cómo se aprende el idioma
Creencias sobre el contexto social de la lengua, es decir, cómo el docente ve la relación entre lengua y cultura, y la función que el idioma tiene en una comunidad determinada
Creencias sobre el aprendizaje y los estudiantes
Creencias sobre la enseñanza y los docentes

La forma como los docentes deciden enseñar entrega información sobre lo que ellos creen respecto de la enseñanza y su importancia. En otras palabras, lo que realmente mueve al docente son sus valores, creencias, propósitos y significados principales. Cuando los docentes actúan, sus creencias principales los direccionan, incluso si tienen una conciencia limitada respecto de ellas.

Cualquier cambio significativo en el marco mental de los docentes ocurrirá si estos comienzan a examinar sus creencias fundamentales mediante la reflexión (Hamel, 2003; Hearn & Gárces, 2003; Muchmore, 2004).

Este estudio se sitúa en la teoría socioconstructiva, que señala que los docentes construyen su propia comprensión y creencias en el contexto del aula y en la cultura institucional. Los docentes construyen sus creencias mediante las interacciones sociales con otros; es decir, sus colegas y estudiantes. El sistema de creencias sirve como un filtro mediante el cual se perciben e interpretan nuevas ideas. Los docentes tienden a desarrollar teorías sobre la enseñanza que impactan su toma de decisiones y son consistentes con sus sistemas de creencias. Las teorías que los docentes desarrollan son, frecuentemente, implícitas, personales e informales, pero la construcción de la teoría es un resultado natural de transacciones entre los docentes, los estudiantes, los textos, los investigadores y las experiencias personales (Tsui, 2003).

Dichas creencias, que son frecuentemente, implícitas se manifiestan en el aula en forma de comportamientos instruccionales y patrones de interacción. El sistema de creencias del docente tiene un impacto en los objetivos, los procedimientos, los materiales y las decisiones diarias del proceso de enseñanza y aprendizaje (Spratt, Pulverness, & Williams, 2005). Las creencias de los docentes no solo dan forma a sus prácticas, sino que ambas, en su conjunto, influyen en el aprendizaje de los estudiantes.

Estudios como los de Muchmore (2004) y Tsui (2003) han encontrado inconsistencias entre lo que el docente dice y hace. Puesto que las prácticas docentes están social y contextualmente mediadas, los docentes están fuertemente influenciados por sus experiencias previas como estudiantes, su formación profesional y sus creencias personales sobre la enseñanza efectiva. Más aún, cuando los docentes intentan cambiar su sistema de creencias y prácticas, puede ocurrir un desequilibrio cognitivo,

de tal forma que experimentan sentimientos de incomodidad y frustración a medida que intentan alinear sus prácticas docentes con un sistema de creencias en expansión o alterado.

El sistema de creencias no cambia fácilmente; sin embargo, existen dos fuerzas significativas que pueden ocasionar cambios en los docentes. Primero, cuando la cultura prevaleciente comienza a cambiar persistentemente sus valores, los docentes, en este punto, comienzan a mover sus pensamientos en una dirección similar (Hamel, 2003). Segundo, los docentes parecen adaptar su sistema de creencias para acomodarse a las nuevas realidades.

Los sistemas de creencias de los docentes están estrechamente vinculados con la concepción que ellos sostienen respecto de las variables didácticas con las que interactúan en su práctica pedagógica cotidiana. Diariamente, los docentes interactúan con los estudiantes, los objetivos, los contenidos, las metodologías y por supuesto con la evaluación, proceso que frecuentemente se entiende como disociado de la enseñanza y el aprendizaje. En sí, la evaluación constituye un elemento fundamental para la retroalimentación y mejoramiento continuo tanto para los estudiantes como para los docentes (Wang & Huan, 2011).

2.2. La evaluación de la enseñanza y aprendizaje de la lengua

La palabra evaluación frecuentemente se confunde con conceptos tales como medición o calificación. La evaluación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas es un proceso mucho más amplio, sistemático y profundo que se relaciona con la recolección, interpretación y retroalimentación de información proveniente de los estudiantes. La evaluación no es solo la aplicación de pruebas. Estas, más bien, son nada más que un método evaluativo (Ahumada, 2001).

Tradicionalmente, el paradigma evaluativo ha estado asociado a la evaluación fragmentada de los sistemas y habilidades de la lengua, lo que, en

teoría, permitía tener una visión comprensiva del dominio lingüístico de la lengua meta por parte del estudiante.

Desde la llegada de los enfoques comunicativos de la lengua, la evaluación se ha volcado a la recolección e interpretación de información que da cuenta del desempeño del estudiante en una lengua extranjera; es decir, se buscan evaluar tareas interactivas del mundo real en las que el estudiante integre los diferentes sistemas y habilidades de la lengua (Alvarez, 2000; Hearn & Garcés, 2003; Nezakatgoo, 2011). Aún más, en los últimos años, ha existido un interés creciente por la aplicación de procedimientos que son radicalmente diferentes de las formas tradicionales de evaluación. Algunas formas alternativas de evaluación —portafolios, entrevistas, diarios autobiográficos, proyectos y la autoevaluación o la coevaluación— son prácticas comunes en la clase de inglés como lengua extranjera (Brown, 2004; Macaro, 2003; Sánchez & Morrison-Saunders, 2010). Estas formas de evaluación se centran en el estudiante, puesto que, además de ser una herramienta evaluativa, entregan a los estudiantes un mecanismo para que se involucren y controlen de mejor manera su propio aprendizaje. Además, los procedimientos de evaluación auténticos (conocidos también como alternativos) entregan al docente información útil para mejorar sus programaciones y prácticas didácticas.

El interés en el uso de formas no tradicionales de evaluación en el aula refleja el cambio de paradigma educativo en la enseñanza de lenguas extranjeras. El antiguo paradigma está, lentamente, abriendo las puertas a uno nuevo, como se ilustra a continuación en la tabla, extraída de Coombe, Folse y Hubley (2007, pp. 20-21):

Tabla 2. Paradigmas evaluativos

Antiguo paradigma evaluativo	Nuevo paradigma evaluativo
Centrado en la lengua	Centrado en la comunicación

Antiguo paradigma evaluativo	Nuevo paradigma evaluativo
Centrado en el docente	Centrado en el estudiante
Habilidades aisladas	Habilidades integradas
Centrado en el producto	Centrado en el proceso
Una sola respuesta, una forma de corrección	Soluciones múltiples y de respuesta abierta
Test que evalúan	Test que también enseñan

Tanto los *test* estandarizados como los *test* diseñados por el docente norman respecto a poblaciones de estudiantes diferentes a las que se evalúan usualmente, además de los prejuicios culturales y de lenguaje que pueden surgir (Hashemnezhad & Maftoon, 2011; Scrivener, 2005). Muchas veces los estudiantes reprueban sus evaluaciones no porque carezcan del conocimiento o las habilidades necesarias, sino porque no poseen el lenguaje y el formato de la evaluación.

Además, la situación evaluativa produce ansiedad en los estudiantes, a tal punto que estos pueden ser incapaces de pensar claramente. El estudiante puede, además, estar enfrentando circunstancias extenuantes (problemas personales o enfermedades) en el momento que está siendo evaluado, hecho que afecta su desempeño en la evaluación. Los problemas asociados con las formas de evaluación tradicionales frecuentemente enmascaran lo que el estudiante realmente conoce o, como en el caso de una lengua extranjera, lo que el estudiante es capaz de hacer.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de estudio

La presente investigación, definida como un estudio de caso de carácter múltiple, tiene como fin identificar las creencias de los informantes sobre la evaluación del inglés en los niveles primario, secundario y terciario. Como estudio

de caso, esta investigación indaga en las creencias; es decir, en la compleja realidad natural donde las variables didácticas ocurren (Dean-Brown & Rodgers, 2002; Sandín, 2003). Corresponde esta investigación a un estudio intrínseco de caso; es decir, “el estudio se lleva a cabo porque se desea alcanzar una mayor comprensión de los casos en particular. No se han seleccionado los casos porque representen a otros o porque representen un rasgo o problema particular” (Sandín, 2003, p. 174).

3.2. Pregunta de investigación

- ¿Qué creencias tienen los docentes de inglés participantes en este estudio sobre la evaluación de la lengua inglesa en los niveles educativos primario, secundario y terciario?

3.3. Objetivo general

- Identificar las creencias –a partir del discurso– de los profesores de inglés de los niveles de educación primario, secundario y terciario sobre la evaluación de la lengua inglesa.

3.4. Supuesto de la investigación

La evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en los niveles primario, secundario y terciario muestra una aproximación más bien tradicional del proceso, el cual se caracteriza principalmente por la aplicación de procedimientos evaluativos tales como pruebas escritas y exámenes finales.

3.5. Unidades de estudio

Este estudio de caso implicó un proceso de indagación que se caracterizó por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad de los casos objeto de estudio (Creswell, 2003; Wilkinson & Birmingham, 2003). Los sujetos informantes de este estudio fueron (a) diez docentes de inglés que se desempeñan en el nivel de enseñanza primario en establecimientos educativos públicos, (b) diez

docentes de inglés que se desempeñan en el nivel de enseñanza secundaria en establecimientos educativos públicos y (c) diez docentes de inglés del nivel terciario.

El número de informantes incluidos en este estudio respondió al hecho de que este era un estudio de caso sustentado en el paradigma cualitativo; por lo tanto, se aspiraba a la profundización y examen detallado de la información recogida a partir de tres instrumentos que generan una gran cantidad de datos.

Estos sujetos informantes corresponden a una muestra no probabilística de profesores chilenos. En palabras de Corbetta (2007), se está en presencia de un muestreo subjetivo por decisión razonada; es decir, las unidades de la muestra no se eligen usando procedimientos probabilísticos, sino en función de algunas de sus características. Este tipo de muestreo se emplea cuando el tamaño de la muestra es muy limitado.

3.6. Técnicas de generación de información

Las técnicas de recolección de información fueron:

- La aplicación de una entrevista semiestructurada que consideró una serie de enunciados relacionados con la evaluación de la enseñanza y aprendizaje del inglés, respecto de los cuales los informantes debían pronunciarse.
- La aplicación de un cuestionario tipo Likert que permitió establecer el tipo de modelo evaluativo que predominaba en los discursos de los sujetos.
- La elaboración de diarios autobiográficos que los informantes mantuvieron por un período de seis meses para consignar sus creencias respecto de la evaluación de la lengua inglesa.

Todos los instrumentos fueron validados por juicios de expertos y probados con dos estudiantes para garantizar la confiabilidad de los instrumentos.

3.7. Procedimiento de análisis de los datos

Para analizar los datos se utilizó el análisis de contenido a través de dos técnicas: a priori y la teoría inducida (*grounded theory*). Los análisis a priori se generaron a partir del marco teórico, las preguntas y los objetivos de la investigación. Los análisis inducidos se generaron a partir de los datos; es decir, se generó teoría a partir de estos. Esto permitió el análisis de las categorías emergentes. La confiabilidad interna de esta investigación se reflejó en los resultados obtenidos mediante la utilización de la triangulación de datos, de métodos y también de investigadores. Tales confrontaciones fueron cotejamientos útiles destinados a limitar el efecto de extrapolaciones excesivas y de conclusiones apresuradas. Se utilizó, además, la estrategia del embudo (Creswell, 2003) que permitió realizar observaciones más descriptivas al revisar las entrevistas y los diarios autobiográficos. A continuación se detallan los pasos seguidos para el análisis de los datos:

-*Nivel 1 (Segmentación de los datos)*: Consiste en que dichos datos fueron segmentados según las preguntas de investigación y su naturaleza en a) el contenido de las afirmaciones sobre creencias y en b) la descripción de sus fuentes.

-*Nivel 2 (Codificación inicial)*: Los códigos fueron identificados por afirmaciones sobre creencias y por sus fuentes basadas en los resultados de la codificación abierta inicial. Estas categorías iniciales fueron generadas por las respuestas originales de los participantes en sus afirmaciones sobre las creencias. Un enfoque constante de comparación fue utilizado durante la codificación inicial. Cada codificación fue continuamente comparada con el contenido bajo los mismos o diferentes códigos para identificar si otro código podría aplicarse.

-*Nivel 3 (Categorización)*: Para identificar la relación entre los códigos iniciales, los investigadores compararon las clasificaciones de la codificación con la literatura relacionada.

-*Nivel 4 (Exploración de relaciones)*: En este estudio, las creencias fueron comparadas y contrastadas según los datos provenientes de los distintos instrumentos (Albert, 2007).

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

4.1. El rol de la evaluación en la enseñanza y aprendizaje del inglés, según los profesores de inglés de nivel primario

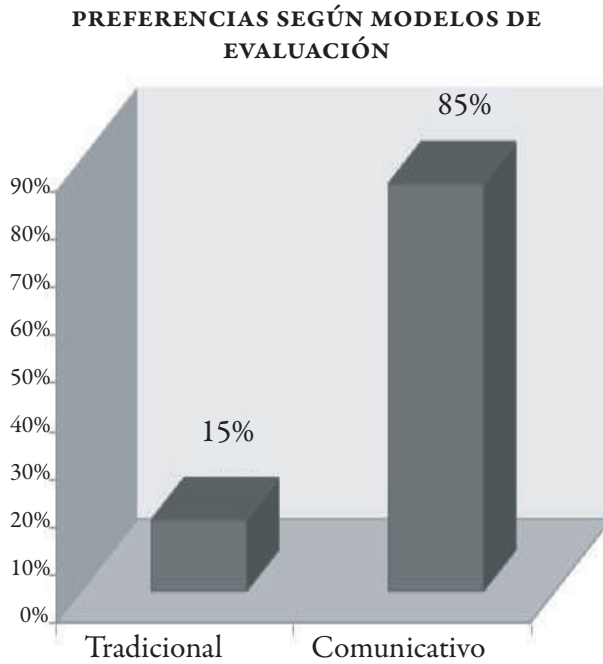
Al ser consultados acerca de los instrumentos de evaluación que regularmente utilizan y las habilidades y sistemas lingüísticos a evaluar, los profesores de enseñanza primaria declararon lo siguiente:

Tabla 3: Creencias de los profesores de primaria sobre la evaluación

Declaraciones	
Utilizo pruebas escritas.	8
Evalúo gramática.	7
Evalúo el desarrollo de la comprensión lectora	6
Evalúo vocabulario	6
El sistema lingüístico que más evalúo es la pronunciación	5
La habilidad que más evalúo es la expresión oral	4
La habilidad que más evalúo es la comprensión auditiva	4

En relación con la adhesión hacia un modelo de evaluación de tipo tradicional o comunicativo, los docentes se mostraron de acuerdo en un 15% con los enunciados que representaban al primer modelo y en un 85% con el modelo comunicativo (Gráfico 1).

Gráfico 1: Creencias de los profesores de primaria acerca del modelo de evaluación



Un aspecto que llama la atención sobre los datos recogidos en las entrevistas, los diarios autobiográficos y el cuestionario es que las declaraciones de los sujetos en las dos primeras técnicas reflejan una orientación evaluativa más tradicional, caracterizada por la evaluación aislada de los sistemas y habilidades lingüísticas del inglés. Esto se contradice con el alto porcentaje que obtuvo el modelo evaluativo comunicativo en el cuestionario que, en teoría, se caracteriza por la evaluación integrada de los sistemas y habilidades lingüísticas. Esto refleja lo que a juicio de Brown (2004) constituyen *tensiones cognitivas* que evidencian un discurso caracterizado por los ideales de enseñanza; es decir, se refleja en el discurso de los informantes el *deber ser* del proceso evaluativo.

4.2. El rol de la evaluación en la enseñanza y aprendizaje del inglés, según los profesores de inglés de nivel secundario

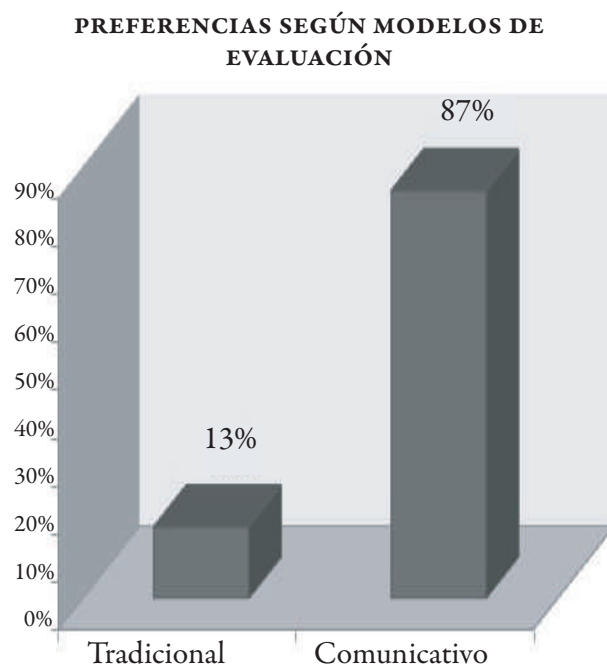
Al ser consultados acerca de los instrumentos de evaluación que regularmente utilizan y las habilidades y sistemas lingüísticos a evaluar, los profesores declararon lo siguiente:

Tabla 4: Creencias acerca del rol de la evaluación en el nivel secundario

Declaraciones	Frecuencia
Utilizo pruebas escritas.	10
Evalúo vocabulario.	10
Utilizo la evaluación formativa.	8
Evalúo el desarrollo de la comprensión lectora.	7
Uso la evaluación sumativa.	6
Evalúo gramática.	6
Evalúo el desarrollo de la expresión oral.	5
Evalúo pronunciación.	5
Evalúo el desarrollo de la expresión escrita.	4
Uso disertaciones y presentaciones para evaluar.	4

Las declaraciones de los sujetos reflejan una ausencia de procedimientos evaluativos propios de la evaluación auténtica, la que se caracteriza por la existencia de formas de evaluar que miden el desempeño del estudiante en una tarea comunicativa, como es el caso de los portafolios, los diarios autobiográficos, las rúbricas, los ensayos, entre otras (Scrivener, 2005). Respecto a las rúbricas, no se evidencia ninguna referencia sobre el uso de ellas en la clase de inglés como lengua extranjera. El Gráfico 2 muestra las preferencias en cuanto a los modelos de evaluación de los profesores de educación secundaria. El modelo de evaluación tradicional obtuvo un 13% de las preferencias considerando los seis enunciados presentes en este instrumento. Mientras que el modelo de evaluación comunicativo obtuvo la mayor aceptación entre los profesores participantes con 87% de las preferencias.

Gráfico 2: Creencias acerca del modelo de evaluación en el nivel secundario



La mayoría de los informantes de los niveles de primaria y secundaria señalan que utilizan pruebas escritas como instrumentos evaluativos e indican que evalúan la comprensión lectora con mayor frecuencia. En cuanto a los sistemas lingüísticos, la mayoría de los informantes de ambos grupos declaran que evalúan vocabulario y gramática. La mayoría de los profesores de enseñanza secundaria declaran utilizar evaluaciones formativas y sumativas. Los dos grupos de informantes se adscriben a un modelo de evaluación comunicativo, caracterizado por una evaluación de proceso de los logros alcanzados por los estudiantes.

4.3. El rol de la evaluación en la enseñanza y aprendizaje del inglés, según los profesores de inglés de nivel terciario

A continuación se presentan las categorías relacionadas con las creencias de los docentes de la educación terciaria respecto a la evaluación.

Tabla 5: Evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma

Categorías	Subcategorías
Instrumentos evaluativos más utilizados	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos escritos - Evaluaciones orales - Actividades desarrolladas en clase - Pautas de evaluación
Habilidades y sistemas lingüísticos evaluados con mayor frecuencia	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidad de expresión oral - Habilidad de expresión escrita - Habilidad de comprensión oral - Habilidad de comprensión escrita - Vocabulario de la lengua - Gramática de la lengua - Pronunciación de la lengua - Uso de la lengua

Con respecto a los instrumentos evaluativos más utilizados por los docentes, se observa una marcada tendencia en relación al uso de instrumentos escritos. Dentro de las razones que los profesores mencionan para justificar su uso se pueden citar: las exigencias de la institución, la facilidad de aplicación de estos instrumentos, la posibilidad de reflexionar y la escasez de tiempo. La segunda mayoría la obtienen las actividades realizadas durante la clase, tales como: dramatizaciones, diálogos o presentaciones grupales. Parece relevante notar que una minoría señala utilizar pautas de observación o rúbricas para evaluar los aprendizajes (Tabla 6).

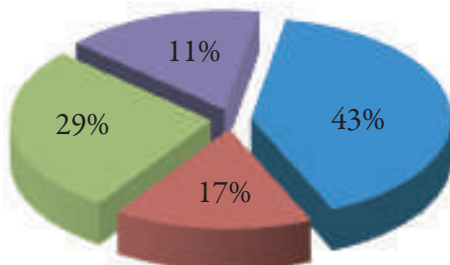
Tabla 6: Declaraciones de los profesores de educación terciaria respecto a los instrumentos evaluativos más utilizados

Sujeto	Fragmento
15	“Evidentemente, los certámenes, las pruebas, los quizzes son herramientas de evaluación. Tengo claro que una prueba no mide o no refleja necesariamente la forma en que el alumno o estudiante está aprendiendo. Para mí las tareas son una forma de evaluar. Yo me doy el trabajo de juntar todas las tareas y asignarle a eso una calificación. También evaluó su participación en clases”.
9	“Bueno, lo que te piden acá es que los certámenes sean escritos; los quizzes escritos y orales; también proyectos, pero yo también trato de evaluar el proceso. Por ejemplo, yo hago actividades en que les pongo puntaje, que después va al certamen o a la nota final”.
11	“Yo uso dos tipos de evaluación generalmente. Una tiene que ver con ensayos y la otra con presentaciones, porque esto permite una interacción ya más directa entre los mismos alumnos y es bueno para ellos pararse frente a una clase y experimentar”.

El siguiente gráfico ilustra los procedimientos evaluativos más utilizados por los docentes.

Gráfico 3: Porcentaje de instrumentos evaluativos más utilizados

CATEGORÍA: PROCEDIMIENTOS EVALUATIVOS MÁS UTILIZADOS



SUBCATEGORÍAS

- Instrumentos escritos
- Actividades desarrolladas en clase
- Evaluaciones orales
- Pautas de evaluación

En la siguiente categoría se analizan aquellas habilidades y sistemas lingüísticos evaluados con mayor frecuencia durante el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma. Las habilidades evaluadas con mayor frecuencia son la expresión oral y escrita, en tanto que el sistema lingüístico mayormente considerado es el vocabulario. Por otro lado, las habilidades evaluadas con menor frecuencia son la comprensión oral y escrita, en tanto que los sistemas lingüísticos menos considerados son la pronunciación y la gramática de la lengua (Tabla 7).

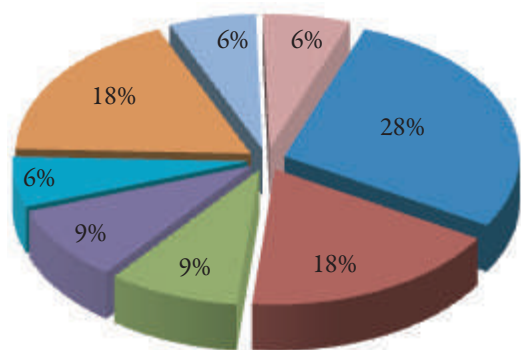
Tabla 7: Declaraciones de los sujetos sobre la habilidad y sistema lingüístico evaluados con mayor frecuencia

Sujeto	Fragmento
2	“Yo diría que evaluó más el vocabulario. Tanto la gramática como la pronunciación vienen con el tiempo... digamos, son cosas fijas... son estructuras dadas que el alumno no puede adquirir en un principio, pero el vocabulario contextualizado, como decía anteriormente, sí se puede evaluar porque una está entregando ambas cosas, también entrega la gramática también entrega la pronunciación”.
15	“Depende de lo que enseñe. Si estoy enseñando lengua, para mí la lengua es una integralidad, a menos que sea enseñar específicamente una habilidad, evaluó, yo diría, las respuestas escritas; las presentaciones; lo oral y lo escrito”.
1	“Fíjate que la realidad, yo estoy siempre evaluando... siempre y no solamente con una nota directa sino formativamente y es siempre producción oral”.

El siguiente gráfico muestra las habilidades y sistemas lingüísticos evaluados con mayor frecuencia.

Gráfico 4: Habilidad y sistema lingüístico evaluado con mayor frecuencia

CATEGORÍA Y SISTEMA LINGÜÍSTICO EVALUADO CON MAYOR FRECUENCIA



- Habilidad de expresión oral
- Habilidad de expresión escrita
- Habilidad de comprensión oral
- Habilidad de comprensión escrita
- Gramática de la lengua
- Vocabulario de la lengua
- Pronunciación de la lengua
- Uso de la lengua (gramática y vocabulario)

5. CONSIDERACIONES FINALES

Los datos entregados por los informantes de los tres niveles educativos (primario, secundario y terciario) reflejan una realidad bastante interesante respecto de la evaluación de los aprendizajes en la asignatura de inglés. Tanto los profesores de primaria como los de secundaria muestran creencias lingüístico-pedagógicas que apuntan, fundamentalmente, a la evaluación fragmentada de los sistemas lingüísticos; es decir, evalúan de manera aislada vocabulario, gramática o pronunciación mediante el uso de pruebas escritas. No obstante, se adhieren en un porcentaje alto a un enfoque evaluativo de

corte comunicativo que debería estar caracterizado por la evaluación integrada de las habilidades y sistemas de la lengua para así obtener una radiografía global de la competencia comunicativa de los estudiantes. La mayoría de los profesores de enseñanza primaria y secundaria indican que evalúan la comprensión lectora como una habilidad comunicativa fundamental. En cuanto a los sistemas lingüísticos, la mayoría de ellos declara que evalúa vocabulario y también gramática. La mayoría de los profesores de enseñanza secundaria declara además utilizar evaluaciones formativas y sumativas.

Lo que frecuentemente ocurre cuando se consulta a los informantes respecto de sus creencias es que tienden a alejarse de su actuación en el aula; es decir, en muchas ocasiones hay tensiones entre el discurso y la actuación de los sujetos. Sin embargo, en los informantes de enseñanza primaria y secundaria, se observa además una tensión entre su mismo discurso, puesto que se adhieren a un modelo evaluativo comunicativo, pero utilizan predominantemente la prueba escrita como procedimiento y la comprensión lectora como la habilidad comunicativa más evaluada.

En el caso de los informantes de educación terciaria, también predominan los instrumentos escritos como modalidades evaluativas más frecuentes; sin embargo, este grupo evidencia un mayor acercamiento a un modelo evaluativo de corte comunicativo, puesto que la evaluación en proceso asoma en sus discursos y las habilidades productivas de expresión oral y escrita tienen un peso importante al momento de evaluar.

En suma, la utilización de los instrumentos escritos como modalidad predominante para evaluar en los tres grupos refleja las limitantes contextuales y prácticas que conllevan el desempeño en las instituciones educativas donde los informantes trabajan.

Esta investigación releva el papel que la evaluación debe cumplir en los currículos de formación de profesores. La formación de los futuros

profesores en estrategias evaluativas que fomenten la integración de la lengua en situaciones comunicativas auténticas es fundamental para la comprensión de la evaluación como un proceso holístico que forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Resulta clave que los futuros profesores distingan entre los procesos de evaluación y calificación, y estén expuestos a metodologías didácticas que les permitan construir y validar sus propios instrumentos evaluativos en el contexto de las prácticas pedagógicas tempranas y profesionales que realizan en los establecimientos educativos. De esta forma, se contribuye a que los futuros profesores no conciban la evaluación como

un fenómeno aislado del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que se apropien de una evaluación que debe reflejar al proceso didáctico.

La aproximación al fenómeno de la evaluación en lengua extranjera desde una perspectiva cualitativa abre las puertas para la realización de futuros estudios que comparen el proceso evaluativo desde el discurso y la actuación pedagógica; es decir, puede contribuir enormemente a la investigación aplicada la determinación del nivel de consistencia e inconsistencia entre lo que los docentes declaran hacer cuando evalúan y lo que efectivamente hacen cuando diseñan y aplican un instrumento evaluativo.

REFERENCIAS

- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa*. Madrid, España: Claves Teóricas.
- Alvarez, J. (2000). *Didáctica, currículum y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid, España: Mino y Dávila Editores.
- Andrés, G., & Echeverri, P. (2001). *Pensamiento docente y práctica pedagógica. Una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 36, 81-109.
- Brown, D. (2004). *Language assessment. Principles and classroom practices*. San Francisco, Estados Unidos: Longman.
- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Coombe, Ch., Folse, K., & Hubley, N. (2007). *A practical guide to assessing English language learners*. Michigan, Estados Unidos: Michigan Teacher Training.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Creswell, J. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods and approaches*. Londres, Inglaterra: Sage Publications.
- Dean-Brown, J., & Rodgers, T. (2002). *Doing second language research*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Graves, K. (2000). *Designing language courses*. Boston, Estados Unidos: Heinle and Heinle.
- Hamel, F. (2003). Teacher understanding of student understanding: Revising the gap between teacher conceptions and students' ways with literature. *Research in the Teaching of English*, 38, 49-84.
- Hashweh, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: A reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 11, 273-292.
- Hashemnezhad, H., & Maftoon, P. (2011). An evaluation of English language grammar for college students 1&2: An EAP coursebook evaluation. *International Journal of English Linguistics*, 1, 206-114.
- Hearn, I., & Garcés, A. (2003). *Didáctica del inglés*. Madrid, España: Pearson Practice Hall.
- Macaro, E. (2003). *Teaching and learning a second language. A guide to recent research and its applications*. Nueva York, Estados Unidos: Continuum.

- Muchmore, J. (2004). *A Teachers' life*. San Francisco, Estados Unidos: Backalong Books.
- Nezakatgoo, B. (2011). Portfolio as a viable alternative in writing assessment. *Journal of Language Teaching and Research*, 2, 747-756.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Sánchez, L., & Morrison-Saunders, A. (2010). Professional practice. Teaching impact assessment: Results of an international survey. *Impact Assessment and project appraisal*, 28, 245-250.
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching*. Oxford, Inglaterra: Macmillan Heinemann.
- Spratt, M., Pulverness, A., & Williams, M. (2005). *The teaching knowledge test course*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Tsui, A. (2003). *Understanding expertise in teaching*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Wang, L., & Huan, F. (2011). A self-evaluation of classroom language used when teaching grammar. *International Education Studies*, 4, 170-174.
- Wilkinson, D., & Birmingham, P. (2003). *Using research instruments. A guide for researchers*. Londres, Inglaterra: Routledge Falmer.

How to reference this article: Díaz, C., Alarcón, P., & Ortiz, M. (2012). El profesor de inglés: sus creencias sobre la evaluación de la lengua inglesa en los niveles primario, secundario y terciario. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 17(1), 15-26.