

Madrid, D. (1991): *Autoevaluación del alumno, evaluación formativa y sumativa: su correlación y efectos en la clase de inglés.* Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia: Centro de Profesores, Priego. Dep. Legal: CO-1.2213-1991 (48 pags.)

**AUTOEVALUACIÓN, EVALUACIÓN FORMATIVA Y SUMATIVA: SU
CORRELACIÓN Y EFECTOS EN
LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA**

Director de la investigación:
Daniel Madrid
(Universidad de Granada)

Profesores participantes:
Jesús Arpón, Francisco Dios, Trinidad González, José Manuel González, Antonio Linares, Antonio Navajas, José Puerto, Antonio Pulido, Juan Ramirez, Fernando Rivas, Eugenia Valverde, Pedro Vico, Jorge Juan Vidal

**Centro de Profesores de Priego (Córdoba)
1991**

INDICE

**AUTOEVALUACIÓN, EVALUACIÓN FORMATIVA Y SUMATIVA: SU CORRELACIÓN Y EFECTOS
EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA**

	Pag.
1. OBJETIVOS PLANTEADOS	3
2. COLEGIOS PARTICIPANTES	4
3. LA AUTOEVALUACION DE LOS ALUMNOS DE IDIOMA EXTRANJERO	
5	
3.1. Algunos problemas detectados	7
3.2. Ventajas observadas	8
4. LA EVALUACIÓN FORMATIVA	10
4.1. Efectos detectados	14
5. LA EVALUACION SUMATIVA	16
5.1. Características de los tests aplicados	17
5.1.1. Competencia gramatical/lingüística	17
5.1.2. Competencia sociolingüística	18
5.1.3. Competencia discursiva	18
5.1.4. Competencia cultural	19

6. CORRELACION ENTRE LA EVALUACIÓN DEL ALUMNO, LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y LA SUMATIVA	21
7. CONCLUSIONES	23
7.1. Autoevaluación	23
7.2. Evaluación formativa	27
7.3. Evaluación sumativa	28
8. VALORACIONES FINALES	30
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33
INDICE ALFABÉTICO	35

Pág. 5

AUTOEVALUACIÓN, EVALUACIÓN FORMATIVA Y SUMATIVA: SU CORRELACIÓN Y EFECTOS EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA

El trabajo que presentamos es el resultado de una investigación diseñada en el curso de formación para profesores de E.G.B. de Priego (Córdoba) y convocado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en su segunda fase, en el curso 1990-91. Los asistentes al curso de perfeccionamiento, siguiendo las directrices de la convocatoria, debían reflexionar sobre el concepto de evaluación en la nueva Reforma del Sistema Educativo, su objeto y funciones, criterios para evaluar, metodología, sus dimensiones curriculares, etc. Pero además tenían que realizar un trabajo de investigación que en cierta medida propiciara el descubrimiento de datos y la obtención de resultados relacionados con los aspectos teóricos tratados en el curso y referidos a la realidad escolar de cada cursillista.

1. OBJETIVOS PLANTEADOS

En síntesis, nos planteamos:

- Analizar críticamente la renovación conceptual de la evaluación en el marco de la Reforma, sus características, ámbitos y la metodología más adecuada para su aplicación en la Educación primaria.
- Estudiar las implicaciones del nuevo concepto de evaluación en el profesorado que ha de aplicarla.
- Aplicar un modelo de **autoevaluación del alumno** de acuerdo con las directrices de los diseños curriculares base.
- Aplicar un modelo de **evaluación formativa**.
- Aplicar tests para la **evaluación sumativa** (bimestral) que proporcionaran datos sobre el aprendizaje de los **contenidos** impartidos, la consecución de los **objetivos** programados y sobre los niveles de **competencia comunicativa** que habían logrado los alumnos.

Pág. 6

- Comprobar la correlación entre los resultados de la **autoevaluación** que había hecho cada alumno de su trabajo y de su rendimiento, la **evaluación formativa** que había practicado el profesor y los resultados de los **tests objetivos**.
- Estudiar los efectos que produce en el alumnado la aplicación sistemática de estos tres tipos de evaluación.
- Analizar las ventajas y los inconvenientes observados y sugerir algunas ideas para llevar a cabo la compleja tarea de la evaluación de forma eficaz y con cierta economía de tiempo.

2. COLEGIOS PARTICIPANTES

La investigación se realizó con el profesorado de inglés y con los alumnos de los Centros siguientes:

Colegio	Localidad	Curso
C.P. Barahona de Soto	Lucena (Córdoba)	6º
C.P. Fuente del moral	Rute (Córdoba)	6º
C.P. Ntra. Sra. del Valle	Lucena (Córdoba)	7º
C.P. Los Alcalá Galiano	Doña Mencía (Córdoba)	7º
C.P. Ntra. Sra. Expectación	Encinas Reales (Córdoba)	7º
C.P. Fuente del Moral	Rute (Córdoba)	8º
C.P. Emilio Fernández	Priego (Córdoba)	8º
C.P. Ntra. Sra. del Rosario	Luque (Córdoba)	8ª
C.P. C. Luque Onieva	Priego (Córdoba)	8º
C.P. Virgen de la Cabeza	Priego (Córdoba)	8º

Fig. 1.-Distribución geográfica de la muestra y número de grupos que participaron.

Pág. 7

Intervinieron, por tanto, 10 grupos de alumnos pertenecientes a 9 colegios diferentes y 13 profesores, cuatro de los cuales trabajaron por parejas y elaboraron sus datos y conclusiones en equipo. El resto de las valoraciones sobre los resultados son reflexiones individuales del profesorado-investigador.

3. LA AUTOEVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS DE IDIOMA EXTRANJERO

Ninguno de los profesores participantes se había planteado con anterioridad incorporar la autoevaluación sistemática de las tareas realizadas por los alumnos como parte integrante del proceso evaluador. En realidad, las directrices oficiales emanadas de la Administración educativa han puesto poco énfasis en esta modalidad de evaluación. Las Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B. de 1970 hicieron alguna alusión al respecto, pero con poca decisión:

En la medida de lo posible, se ha de buscar la cooperación profesor-alumno, llegando incluso a lograr la autoevaluación en alguna medida. (O.M. 2-XII-1970)

La situación cambia en la actualidad con las aportaciones del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Se pretende que la evaluación educativa cumpla una serie de requisitos fundamentales (M.E.C. 1989:242):

- Ha de ser consecuente con los objetivos y finalidades de los distintos ciclos y niveles.
- Ha de extenderse al sistema educativo y a los alumnos.
- Ha de realizarse de forma continua, objetiva y suficiente.
- Ha de acoger los valores de la comunidad educativa.
- Ha de regular el sistema y los procesos educativos sin caer únicamente en la selección de alumnos.

Pág. 8

- Ha de ser realizada también por los propios agentes y sistemas que casi siempre han sido objeto de esa evaluación. Así, por ejemplo:

Los alumnos deben aprender a evaluar por sí mismos sus procesos de aprendizaje.

Es decir, en cierta manera se pretende institucionalizar la **autoevaluación del alumno** e integrarla sistemáticamente como un componente más a tener en cuenta a la hora de evaluar, como un complemento de la evaluación formativa o continua y de la sumativa, acumulativa o externa, sin necesidad de excluir estas últimas:

En suma, los procesos de autoevaluación deben ser complementados, en cada plano en que la evaluación se realiza, por otros procesos de evaluación externa. Sólo la pluralidad de perspectivas y métodos puede asegurar la objetividad y riqueza necesaria para que la evaluación sea eficaz.
(M.E.C. 1989:244)

Con esa intención, se procedió a la elaboración de un modelo de autoevaluación que ayudara a los niños a valorar sus tareas y comportamientos en la clase de inglés, y se acordaron los criterios básicos que debieran tener presentes los alumnos a la hora de autoevaluarse cada tarea, para explicarlos y negociarlos en cada clase. Se adoptó el formato de la fig. 2, basado en Madrid y McLaren (1990:37).

Pág. 9

IMPRESO DE AUTOEVALUACIÓN													
Unit													
Al final de cada clase de inglés, autoevalúa cada una de las tareas que has realizado teniendo en cuenta: - Tu nivel de participación - Tu esfuerzo has puesto - Si las has finalizado - La presentación de los ejercicios													
Usa: A = Adecuado M = Mejorar													
Nombre del alumno (Lista de clase)	Sesiones de autoevaluación												M
	1 12	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
1													
2													
etc.													

Fig. 2.-Formato para la autoevaluación del alumno.

El modelo empleado trata de que el alumno se autoevalúe respecto a cada una de las tareas realizadas en una hora de clase y teniendo en cuenta 6 criterios de valoración:

- 1) Nivel de **participación** en cada actividad.
- 2) El **esfuerzo** realizado en clase independientemente del grado de éxito que obtuvieron.
- 3) **Finalización de las tareas** y grado de interés para cumplimentarlas.
- 4) Grado de **corrección** y éxito obtenido en la resolución de los ejercicios.
- 5) **Atención e interés** hacia las explicaciones y comentarios del profesor y respecto a las actividades de clase.
- 6) La **presentación** de los ejercicios, el orden y la pulcritud con que se realizan.

Pág. 10

De este modo, el alumno dejaba de ser un sujeto pasivo respecto al proceso de evaluación, ya que participaba constantemente en la valoración del trabajo que realizaba e iba aprendiendo progresivamente a evaluarlo. Estas prácticas de evaluación interna se recomiendan en el Libro Blanco desde la Educación Infantil:

El desarrollo de recursos básicos de autoevaluación es un objetivo importante en

educación infantil.
(M.E.C., 1989:246)

El carácter interno, continuo y esencialmente cualitativo de la evaluación debe mantenerse a lo largo de todo el nivel primario... Por otra parte, la necesidad de enseñar a los niños a valorarse mutuamente ... y a auto-evaluar sus realizaciones y comportamientos se hace progresivamente más explícita en la enseñanza primaria.
(M.E.C., 1989:248)

Para que la evaluación cumpla su función orientadora y sea un mecanismo positivo en la regulación de los aprendizajes es necesario que los alumnos de enseñanza secundaria participen activamente en ella, haciéndose progresivamente capaces de autoevaluar y coevaluar objetivamente sus actividades y actitudes.
(M.E.C., 1989:251)

3.1. ALGUNOS PROBLEMAS DETECTADOS

- Algunos profesores detectaron que algunos alumnos falseaban la realidad y no daban muestras de honradez y otros eran excesivamente "duros" consigo mismos. Al adjudicarse la calificación tras el proceso de autoevaluación, se observó cierta tendencia "al alza", sobre todo, en el tramo de los suspensos respecto a los resultados de la evaluación formativa y sumativa (en las **Conclusiones** de este trabajo comentaremos las causas de este hecho).

Pág. 11

- Los alumnos de 6º de E.G.B., que no habían practicado nunca la autoevaluación, mostraron dificultades a la hora de interpretar los 6 criterios adoptados y autoevaluarse globalmente. Algunos profesores los consideraron poco maduros para esta tarea.

- La autoevaluación sistemática de las tareas, en grupos numerosos y con alumnos pequeños puede que consuma demasiado tiempo obligando a reducir el disponible para la clase de idioma, ya de por sí escaso.

- Las ocasiones reservadas para la autoevaluación -en nuestro caso unos minutos al final de cada sesión- han de ser controladas y asistidas por el profesor (véase las **Conclusiones**) con el fin de:

- orientar a los alumnos que lo soliciten y aclarar dudas,
- evitar que ciertos grupos se lo tomen a broma y generen situaciones de indisciplina,
- recordarle a los más despistados que se autoevalúen.

- El proceso de autoevaluación puede que no entusiasme a los alumnos de bajo rendimiento, que se ven obligados a reconocer con cierta frecuencia que tienen que mejorar sus actuaciones. Así lo expresaban los profesores-investigadores:

"La actitud decrece en los alumnos que no se esfuerzan y adoptan la postura más cómoda; incluso recurren al engaño".

"Los alumnos con bajo grado de interés y asistencia irregular han fracasado y han valorado negativamente la autoevaluación".

Pág. 12

3.2. VENTAJAS OBSERVADAS

- Varios maestros observaron que, al comienzo, los alumnos se mostraban más interesados y

motivados, trabajaban con más atención y entusiasmo. Con el tiempo, se observó cierta relajación y disminución de la motivación inicial, no obstante, se mantenía por encima de los niveles anteriores a la implantación de la autoevaluación sistemática de las tareas. Algún profesor explicaba la situación argumentando que "toda innovación en clase supone una reactivación del interés que con el tiempo va decreciendo" En general, casi todo el profesorado-investigador observó efectos positivos:

"Si sabían que al final de la sesión había autoevaluación, aumentaba el interés y la participación. Todos querían leer, hablar, contestar... Mejora el rendimiento, porque todos están dispuestos a "coger el rebote" y destacar".

"Exceptuando cuatro alumnos, la actitud ha sido positiva y la motivación ha subido de nivel".

"En el 80% de los casos, los alumnos han demostrado interés pidiendo aclaración sobre las actividades a evaluar y los criterios a emplear"

- Los alumnos tenían ocasión de reflexionar constantemente sobre sus procesos de aprendizaje, sus actitudes, intereses, participación y esfuerzo respecto a las tareas realizadas. Algún profesor observó incluso cierta crispación en algunos alumnos a la hora de reconocer sus limitaciones. Algunos alumnos se mostraban excesivamente duros y exigentes consigo mismos y se autoevaluaban por debajo de su nivel, sobre todo los de nivel sobresaliente; otros, con bajo rendimiento, trataban de falsear la realidad. Como veremos posteriormente, en unos y otros casos, se hace necesaria la intervención del profesor, que debe contrastar los resultados con las demás modalidades de evaluación y suministrar una retroalimentación adecuada.

Pag. 13

- La autoevaluación provocaba comentarios halagadores fuera de clase, intercambio de impresiones entre alumnos y entre alumnos y el profesor: sobre las actividades más fáciles y más difíciles, las que cada uno finalizó y las que resultaban más o menos interesantes. Es decir, se generaba cierto " feed-back" sobre la dificultad y adecuación de las técnicas didácticas empleadas y del material didáctico, sobre la aceptación y el potencial motivador de cada tarea, etc.

- Contribuye a que el alumno sea más consciente de sus calificaciones y las acepte con normalidad. Al participar en la valoración de las tareas, los alumnos han de reflexionar constantemente sobre sus actuaciones y el resultado final no le coge por sorpresa. Un profesor se expresaba en estos términos:

"Les ha hecho reflexionar más en serio sobre su rendimiento e, incluso, muchos de los que antes protestaban por sistema, cuando obtenían mala calificación, ahora se han dado cuenta que coinciden conmigo"

4. LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Cada maestro-investigador, por su parte, se comprometió a realizar de forma sistemática la evaluación continua del bimestre, centrando la atención tal y como recomendara Scriven (1967) sobre el proceso didáctico (de ahí que también se denomine **procesual** o **continua**).

Los profesores están más familiarizados con este tipo de evaluación porque desde la reforma de 1970, la vienen practicando de forma más o menos sistemática. Fue en la Orden Ministerial de 16-XI-1970 donde se sentaron las bases de este tipo de evaluación y sus finalidades:

- Llevar una acertada valoración del aprovechamiento educativo de los alumnos.

Pág. 14

- Obtener datos para ayudarles a orientarse en sus alumnos.
- Descubrir aptitudes e intereses de los alumnos para alentar y facilitar su desarrollo y

realización.

- Valorar los métodos y procedimientos empleados.
- Determinar la adecuación de los contenidos del programa y seleccionarlos de acuerdo con su valor formativo.
- Determinar en qué medida se alcanzan los objetivos previstos.

Para llevarla a cabo, se recomiendan una variedad de técnicas (O.M. 2-XI-1970). En la 1ª etapa de E.G.B., se recomienda:

- La observación sistemática del alumno y su trabajo.
- El análisis del trabajo y actividades escolares.
- Planteamientos de situaciones en las que el alumno debe aplicar los conocimientos y...mostrar cierta originalidad y creatividad.
- Pruebas de comprensión y expresión en las distintas áreas.
- Pruebas, diálogos, conversaciones.

Al profesor se le consideraba como máximo responsable de su realización en todos los momentos:

*El profesor-tutor conocerá en todo momento el desarrollo del proceso de aprendizaje y formación de los alumnos a través de la evaluación continua a lo largo del curso.
(Resolución de 17-XI-81, Dirección General de E.G.B.)*

En el Libro Blanco, a la evaluación formativa o continua se le considera también "orientadora" y "reguladora". En la Educación primaria

*La evaluación del proceso educativo...es más bien un proceso dinámico y cualitativo de observación, análisis, comprensión, regulación e intercambio de información.
(M.E.C. 1989:248)*

Pág. 15

Posteriormente, en el apartado 28, p. 248, se especifican algunas fuentes de información para la evaluación continua -que se considera esencialmente cualitativa (y no cuantitativa):

- La observación sistemática registrada en **fichas de seguimiento**, registros de datos o carpetas-registro.
- El **análisis de trabajos** de los alumnos y de su modo de hacerlos.
- Las **pruebas orales, escritas**, gráficas, individuales y colectivas (se incluye aquí una dimensión cuantitativa).
- Las **entrevistas**.
- La observación de las conductas de los niños en situaciones informales:
 - Debates
 - Juegos
 - Salidas, etc.

Se pretende que el profesor recoja información referente a las adquisiciones del alumno respecto a los contenidos del currículo:

- Capacidades relativas al conocimiento de **hechos** y de los **principios**. En el caso de los alumnos de idioma extranjero, relativas a los componentes de la competencia comunicativa: al ámbito gramatical, sociolingüístico, discursivo, estratégico y sociocultural.
- Capacidades relativas a **procedimientos**.
- **Actitudes** respecto a **normas y valores**.

Con esta orientación, la evaluación formativa hace más hincapié en facilitar, orientar y regular el aprendizaje de los alumnos que en medir cuánto han aprendido. La información resultante puede ser muy útil para la toma de decisiones posterior, aspecto que ha resaltado repetidas veces Stufflebeam (1971) y que va explícito en su definición de evaluación educacional al considerarla como "el proceso de delinear, obtener y suministrar información válida para permitir la toma de decisiones"

Para llevarla a cabo con la lengua extranjera, nos basamos en el modelo de la fig.3 propuesto por Madrid y McLaren (1990:34).

Pág. 16

Además de retroalimentar al alumno con diversos comentarios sobre su actuación, el profesor fue recibiendo también "feed-back" y descubriendo ciertos problemas acaecidos durante el proceso: sobre el progreso de los alumnos y sobre las dificultades del aprendizaje.

El modelo de la fig. 3. además de registrar las ausencias de los alumnos, permite valorar las situaciones de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta los comportamientos, actitudes, capacidades, esfuerzos, motivaciones, intereses, hábitos de trabajo, participación en las tareas y los resultados de las pruebas de comunicación oral y escrita.

Las situaciones de enseñanza-aprendizaje con la **lengua oral** se agruparon en dos categorías.

- 1) Las que contribuyen al desarrollo exclusivo de la comprensión oral, ya sea de frases o textos.
- 2) Las que implican tanto el desarrollo de la comprensión oral como el de la expresión oral; es decir, las actividades que implican algún tipo de interacción comunicativa. El criterio global para valorar las intervenciones orales del alumno fue **la inteligibilidad**, que depende del **us o** correcto y apropiado de la lengua, de la **fluidez** y de la **pronunciación**, entre otros factores.

Las situaciones de enseñanza-aprendizaje relacionadas con **la lengua escrita** se agruparon en otras dos categorías:

- 1) Las que desarrollan la **habilidad lectora** del estudiante o están relacionadas con ella, por ejemplo: la lectura en voz alta y los ejercicios de comprensión lectora.
- 2) Las que desarrolla **la expresión escrita**: los dictados, los ejercicios de complementación y transformación con frases y textos y los de composición libre.

Al final se reservó un espacio para las actividades relacionadas con la competencia **sociocultural** del alumno y otro denominado **otras observaciones** donde cada docente podía registrar cualquier incidencia o comentario de interés respecto a **las tareas del alumno**, su **comportamiento** en los equipos,

Pág. 17

participación o cualquier otro aspecto que deseara añadir. No se reservaron espacios para el registro de los ejercicios gramaticales, de vocabulario, fonéticos, etc. para no caer en la excesiva atomización de la lengua extranjera, en el aislamiento de sus componentes. Creemos que es un error que ha predominado en las décadas precedentes y que conviene desterrar para dar paso a una concepción más global que la considere como instrumento de la comunicación oral y escrita. Por eso, hemos centrado la evaluación formativa en torno al desarrollo de las destrezas comunicativas.

El modelo de la fig. 3 requiere cierta práctica y entrenamiento hasta familiarizarse con la variedad de aspectos implicados en cada apartado y poder codificar rápidamente y en el lugar más indicado las incidencias de clase. Los profesores-investigadores usaron cierta variedad de signos y anotaciones dependiendo del tipo de tarea y del tipo de conducta evaluada. Cada uno se estableció su sistema personal de signos convencionales y además empleó los términos que requería cada situación para dejar constancia de ello en la ficha de registro que hemos presentado. El profesorado consideró este formato bastante adecuado y completo para registrar los aspectos básicos relacionados con la enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero.

FICHA DE EVALUACIÓN CONTINUA									
DATOS PERSONALES Apellidos..... Nombre..... Domicilio: C/..... Nº..... Población:.....Tel.:..... Curso.....Año.....								Foto	
ASISTENCIA (Ausencias)									
Sep.	Oct.	Nov.	Dic.	Enero	Febr.	Marzo	Abr.	Mayo	Jun.
OBSERVACIONES Y NOTAS DE CLASE (Teniendo en cuenta las pautas de comportamiento de los alumnos, actitudes, actuaciones en clase; capacidades y esfuerzo; participación, motivación e interés, preguntas y pruebas aplicadas, hábitos de trabajo)									
COMUNICACIÓN ORAL									
COMPRENSIÓN ORAL	Trimestre 1		Trimestre 2		Trimestre 3		Media		
INTERACCIÓN ORAL (COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL)									
COMUNICACIÓN ESCRITA									
LECTURA									
PRODUCCIÓN ESCRITA									
COMPETENCIA SOCIOCULTURAL									
CULTURA Y CIVILIZACIÓN									
OTRAS OBSERVACIONES referidas a: 1 Las tareas de clase:..... 3 Disciplina en clase:..... Etc.									

Fig. 3.-Modelo para la evaluación formativa en la clase de idioma extranjero.

4.1. EFECTOS DETECTADOS

Chadwick y Rivera (1990:53) han puesto de manifiesto algunos de los efectos que puede ejercer la práctica sistemática de la evaluación formativa. En su opinión, puede ayudar a

- Motivar el aprendizaje estudiantil.
- Diagnosticar y remediar las dificultades del proceso de aprendizaje.
- Acrecentar la retención y la transferencia de lo aprendido.
- Promover la autoevaluación.
- Aumentar la comprensión de los alumnos y del proceso de aprendizaje, etc.

De una u otra forma, los maestros-investigadores apreciaron efectos similares:

"El alumno se siente más controlado y procura hacer las tareas a diario, se esfuerza más y se encuentra más motivado. El hecho de sentirse "examinados" a diario les hace ser más constantes en su trabajo y se muestran más atentos. Además, se pueden detectar fácilmente algunas deficiencias provenientes del método, del profesor o de los propios alumnos."

"El uso de la ficha permite diferenciar claramente las anotaciones relativas al progreso que sigue cada alumno en el desarrollo de su competencia comunicativa oral y escrita."

"Su validez está sujeta al grado de objetividad de cada profesor. No obstante, creo que la ficha de registro que hemos empleado es bastante adecuada para la evaluación formativa. Permite el control exhaustivo del alumno y facilita las anotaciones de forma temporalizada."

"Cuando coges la ficha de registro para hacer anotaciones la clase se serena, "se viste de hermosura" y se logra una atención y una

Pág. 20

concentración que favorecen el aprendizaje. (He notado que) los alumnos le dan importancia a las observaciones que se anotan sobre ellos día a día. El uso regular de la ficha de registro contribuye a que los alumnos intenten superar sus actuaciones aunque solo sea para quedar bien ante los demás compañeros."

"Sirve de estímulo para los alumnos que trabajan todos los días, que se ven recompensados. La retroalimentación que recibe el alumno a diario le ayuda a conocer sus deficiencias y le orienta sobre los aspectos en los que ha de esforzarse más."

De las apreciaciones y comentarios del profesorado se pueden obtener algunas conclusiones interesantes respecto a los nuevos roles que la evaluación procesual implica:

- La evaluación formativa contribuye a que el profesor mejore y perfeccione tanto el aprendizaje de los alumnos como su propia actuación.
- El maestro, al evaluar el proceso, reflexiona sobre él e investiga efectos y causas. De esta manera deja de ser aquella figura infalible y dueño de la sabiduría del pasado para convertirse en buscador e investigador de métodos y procedimientos más acertados (Stenhouse 1984, 1987; Elliott 1990, Carr y Kemmis 1983). Esta evaluación sistemática del proceso didáctico y de la función docente del profesor implica una reflexión crítica y continua, la evaluación como **reflexión** (Rosales 1990). Este proceso de reflexión crítica, según Shulman (1987) pasa por varias fases:
 - 1) Comprensión:
 - Asimilación de los contenidos a enseñar.
 - Selección y estructuración de esos contenidos.
 - Adaptación a las características de los alumnos.
 - 2) Instrucción
 - Organización y dirección de actividades: explicaciones, demostraciones, etc.

Pág. 21

- 3) Evaluación del proceso de enseñanza.
- 4) Reflexión crítica.
- 5) Nueva comprensión de la enseñanza-aprendizaje como resultado de las anotaciones y datos recogidos y de la reflexión sobre ellos.

5. LA EVALUACIÓN SUMATIVA

Este tipo de evaluación, también llamada **aditiva** o **a acumulativa** (C hadwick y Rivera 1990:46) es el que se realiza al final de una o varias unidades de aprendizaje (en nuestro caso, tras un bimestre de enseñanza aprendizaje) para comprobar hasta qué punto se han conseguido los objetivos propuestos. Como se trata de una evaluación que se realiza por agentes distintos a los evaluados también se llama **evaluación externa o heteroevaluación**.

Ha ocupado un lugar predominante durante mucho tiempo (Tyler 1934, 1949, 1978; Metfessel y Michael 1967, Scriven 1967) y, aunque ha sido criticada por los partidarios de la evaluación cualitativa (Stufflebeam 1971, Kemmis 1986, Eisner 1985, Fernández 1986), el Libro Blanco le reconoce su lugar en nuestro sistema educativo.

La Ley General de Educación de 1970, dio un paso importante en la desmitificación de los tests como criterio exclusivo o predominante a la hora de la calificación definitiva de los alumnos de E.G.B.

La valoración final del curso la hará en la primera etapa el profesor respectivo, basándose en la estimación global de los resultados obtenidos por el alumno en su proceso educativo. (art. 19.2)

En la primera etapa no se aplicarán pruebas específicas de promoción. Los alumnos deberán promocionar preferentemente de acuerdo con el carácter continuo de su progreso y desarrollo (Orientaciones pedagógicas, MEC, 1970)

Pág. 22

Posteriormente, el Libro Blanco reconoce la necesidad de completar la autoevaluación y la evaluación formativa con la evaluación externa.

En suma, los procesos de autoevaluación deben ser completados, en cada plano en que la evaluación se realiza, por otros procesos de evaluación externa. Solo la pluralidad de perspectivas y métodos puede asegurar la objetividad y riqueza necesaria para que la evaluación sea eficaz. (M.E.C. 1989:244)

La evaluación externa no se considera perjudicial, ni se recomienda su abandono en ningún momento. Se considera recomendable en ciertas ocasiones:

*... también son diversas las funciones que la evaluación puede cumplir. En función de los objetivos de cada nivel o ciclo educativo, puede tener una función predominantemente **terminal**... las funciones que se asignan a una evaluación condicionan la forma que ésta reviste... Así, las evaluaciones con función transferencial, selectiva, prescriptiva y de control suelen ser externas y puntuales, más que internas y continuas... la decisión de establecer evaluaciones de este tipo no es inocua...*

5.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS TESTS APLICADOS

Cada uno de los maestros-investigadores elaboró dos tests bimestrales, uno de **comprensión oral** y otro de **comprensión y expresión escrita** con doble intención: por una parte, para evaluar los objetivos y contenidos que se habían trabajado durante el bimestre y, por otra, para comprobar la correlación de resultados entre los tres tipos de evaluación aplicados (autoevaluación del alumno, evaluación formativa y sumativa).

Con el test de **comprensión oral**, cada profesor midió el nivel de competencia comunicativa unidireccional en el sentido que le da

Dulay, Bur t y Krash en (1982:20). No se aplicó ningún test de comunicación oral bidireccional, que implicara interacción comunicativa entre profesor y alumno por falta de tiempo para aplicarlo.

El test de **comprensión y expresión escrita** se empleó para medir la comprensión lectora de cada estudiante y sus niveles de competencia con la lengua escrita. Se empleó un solo test para medir el desarrollo de las dos destrezas por varios motivos:

- La realización de tareas escritas implica una actividad y una capacidad lectora, por lo que el aislamiento de la lectura en un solo test resulta artificial. Escritura y lectura se implican mutuamente y el nivel de desarrollo de una influye en la otra.
- Aunque a niveles superiores, a veces se elaboran tests de comprensión lectora con fines específicos, en E.G.B. raramente se pone un énfasis exclusivo en la habilidad lectora de forma aislada. En esta etapa, la didáctica del idioma extranjero adopta enfoques más integrales buscando situaciones de enseñanza-aprendizaje que se asemejen lo máximo posible a las de la vida real.

Además de medir el grado de competencia de los alumnos respecto a las **destrezas** que hemos mencionado, se tuvieron en cuenta los componentes de la **competencia comunicativa**, definidos por Hymes (1975), ampliados después por Canale y Swain (1980) y Canale (1983) y adoptados, con algunas modificaciones, por el Diseño Curricular Base de Lenguas Extranjeras de la Junta de Andalucía (1989) para orientar los objetivos de aprendizaje relativos al ámbito conceptual (J.A. 1989:11). Nos referimos a la competencia gramatical/lingüística, sociolingüística, discursiva y cultural.

5.1.1. Competencia gramatical/lingüística

Tanto en el test de comprensión oral como en el de comunicación escrita, cada profesor incluyó un porcentaje de ítems que midiera el nivel de competencia gramatical alcanzado por los alumnos (véase la fig. 4).

Se consideró perteneciente al ámbito de la competencia gramatical o lingüística toda actividad que para ser resuelta requiere conocer el código de la lengua, en palabras de Canale (1983:7):

... mastery of the language code... rules of the language such as vocabulary, word formation, sentence formation, pronunciation, spelling and linguistic semantics.

Esta competencia abarca al conocimiento de reglas y las habilidades requeridas para comprender y expresar con exactitud y corrección el significado de lo que desee expresar.

5.1.2. Competencia sociolingüística

En 1980 Canale y Swain conceptualizaron esta competencia incluyendo tanto las reglas socioculturales de uso como las reglas que operaron en el discurso. Posteriormente, Canale (1983:7) redujo el ámbito conceptual del término:

Sociolinguistic competence thus addresses the extent to which utterances are produced and understood appropriately in different sociolinguistic contexts depending on contextual factors such as status of participants, purposes of the interaction and norms and conventions...

Esa adecuación de las expresiones, según el contexto, abarca tanto aspectos semánticos relativos al significado como los puramente formales. Cuando hablamos de aspectos **semánticos** relativos al significado, nos referimos tanto a **las funciones comunicativas** que se expresan en los actos del habla: sugerir, invitar, persuadir, confirmar, rechazar, aceptar, dudar, ordenar, etc. como a la expresión de determinadas **actitudes y propósitos**: ironía, ambigüedad, cortesía, formalidad, agresividad,... Es decir, nos referimos al ámbito de las **ideas, conceptos, nociones, propósitos, intenciones y actitudes**.

Sin embargo, el aspecto puramente **formal** se refiere a la adecuación de las formas lingüísticas elegidas para expresar esas ideas, conceptos, funciones,... en determinados contextos. Es decir, el **significado** se manifiesta en lo que decimos y la **forma** en cómo lo decimos.

Pág. 25

5.1.3. Competencia discursiva

Se refiere a la capacidad del alumno para combinar formas gramaticales y significados hasta conseguir un texto, ya sea oral o escrito. Canale la define así (1983:9):

This type of competence concerns mastery of how to combine grammatical forms and meanings to achieve a unified spoken or written text in different genres

Hay que tener en cuenta que la unidad textual se consigue por medio de lo que se conoce con el nombre de **cohesión y coherencia**. La **cohesión** es un rasgo formal que se refiere a la relación gramatical y/o léxica entre los diferentes elementos del texto, entre las oraciones o entre sus partes. Algunas categorías gramaticales que con frecuencia establecen esa cohesión son: los pronombres personales, los demostrativos, las conjunciones, los adverbios de lugar, etc. La **coherencia** del texto se consigue relacionando los significados y las ideas del texto adecuadamente valiéndose de relaciones conceptuales tales como: la repetición de significados mediante sinónimos, la progresión, la idea de continuidad o contraste, consistencia, relevancia, congruencia, secuencia de determinadas funciones comunicativas, actitudes, etc.

5.1.4. Competencia cultural

Está relacionada con el conocimiento y las actitudes de los alumnos respecto a las formas de vida de los hablantes cuya lengua están aprendiendo en el aula: sus costumbres, tabúes, manifestaciones artísticas, hábitos sociales, creencias, valores, actitudes, comportamientos, instituciones sociopolíticas, características geográficas de los países donde habitan, etc.

Puesto que las situaciones de enseñanza-aprendizaje en el aula se orientan hacia

- a) la consecución de determinados **objetivos** y contenidos y
- b) el desarrollo de la **competencia comunicativa** del alumno en el ámbito gramatical,

Pág. 26

sociolingüístico, discursivo, sociocultural,... con la lengua oral y escrita es lógico que la **evaluación sumativa** se proponga medir

- a) el grado de consecución de los objetivos propuestos y
- b) los niveles de competencia comunicativa oral y escrita de los alumnos.

Cada maestro-investigador impartió un "syllabus" diferente y por tanto evaluó objetivos diferentes, pero todos los tests aplicados incluyeron un número determinado de ítems relacionados con los componentes de la competencia comunicativa, en la proporción que indicamos en la tabla 4.

Colegios	Curso	Test de Comp. Oral	Test de C. y E. Oral
----------	-------	--------------------	----------------------

		% de ítems de tipo...				% de ítem de tipo...			
		Gra.	Soc.	Dis.	Cul.	Gra.	Soc.	Dis.	Cul.
Barahona de Soto	6º								
Fuente del Moral	6º	50	25	15	10	50	20	10	20
N. Sr. del Valle	7º	15	35	35	15	25	30	25	20
Los Alcalá Galiano	7º	80	5	5	10	70	10	10	10
N. Sr. Expectación	7º	28	38	21	13	41	26	23	10
Fuente del Moral	8º	50	20	15	15	60	20	10	10
Emilio Fernández	8º	10	20	10	60	60	20	10	10
N. Sr. Rosario	8º	20	30	30	20	20	30	40	10
C. Luque Onieva	8º	20	20	40	20	50	20	20	10
Virgen de la Cabeza	8º	15	35	30	20	30	30	25	15
		20	40	30	10	40	20	30	10

Fig. 4.-Características de los tests aplicados

Cada maestro-investigador preparó los ítems que estimó convenientes en la proporción que creyó más adecuada según la metodología empleada en su clase. Posteriormente, en los seminarios celebrados en el Centro de profesores de Priego para la coordinación de la investigación, se formaron equipos con los maestros que trabajaron en el mismo nivel

Pág. 27

de E.G.B., se efectuó una revisión de cada test y se realizaron las modificaciones que cada equipo creyó convenientes antes de aplicar los tests en el aula.

Cada maestro-investigador corrigió según su criterio personal. En el test de **comprensión oral** no se tuvieron en cuenta los errores ortográficos ni los gramaticales siempre que el alumno demostrara que había comprendido oralmente lo que se trataba de evaluar. Por tanto, el criterio que prevaleció fue el de "comprensión de la comunicación oral". Sin embargo, en el test escrito el criterio de valoración predominante fue el de "corrección gramatical y adecuación de las formas lingüísticas empleadas según las situaciones. La calificación de los alumnos se realizó dividiendo el rango de puntuaciones de cada grupo (las puntuaciones comprendidas entre la máxima y la mínima) en cuatro intervalos correspondientes a las calificaciones de *sobresaliente*, *notable*, *aprobado*, *insuficiente*. Por tanto, cada profesor se adaptó al nivel de su grupo y calificó con sobresaliente a los situados en el intervalo superior y con insuficiente a los situados en el intervalo inferior.

6. CORRELACIÓN ENTRE LA AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO, LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y LA SUMATIVA

Cada alumno, después de anotar sus valoraciones respecto a las tareas realizadas en clase, se adjudicó una calificación (sobresaliente, notable, aprobado o insuficiente) que reflejaba su nivel de participación, esfuerzo, atención e interés, presentación de los trabajos, y grado de corrección respecto a las actividades de cada unidad didáctica y, al final, se calificó la actuación del bimestre. Aunque el proceso de autoevaluación del alumno no tiene por qué culminar con la adjudicación de una nota, en nuestro caso ocurrió así para establecer la correlación entre las valoraciones de los alumnos, las del profesor y los resultados objetivos de los tests.

Por su parte, cada maestro-investigador, valiéndose de las anotaciones de la ficha de evaluación continua también expresó con los términos

Pág. 28

de la misma escala de calificaciones las actuaciones de los alumnos y, finalmente, se calificó a cada alumno según los resultados de los tests. Obtuvimos los resultados que se reflejan en la figura 5.

La media de los porcentajes de sobresalientes, notables, aprobados e insuficientes, dentro de cada modalidad de evaluación, de la tabla 5, nos puede ilustrar de una forma más ponderada la

correlación entre los tres tipos de evaluación, ya que las diferencias entre los grupos son a veces bastante considerables.

Colegios	Curso	% sobresalient.			% notables			% aprobados			% insufic.		
		Aut	E.C.	Test	Aut	E.C.	Test	Aut.	E.C.	Test	A.	E.C.	Test
B. Soto	6º	0	13	13	10	27	33	87	47	43	3	13	11
F. del Moral	6º	52	26	26	26	18	16	15	26	28	7	30	30
A. Galiano	7º	13	10	43	57	47	25	27	27	17	3	16	15
N.S. Expectac.	7º	14	16	19	19	13	9	45	39	41	22	32	32
N.S. del Valle	7º	7	7	13	27	20	13	37	13	23	30	60	37
F. del Moral	8º	20	21	21	10	39	43	40	15	18	30	25	18
E. Fernández	8º	0	0	9	27	18	45	55	64	27	18	9	18
N.S. Rosario	8º	4	5	9	64	27	9	32	50	73	0	18	9
C.L. Onieva	8º	7	7	7	15	15	15	70	67	67	7	11	11
V. Cabeza	8º	7	8	8	18	17	17	41	42	42	34	33	33

Fig. 5.-Correlación entre los resultados de la autoevaluación del alumno, la evaluación formativa y la sumativa en los diez colegios.

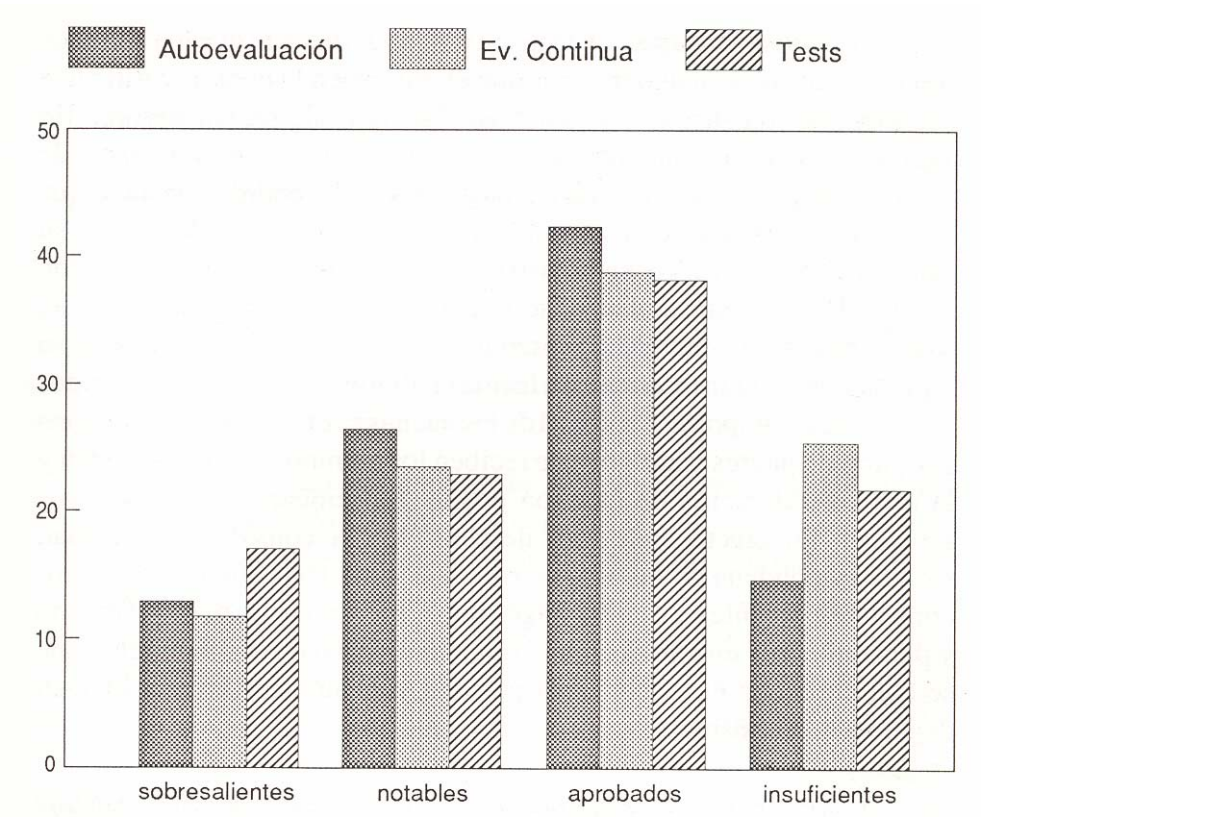


Fig. 6.-Correlación entre los porcentajes medios.

7. CONCLUSIONES

7.1. AUTOEVALUACIÓN

En la fig. 5 se observan diferencias considerables entre los resultados de unos y otros colegios. Es evidente que las explicaciones del profesor sobre los criterios a tener en cuenta para la autoevaluación del alumno, la insistencia en determinados aspectos y el seguimiento efectuado en

cada grupo pueden influir en los resultados. No obstante, se aprecian algunas tendencias que conviene resaltar:

Pág. 30

- En todos los grupos, excepto en dos, se demuestra que los alumnos son más "duros" consigo mismos que el profesor a la hora de calificarse con sobresaliente -hecho que ya habían observado algunos profesores. En algunos casos hay una correlación perfecta entre los tres tipos de evaluación, pero en la mayoría de los grupos, se ha podido constatar que los alumnos sobresalientes tienden a autocalificarse por debajo de su capacidad. Sin embargo, en el caso de los insuficientes se da la situación inversa. En casi todos los casos se aprecia la tendencia a no suspenderse, lo cual es lógico si tenemos presente el efecto social del suspenso y su repercusión en la imagen que se forma el alumno de sí mismo. De todos es conocida la importancia social de las buenas calificaciones, los elogios por parte de padres y amigos que reciben los alumnos que las obtienen y la alta consideración de que son objeto. Sin embargo, los suspensos producen un efecto contrario: descenso de la consideración social, rechazo y condena de los padres, etc. Esas conductas pueden repercutir considerablemente en la autoimagen que el alumno se forma de sí mismo y pueden influir en que el enjuiciamiento negativo sobre el aprendizaje se confunda con el relativo a la persona y se autoformen una imagen negativa de sí mismos:

Se corre el riesgo de que el alumno que tiene éxito en el aprendizaje pueda llegar a creer que lo va a tener en toda actividad personal y profesional. En caso de que dicho enjuiciamiento sea positivo, los problemas no existen o son mínimos. Sin embargo, en caso de ser negativo da lugar al desarrollo de sentimientos pesimistas sobre su trabajo y sobre sí mismo...
(Rosales 1990:93)

El Libro Blanco nos recomienda al respecto lo siguiente:

... habría que establecer una distinción matizada entre la evaluación de los procesos educativos y la de los propios alumnos. No siempre se establece esta diferencia fundamental en las actividades educativas concretas... evaluar es emitir un juicio de valor y,

Pág. 31

por consiguiente, remitir a un marco de valores... valores sociales que son interiorizados por los alumnos. Esa es la razón de que éstos pongan en juego su autoestima en los procesos de evaluación y de que la evaluación de los procesos educativos sea vivida fácilmente como una valoración del alumno que participa en ellos. (M.E.C. 1989:243)

Estos riesgos que acabamos de señalar pueden evitarse, en parte, diferenciando muy claramente la valoración de las tareas y de lo que hace el alumno en la clase de idioma extranjero y los valores de la persona, que son dos cosas diferentes. En el Libro Blanco se recomienda...

... establecer una diferenciación matizada entre el valor de la persona y el valor de las distintas cosas que la persona hace, remitir a un conjunto múltiple y no único de valores, basar la educación en la premisa esencial de que todos los individuos son valorables en su diversidad... y ofrecer vías de formación capaces de responder a las motivaciones y aptitudes de todos los alumnos.
(M.E.C. 1989:243)

Todo alumno es consciente de esas presiones del contexto psicosocial respecto a las calificaciones de ahí que se resistan a "encasillarse" en el grupo de los insuficientes y tiendan a situarse en los intervalos centrales del notable o aprobado. Esa falta de correlación, sobre todo en la franja de los suspensos no debiera desanimarnos, pues en realidad el proceso de autoevaluación no tiene por qué culminar con la adjudicación de una nota por parte del alumno. Esa no es la intención, tal y como indicamos en las páginas anteriores. Se trata de que el alumno establezca un seguimiento sobre su proceso de aprendizaje para que sea más consciente de lo que va aprendiendo y de cómo lo va aprendiendo. De esa manera puede, de algún modo, autodirigir su aprendizaje, controlarlo y suministrarle al maestro el tipo de "feedback" que va surgiendo a lo largo del proceso.

Algunos autores recomiendan la autoevaluación del alumno a pesar de que pueda ser inexacta (Russell 1953, Swain 1970:243) en base a las siguientes consideraciones:

Pág. 32

- La educación del individuo ha de continuar fuera y después de la escuela. Si el alumno no aprende a valorar sus realizaciones, difícilmente podrá seguir mejorando y progresando.

- Cada vez va tomando más fuerza el aprendizaje dirigido por el propio sujeto, lo que se viene denominando en inglés "the learner's autonomy". En este tipo de aprendizaje parece esencial la habilidad para la autoevaluación.

A pesar de los problemas que detectaron los profesores-investigadores, casi todos se mostraron partidarios de incorporar esta modalidad de evaluación en su clase:

"Creo que es aconsejable la autoevaluación de todas formas"

"Sería un proceso ideal si se llevase a cabo en todas las materias"

"Teniendo en cuenta la inmadurez de algunos niños y el elevado número de alumnos por clase, soy partidario de una autoevaluación del alumno "vigilada".

"La autoevaluación me ha demostrado que se estrechan lazos entre los alumnos, la asignatura y el profesor."

"Voy a intentar implantarla de forma más sistemática y más controlada el curso próximo, pues la tenía bastante olvidada, pero me he dado cuenta de que contribuye a mejorar el diálogo positivo entre el profesor y cada alumno".

"Me parece positiva la autoevaluación siempre que el alumno tenga madurez suficiente para realizarla y sepa cómo y para qué se autoevalúa."

"Espero aplicar la autoevaluación del alumno más veces"

Pág. 33

Dos profesores la rechazaron en base a las siguientes consideraciones.

"En nuestra opinión, el tiempo dedicado a la autoevaluación del alumno no compensa y menos aún en los niveles inferiores... los alumnos no llegan a captar el sentido de la autoevaluación. Los alumnos de 6º de E.G.B. no tienen suficiente madurez para comprender los criterios utilizados: grado de esfuerzo, participación, interés, etc. Además, no hemos detectado incremento del interés de los alumnos, excepto en las primeras sesiones. Creemos que los alumnos no han sido muy honrados al autoevaluarse. Creemos que la evaluación continua es la más adecuada."

Otras investigaciones (Maehr y Stallings, 1972) también han demostrado la influencia de la autoevaluación en la motivación y el interés del alumno respecto a las tareas autoevaluadas, lo que induce a Escudero a pensar que (1979:135):

En condiciones de evaluación interna los sujetos se hallan más motivados para realizar una tarea difícil, sucediendo lo contrario en el caso de la evaluación externa.

Para favorecer los efectos positivos de la autoevaluación del alumno, Escudero sugiere que el proceso de enseñanza-aprendizaje debiera cumplir algunas condiciones (1979:136-140):

- La autoevaluación del alumno tiene sentido en un contexto de enseñanza-aprendizaje donde se **implique** al alumno, se le haga **participar y responsabilizarse** en los asuntos relacionados con la planificación y práctica curricular.

- La autoevaluación solo podrá ser útil y posible en *un contexto de programación autoadministrada por el docente-discente "in-situ"*, con una gran flexibilidad en la programación de objetivos, en la elección y desarrollo de las estrategias y en la verificación de los resultados.

Pág. 34

- La modalidad de programación más adecuada sería la de "feed-back" de Horwitz (1973), que en nuestro campo se denomina "learner centered curriculum" (currículum centrado en las necesidades e intereses que emanan de los alumnos), de esa manera se posibilitaría la **implicación, participación y responsabilización** que hemos mencionado anteriormente.

- Las situaciones de enseñanza-aprendizaje has de ser "significativas" en el sentido que le da Ausubel (1976). Es decir, que no solo comprometa a los alumnos a nivel cognoscitivo, sino que también propicie el aprendizaje "significativo-experiencial" por medio de tareas

- vinculadas a la realidad personal,
- fuertemente motivadoras,
- que coincidan con las expectativas del sujeto,
- enriquecedoras de la propia personalidad del alumno,
- que se basen en lo ya aprendido y experimentado por el sujeto, en sus " schemata" y en el conocimiento que ya tiene (Brown 1987).

En este tipo de aprendizaje que acabamos de sintetizar, nadie mejor que el sujeto puede evaluar los resultados.

En nuestro estudio, no nos hemos sometido rigurosamente a los planteamientos del aprendizaje significativo (Rogers 1973) ni se han cumplido en sentido estricto las condiciones y los supuestos que establece Escudero para la autoevaluación en situaciones escolares, sin embargo los efectos han sido bastante positivos. Por consiguiente, tenemos fundamento para pensar que tales exigencias y condiciones no son "sine qua non", sino simplemente recomendaciones o sugerencias que pueden mejorar los efectos de la autoevaluación. A las que acabamos de mencionar podrían añadirse otras (Sawin 1970:248-249):

- El profesor puede aplicar también su autoevaluación y reconocer ante sus alumnos que ésta le ha servido también para mejorar el proceso de enseñanza.

Pág. 35

- Mantener en la clase una atmósfera constante que estimule la autoevaluación: ofreciendo unos minutos en cada sesión para que se lleve a cabo, recordando que conviene reflexionar sobre lo que se hace cada día. Es decir, realizando un buen seguimiento que estimule la autoevaluación sin llegar a forzarla.

- Ofrecer actividades variadas, incluso varias opciones de trabajo, exigiendo a cada uno según sus capacidades y habilidades para que los resultados sean lo más satisfactorios posible.

- Realizar evaluaciones conjuntas con los alumnos, al menos hasta que sean capaces de comprender lo que implica la autoevaluación y tengan madurez para llevarla a cabo sin ayuda.

- Evitar que el alumno trate de evaluar demasiadas cosas a la vez. En este sentido, quizás lo más razonable sea evaluar cada sesión de clase, (en lugar de todas las tareas una por una). De esa forma, también puede ahorrarse tiempo.

- Como hemos dicho anteriormente, la autoevaluación del alumno no ha de incluir la asignación de calificaciones. Ya hemos visto que pueden producirse inexactitudes debido a la complejidad de los criterios abstractos que suelen tenerse en cuenta y por las presiones psicosociales de las notas que inducen al alumno a falsear su autoevaluación (véase también Sawin 1970:250 y Hagen y Thordike 1960:485).

Algunos alumnos se sienten inclinados a enmascarar sus evaluaciones en sentido favorable para parecer mejores a los ojos de los demás, debido a que el rendimiento y la competición son valores de gran fuerza en nuestra sociedad.
(Sawin 1970:250)

Pág. 36

Por estas razones, Sawin tampoco recomienda usar las autoevaluaciones como base para las calificaciones del rendimiento.

7.2. EVALUACIÓN FORMATIVA

La evaluación formativa, continua o procesual, si se lleva de forma sistemática y se orienta de acuerdo con los principios que hemos resumido en el apartado 4, parece ser la más completa y fiable. Esta apreciación se ha demostrado en otras investigaciones (Pérez 1981:227):

Conviene destacar que las correlaciones más altas se producen entre la percepción que el profesor tiene del alumno en cuanto a su rendimiento global y las calificaciones escolares, tomando en consideración solamente las Áreas principales.

Esa percepción global del rendimiento del alumno se adquiere mediante la observación sistemática de su trabajo, a lo largo del curso -que es uno de los objetivos fundamentales de la evaluación formativa. La mayoría de los maestros-investigadores comparten este criterio, entre otros:

"La evaluación continua es la más adecuada, ya que permite un seguimiento y control del alumno constante y, así, se ve obligado a trabajar diariamente. Al mismo tiempo, el profesor detecta los errores que se producen tanto en el aprendizaje del alumno como en la metodología aplicada por él."

"Con la evaluación continua, el alumno ha aprendido a autocorregir los fallos de su proceso de aprendizaje... ya que él mismo dosifica su esfuerzo y aplicación."

"El número excesivo de alumnos por clase no permite el acopio de anotaciones diversas. Hay que recurrir al conocimiento global que se tiene del alumno y usar "el ojo clínico". No obstante, los alumnos se sienten más controlados y se esfuerzan más a diario."

Pág. 37

"La única objeción y limitación sería la excesiva matrícula y, por consiguiente, la falta de tiempo para llevar la evaluación formativa con más sistematicidad."

"La evaluación continua es, sobre todo, útil para evaluar el esfuerzo, el "ejercicio" y la actitud más que el resultado. Las observaciones que hagamos deben reflejarse en la nota final."

"En la evaluación formativa, por el hecho de juzgar no solo el nivel de conocimientos, sino las circunstancias afectivas, la capacidad, interés y comportamiento de clase, puede ocurrir que resulte una valoración demasiado **subjetiva**".

La opinión de este maestro nos hace pensar que, posiblemente, esa "valoración objetiva de las realizaciones, conductas y actitudes del niño" que preconiza el Libro Blanco (M.E.C. 1989:249) sea más difícil de lograr de lo que parece (o quizás imposible). De todas formas, es difícil de constatar.

7.3. LA EVALUACIÓN SUMATIVA

Algunas investigaciones han demostrado poca correlación entre la evaluación continua y los resultados de los tests. Por ejemplo, G. Pérez llega a las siguientes conclusiones (1981:227)

Sin embargo, la correlación entre la percepción que el profesor tiene del alumno y las pruebas objetivas es bastante baja.

En nuestro estudio no ocurrió así, tal y como demuestra la tabla de la figura 7:

Pág. 38

COLEGIOS	CURSO	% SOBRESAL.		% NOTABLES		% APROBADOS		% INSIFICI.	
		Ev Con	Test	Ev Co	Test	Ev Co	Test	Ev C	Test
B. Soto	6º	13	13	27	33	47	43	13	11
F. del Moral	6º	26	26	18	16	26	28	30	30
N.S. Expectación	7º	16	19	13	9	39	41	32	32
F. del Moral	8º	21	21	39	43	15	18	25	18
C. L. Onieva	8º	7	7	15	15	67	67	11	11
V. de la Cabeza	8º	8	8	17	17	42	42	33	33

Fig. 7.-Correlación entre la evaluación formativa y la sumativa.

Se puede observar que la correlación es muy fuerte en el 60% de los colegios (6 colegios), en dos casos perfecta y en los demás no se encuentran diferencias que rebasen el 3% excepto en el caso de los insuficientes del colegio "F. del Moral", que llega a ser del 7%.

En el resto de los colegios también existió una fuerte correlación. En la mayoría de ellos, las diferencias no rebasan el 10% excepto en 7 casos (entre 16): en los sobresalientes y notables del "A. Galiano", en los insuficientes del "N.S. del Valle", en los notables y aprobados del "E. Fernández" y en los notables y aprobados de "N. S. del Rosario".

Creemos que la correlación entre la evaluación formativa y sumativa puede variar en función del tipo de prueba que se aplique. Si se elabora un test completo que evalúe un número representativo de los objetivos cubiertos durante el bimestre/trimestre y que incluya ítems relacionados con todos los componentes de la competencia comunicativa respecto a la lengua oral y escrita (véase apartado 5.1), la correlación con la evaluación continua será más alta que si aplicamos una prueba incompleta que no responda a las exigencias anteriores.

Pág. 39

8. VALORACIONES FINALES

A pesar de algunos inconvenientes detectados en la aplicación de las tres modalidades de evaluación, casi la totalidad de los maestros-investigadores se mostraron partidarios de llevarlas a cabo en clase. Como epílogo o valoración final de este trabajo, a modo de conclusiones, incluimos las opiniones globales del profesorado:

"Los tres tipos de evaluación están justificados. Es positivo contar con la autoevaluación del alumno porque lo implica en su propio proceso de evaluación"

"Se justifican los tres tipos de evaluación siempre que la autoevaluación se considere como una mera referencia que nos informa sobre la valoración que hace el alumno de sus actuaciones, pero no como un indicativo de su progreso y de su rendimiento, ya que los alumnos tienden a optimizar sus actuaciones y no reconocen su fracaso ante sí mismos (por las razones que hemos comentado anteriormente). Sin embargo, entre la evaluación continua y los resultados de los tests suele haber más correlación y coherencia, siendo incluso para el propio alumno una referencia más objetiva que su propia autoevaluación".

"Creo que se justifican plenamente los tres tipos de evaluación. La evaluación continua porque es la modalidad más fiable para la comprobación del progreso diario, los tests porque facilitan la comprobación de los objetivos marcados, los conocimientos y destrezas adquiridas y la autoevaluación porque permite que el alumno compruebe por sí mismo tanto sus errores como

sus aciertos."

"Creo que es bastante conveniente realizar los tres tipo de evaluación ya que ayudan a descubrir algunos matices que debido a la rutina y a la generalización fácil no solemos apreciar."

"Los tres tipos de evaluación son justificables por las siguientes razones:

- Con la **autoevaluación**, el alumno se autovalora constantemente siendo consciente de lo que hace, cómo lo hace y por qué lo hace. Hay mayor nivel de participación en las actividades de equipo, se valora la autocritica como individuos que forman parte del grupo social.
- Con la **evaluación continua**, el alumno se da cuenta de que es valorado y observado continuamente, se juzga su actitud, interés y el trabajo que realiza a lo largo de todo el período.
- Con los **tests** se comprueba el nivel de conocimientos, los aciertos y los errores. Son menos fiables que la evaluación continua y los resultados dependen siempre del estado de ánimo del alumnado. Tienen la ventaja de que se pueden corregir con mayor exactitud y objetividad. Convendría acostumar a los alumnos a la autocorrección."

"Veo bien la evaluación continua y la aplicación de tests. En cuanto a la autoevaluación del alumno soy un tanto escéptico."

"Entiendo que las tres modalidades de evaluaciones complementan y dan una visión más exacta del trabajo del alumno. Sin embargo hace falta simplificar los modelos de aplicación para no verso "liado" todo el día con la pérdida del tiempo que conllevan."

"Los tres tipos de evaluación se justifican porque cuantos más matices y más variables controlemos menos riesgo tendremos de equivocarnos y podremos ser más justos y objetivos. Habría que diseñar instrumentos de autoevaluación que ayuden a que los alumnos sean consecuentes y honrados. Deberían ser instrumentos centrados en las cuatro destrezas básicas y deberían formularse en términos de dominio de los contenidos funcionales que se espera se hayan adquirido al final de semana. Ejemplo:

	si	no
1 ¿Sabes contar en inglés hasta 20?
2 ¿Sabes preguntar a un inglés por su nombre?
3 ¿Sabes deletrear tu nombre?
4 ¿Sabes saludar en inglés? etc.

Sería interesante que los padres informaran acerca del tiempo que cada niño dedica a las tareas de casa, por ejemplo, a la preparación de un control."

"La evaluación continua y los resultados de los tests son mi punto de referencia para que el alumno haga su autoevaluación. La evaluación continua permite saber en todo momento como "funciona" el alumno, los tests son para el maestro "la piedra de toque" y con la autoevaluación sabe el alumno dónde falla y puede enmendarlo."

Las transcripciones que acabamos de incluir y las citadas en los apartados anteriores nos demuestran que existen diversas valoraciones e interpretaciones acerca de la relevancia y el efecto de, no solo la evaluación, sino de otros aspectos de la educación. Pueden servir de interés para constatar la variedad de juicios, percepciones, actitudes y valores que afloran ante los mismos hechos (la aplicación de los tres modelos de evaluación) y la importancia que pueden tener en los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula.

La relatividad de algunas opiniones y, posiblemente, de algunos de los resultados de esta investigación puede explicarse no solamente por la singularidad de cada uno de los grupos de alumnos que intervino en la experiencia, sino también por

a) las **teorías y creencias** que subyacen en la mente de cada uno de los maestros-investigadores acerca de la educación, de la

Pág. 42

enseñanza de las lenguas extranjeras, de lo que es más o menos eficaz, de lo que da más o menos resultado, de la relevancia de cada una de las modalidades de evaluación aplicadas, etc. Todo esto influye en las condiciones bajo las cuales se llevó a cabo el proceso de investigación y por lo tanto en los resultados;

b) la **percepción e interpretación** de los hechos que ocurrieron en la clase, sus efectos, ventajas e inconvenientes, etc;

c) las **decisiones** que adoptó cada profesor en cada momento, el tipo de retroalimentación y seguimiento, etc.

Esta reflexión nos llevaría a adentrarnos en la investigación sobre el **pensamiento del profesor** (Yinger 1977, 1986) y no es ése nuestro propósito. Simplemente, se trata de advertir que hay que tener en cuenta a), b) y c) a la hora de leer la diversidad de valoraciones y conclusiones del trabajo realizado. A pesar de todo, creemos que las valoraciones citadas son válidas y bastante generalizables a otros contextos.

Esperamos que nuestro trabajo haya cumplido los fines que se propuso:

- Revisar la conceptualización de tres modalidades de evaluación fundamentales en las aulas.
- Ofrecer un modelo coherente con los planteamientos teóricos anteriores que facilite la aplicación de la autoevaluación del alumno, la evaluación formativa y la sumativa en el marco de la nueva Reforma Educativa.
- Comprobar la correlación entre la evaluación interna y la externa.
- Y, finalmente, informar acerca de los efectos que puede esperar el maestro que se proponga aplicarlos en su aula, las ventajas y los inconvenientes que pueden surgir; dejando a su iniciativa la elección del camino que considera más acertado.

Pág. 43

Sería de desear que nuestras sugerencias, comentarios y resultados inspiren otras investigaciones que los sometan a revisión, los confirmen o sirvan de réplica a nuestras conclusiones abriendo otros caminos y aportando datos que mejoren el complejo proceso de la evaluación escolar.

Pág. 44

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, G. (1987): "Twenty five years of teaching listening comprehension", *English Teaching Forum*, vol. XXV, nº 4, October.
- Canale, M y Swain, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing", *Applied Linguistics 1*: 1-47.
- Canale, M (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy" en Richards y Schmidt eds. (1983).
- Carr, W. y Kemmis, S. (1983): *Becoming critical: knowing through action research*, Victoria Deakin U. P. y Falmer Press, Filadelfia (traducción castellana: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Martinez Roca, Barcelona, 1988).
- Chadwick, C. y Rivera, N. (1990): *Evaluación formativa para el docente*, Paidós, Barcelona.
- Dulay, H., Burt, M y Krashen, S. (1982): *Language Two*, Oxford University Press, New York.

Eisner, E. W. (1985): *The Art of Educational Evaluation, a Personal View*, The Falmer Press, London.
Elliott, J. (1990): *La investigación-acción en educación*, Morata, Madrid.
Escudero, J. M. (1979): "La autoevaluación del alumno: sentido y posibilidades" en Rodríguez Dieguez (1979).
Fernández, M. (1985): *Evaluación y cambio educativo*, Morata, Madrid.
Hagen, E.P. y Thordike, R. L. (1960): "Evaluation" en Harris (1960).
Harris, C. W. (ed.)(1960): *Encyclopedia of Educational Research*, New York: McMillan Co.
Horwitz, M. (1973): "Los procesos de retroinformación "feed-back" en clase", *La Educación Hoy*, vol. 1, 284-286.
Ausubel, D. (1976): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México.
House, E. R. (1986): *New Directions in Educational Evaluation*, The Falmer Press, London.

Pág. 45

Hymes, D. (1972) "On Communicative competence" en Pride y Holmes eds. (1972).
Junta de Andalucía (1989): *Diseños curriculares de la Reforma: Educación Secundaria: 12-16 años*, Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
Kemmis, S. (1986): "Seven principles for programme evaluation in curriculum" en House, E. R. (1986).
Madrid, D. y McLaren N. (1990): *Making Friends 5: Teacher's Book*, La Calesa, Valladolid.
Metfessel, N. S. y Michael, N. B. (1973): "A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs" en Worthen y Sanders eds. (1973).
Ministerio de Educación y Ciencia (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema educativo*, M.E.C., Departamento de Publicaciones, Madrid.
Orden Ministerial de 16-XI-1970 por la que se aprueban las bases de la evaluación continua.
Orden Ministerial de 2-XII-1970 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B.
Pérez, G. (1981): *Origen social y rendimiento escolar*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
Pride, J. B. y Holmes, J. eds. (1972): *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin.
Richards, J. C. y Schmidt R. W. (1983): *Language and Communication*, Longman, London.
Rodríguez Dieguez et al. (1979): *Técnicas de Evaluación Educativa*, Cuadernos de Didáctica, nº 4, I.C.E., Valencia.
Rogers, C. (1973): "La facilitación del aprendizaje significativo" en Sprinthal (1973).
Rosales, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Narcea, Madrid.
Russell, D. H. (1953): "What does research say about self-evaluation?", *Journal of educational Research*, vol. 46, p. 568.

Pág. 46

Sawin, E. I. (1970): *Técnicas básicas de evaluación*, Magisterio español, Madrid.
Scriven, M. (1967): *The Methodology of Evaluation*, Rand McNally, Chicago.
Shulman, L. (1978): "Knowledge and Teaching: foundations of the New Reform", *Harvard Educational Review*, 57, 1.
Sprinthal, C. (1973): *Psicología de la educación*, Morata, Madrid.
Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículo*, Morata, Madrid.
Stenhouse, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid.
Stufflebeam, D. (1971): *Educational Evaluation and Decision Making*, Phi delta Kappa National Study committee on Evaluation, Itasca, I.F.E. Peacock.
Tyler, R. W. (1934): *Constructing Achievement Tests*, Columbus, OH, Ohio State University.
Tyler, R. W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, Chicago.
Tyler, R. W. (1978): *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, troquel.
Wittrock, M. (1986): *Handbook of Research on Teaching*, New York. McMillan.
Worthen, B. R. y Sanders, J. R. eds. (1973): *Educational Evaluation: Theory and Practice*, Wadsworth Publ. Belmont.
Yinger, R. J. (1977): "A study of teacher planning description and theory development using ethnographic and information processing methods" en Witrock (1986).
Yinger, R. J. (1986): "Examining thought in action, a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching", Annual Meeting of the A.E.R.A.