

PRIMERA PARTE
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

1.0. INTRODUCCIÓN

1.1. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

1.2. LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

1.2.1. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

1.2.2. EVALUABILIDAD DEL PROGRAMA

1.2.3. RELACIÓN ENTRE MODELO, DISEÑO Y EVALUADOR

1.2.4. MODELOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

1.2.5. DISEÑO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

1.2.6. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

1.2.7. ELEMENTOS DEL PROGRAMA Y SU EVALUACIÓN

1.0. INTRODUCCIÓN

Este capítulo contiene información concerniente a los aspectos teóricos que orientan el proceso de evaluación de programas. Incluye dos apartados: una visión general de las características de *la evaluación educativa* – conceptualización y naturaleza de la evaluación y *la evaluación de programas* – definición, evaluabilidad del programa, modelos, diseño y evaluación del programa, junto con los elementos del programa y su evaluación.

En consecuencia, introducimos este capítulo de evaluación de programas dado que consideramos que el mismo constituye el eje que orienta la evaluación formativa.

1.1. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Cuando un hombre algo reflexivo – decía mi maestro - se mira por dentro, comprende la absoluta imposibilidad de ser juzgado con mediano acierto por quienes lo miran por fuera, que son todos los demás, y la imposibilidad en que él se encuentra de decir cosa de provecho cuando pretende juzgar a su vecino. Y lo terrible es que las palabras se han hecho para juzgarnos unos a otros. (Machado, 1973: 127).

La evaluación está inmersa en el quehacer cotidiano y se inicia en el mismo momento en que surgen los proyectos educativos, “*No algo añadido al final, como algo que se pondrá en funcionamiento si queda tiempo, si se tiene a bien*” (Santos Guerra, 1993: 31).

La evaluación con propósito pedagógico es una actividad que ha evolucionado de un proceso centrado en los resultados del aprendizaje, a un proceso dirigido al estudio de los “*centros, profesores, programas, necesidades educativas, desarrollos y procesos de enseñanza*” (Jiménez, 1999: 9). A pesar de las innumerables investigaciones y aportes realizados, es necesario reconocer que el alumno aún sigue siendo en numerosas instituciones el principal destinatario, usuario o cliente de la evaluación.

Para Mateo (2000: 37) evaluar involucra procesos de: *planificación* - el propósito, finalidad, función, juicios a emitir, decisiones, potenciales, audiencias, objeto de evaluación, fuente de información, procedimientos, agentes y temporalización -; *desarrollo* - recogida, codificación, registro, análisis de la información -; *contrastación*: análisis de resultados, formulación de juicios - interpretación, clarificación y comparación, toma de decisiones, divulgación de los resultados, negociación con las audiencias y seguimiento - y *metaevaluación* - evaluación de la evaluación -.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Todos estos procesos de evaluación inciden sobre personas e instituciones, estructuras organizativas, fines, objetivos y modos de hacer las cosas. Se fundamentan en un proceso integrador que busca conocer y relacionarse con un objeto, un servicio o una acción para describirlo, valorarlo y reorientarlo, a través de un proceso de construcción y cambios en la cultura de las personas, del colectivo y de la institución, para a la mejora.

Al definir la evaluación, Tejada (1997: 246) propone un concepto que involucra un conjunto de acciones basadas en:

- “*Un proceso sistemático de recogida de información*”. A través de indicadores que representan lo más fielmente posible la realidad que se evalúa.
- “*Que implica un juicio de valor*”. El evaluador valora, aprecia, estima, calcula o atribuye valor al objeto evaluado, sin tener responsabilidad alguna sobre la toma de decisiones con respecto al objeto evaluado.
- “*Orientada hacia la toma de decisiones*”. Una vez recogida y procesada la información, es tarea de los responsables o directores del programa poner en marcha aquellas acciones que darán lugar a la optimización de los procesos. Ambos objetivos, el juicio de valor y la toma de decisiones, poseen la misma importancia en la práctica evaluativa; ya que una evaluación incapaz de valorar adecuadamente pierde su validez, y una evaluación que no lleve a la toma de acciones pierde su credibilidad.

Al describir la evaluación, Santos Guerra (1993) propone una acción evaluativa producto del *diálogo, comprensión y mejora* de los programas al servicio de los usuarios. Según el autor, debe caracterizarse como:

- *Independiente*: al estar comprometida con unos principios y valores que permitan confiar en los resultados obtenidos.
- *Cualitativa y cuantitativa*: al complementarse la evaluación de los resultados con la evaluación de los procesos, ya que en su integración se logra una mejor comprensión, profundidad y complejidad del objeto de estudio.
- *Práctica*: al conducir realmente a la mejora mediante la comprensión, el conocimiento de la naturaleza, el funcionamiento y los resultados del objeto de estudio.
- *Democrática*: al estar al servicio de todos.
- *Procesual*: al permitir conocer durante el proceso lo que está sucediendo y modificar, mejorar y ejecutar a tiempo las acciones necesarias.
- *Participativa*: al consentir a los participantes del programa expresarse y con ello enriquecer la acción educativa.

- *Colegiada*: al ser asumida en equipo asegura la pluralidad de enfoques, el rigor y la diversificación de acceso y actuación.
- *Externa* - de iniciativa interna -: al dar veracidad a la información con la ayuda de evaluadores externos, y, en caso de no ser posible, la autoevaluación regida por criterios puede facilitar una evaluación confiable.

La evaluación, así entendida, se vislumbra como un escenario donde los participantes dialogan, discuten, reflexionan y comparten sus opiniones en completa libertad, y con la absoluta seguridad de que sus aportes van a ser tomados en cuenta y aprovechados. Una evaluación que involucra la comprensión profunda de los procesos y resultados para llegar a entender por qué las cosas se dan de esa manera y no de otra, y así, una vez que se tiene una clara definición de lo que realmente acontece, plantear aquellas alternativas que han de conducir a la mejora del objeto de estudio.

Álvarez Méndez (2001), por su parte, expone una evaluación donde evaluar no es ni medir ni calificar, ni siquiera corregir. Para el autor evaluar tiene que ver con: calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar y asegura que comparten un campo semántico pero que se diferencian en los recursos que utilizan y los usos y fines que sirven y, especialmente, que la evaluación educativa las trasciende mediante la presencia de los sujetos - evaluado y evaluador - en la racionalidad práctica y crítica; las cuales se caracterizan por la búsqueda de entendimiento, participación y emancipación y se orientan por unos principios morales que guían al profesor a desempeñar autónoma y responsablemente la profesión docente al tomar decisiones sobre el currículum y su aplicación.

El autor asume la evaluación como una actividad crítica de aprendizaje en la que la evaluación adquiere sentido a medida que a través de ella adquirimos conocimiento. *“Necesitamos aprender de y con la evaluación. La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. (p. 12).*

También queremos señalar que Tejada (2002: 23) recomienda considerar estas dimensiones al momento de planificar una evaluación educativa:

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Cuadro 1. Dimensiones de la evaluación

Dimensiones	Cuestiones	Comentarios
1. El origen de la evaluación	¿Quién solicita la evaluación?	Administración, institución, seminarios, áreas, grupos de profesores
2. Finalidad de la evaluación	¿Para qué? ¿Cuál es su justificación?	Mejorar la docencia, contratación de formadores, promoción, optimización del programa.
3. Objeto de evaluación	¿Qué evaluar?	Evaluación general de la institución. Evaluación de programas. Evaluaciones parciales: conocimientos, infraestructura, material, formadores, clima de grupo, reuniones de grupo.
4. Los referentes de la evaluación	¿Qué criterios aplicar? ¿Quién los define?	Los derivados de la ley. Derivados de las normativas europeas, nacionales autonómicas. Derivados de compromisos o convenios establecidos con instituciones o empresas. Los marcados por el programa o plan de acción. Criterios económicos, criterios estadísticos.
5. La metodología a emplear	¿Qué paradigma ilumina nuestra evaluación?	Metodología cuantitativa. Metodología cualitativa. Metodología integrada o mixta.
6. Técnicas e instrumentos	¿Cómo recoger los datos y las informaciones?	Cuantitativos: estadísticas, tests, pruebas objetivas, escalas de control, de valoración... Cualitativos: diarios, entrevistas, observación participante, talleres de discusión, análisis de documentos, notas de campo...
7. Selección de las fuentes de información	¿A quién o a dónde dirigimos para recabar la información?	Directores, formadores, destinatarios, agentes sociales, empresarios, memorias, informes, documentos, actas, material docente, productos acabados Problemas de muestras representativas o significativas
8. Ubicación y temporalidad	¿Cuándo y dónde se realizan los procesos de evaluación?	Evaluación inicial, de proceso, final, diferida. En el momento de la enseñanza, antes, en el propio puesto de trabajo, etc.

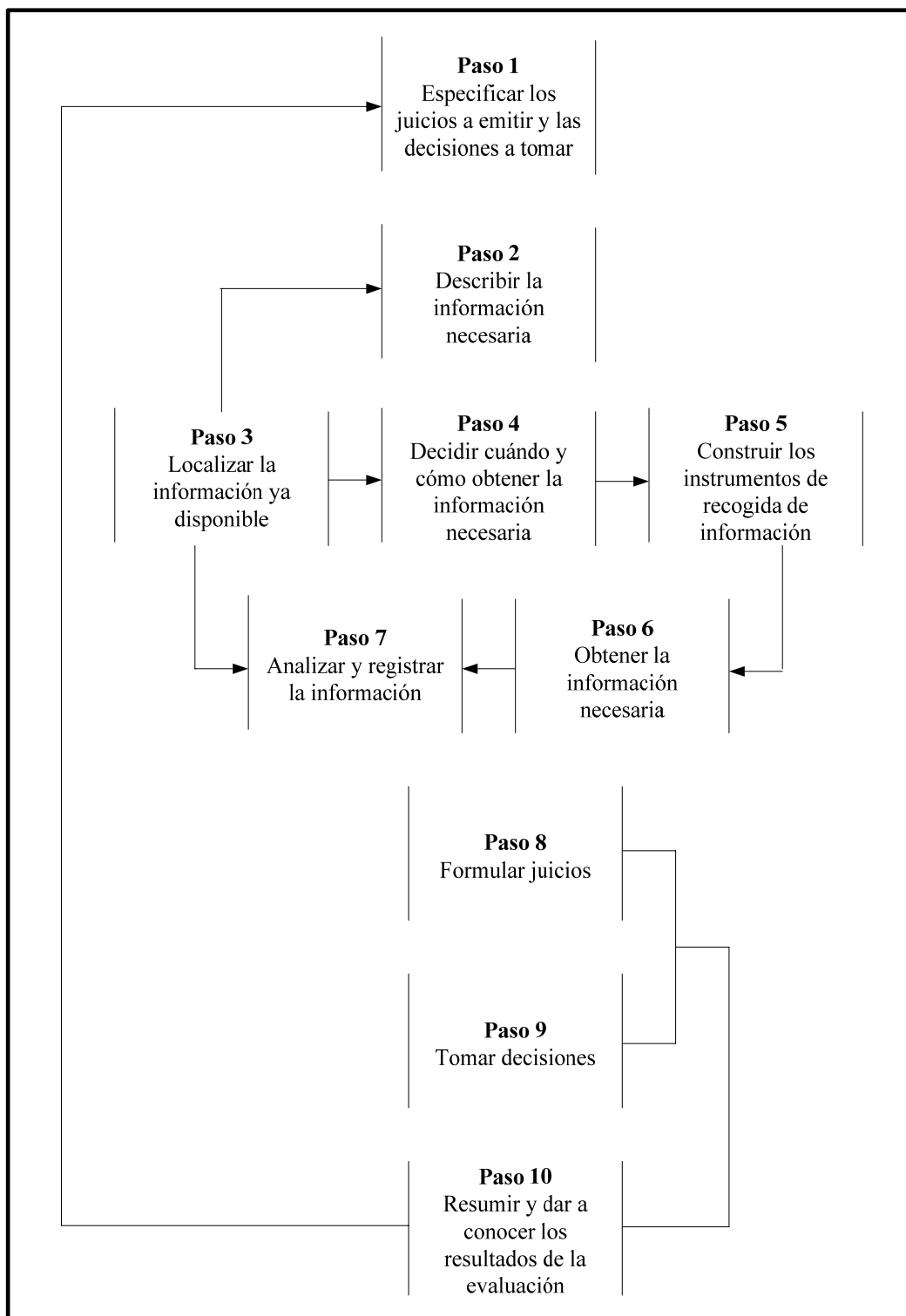
Cuadro 1. Dimensiones de la evaluación. (Continuación).

Dimensiones	Cuestiones	Comentarios
9. Responsabilización de la acción	¿Quién recoge la información o aplica instrumentos?	Coordinación, evaluadores, colaboradores, observadores. Distribución de borradores, valoración de las evidencias. Redacción de preinformes.
10. Elaboración de los instrumentos y tratamiento de la información	¿Selección o elaboración? ¿Con qué medios?	Soportes informativos y de comunicación: fotocopidora, teléfono, e-mail, grabadoras de sonido y video. BMDP, SPSS, AQUAD, Etnograph
11. Costos	¿Con qué medios contamos?	Presupuesto de material, de personal, previsión de tiempo, ayudas, subvenciones
12. El informe	¿Quién evalúa?	El evaluador. El equipo de evaluación. Autoevaluación. Evaluación externa, interna. Participativa, colaborativa. Compromisos, consensos, confidencialidad, uso, propiedad...
13. Destinatarios del informe	¿Cuál es la naturaleza de las audiencias?	Formadores, colegas, destinatarios. Directores, supervisores, empresarios. Administración, comunidad científica, sociedad.
14. Toma de decisiones	¿Qué consecuencias tiene la evaluación?	Laborales, legales, económicas, sociales, personales, profesionales, formativas, sumativas.
15. Responsabilidad de la toma de decisiones	¿Quién debe tomarlas?	El propio evaluador o el equipo. El propio sujeto (autoevaluación). Los responsables de la institución. Otras personas o instituciones ajenas a los evaluadores y evaluados)

De esta forma, queremos enfatizar que las dimensiones que Tejada propone pueden complementarse con los pasos que Tenbrick (1999: 22-30) recomienda para iluminar el proceso de evaluación (figura 2). Asimismo queremos exponer que cualquiera que sea el paradigma, la metodología y los instrumentos que se utilicen en el proceso de evaluación, todos y cada uno de ellos deben ser complementados y secuenciados.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Figura 2. Pasos de la evaluación (Tenbrick, 1999: 22-30).

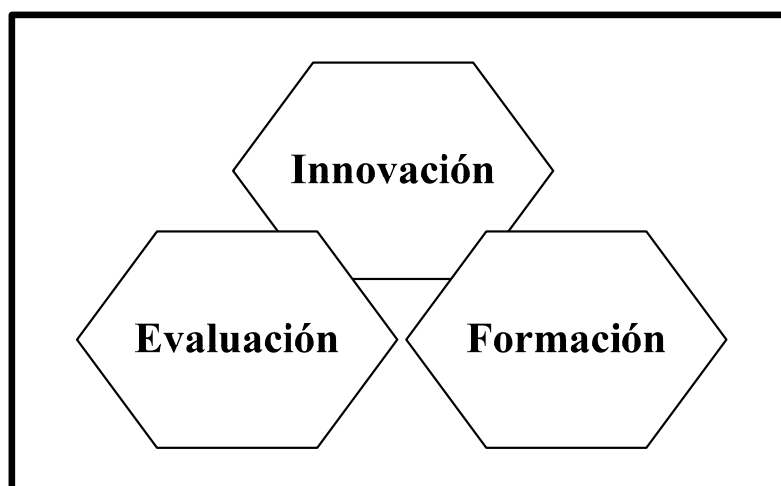


1.2. LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

No cabe duda de que en la actualidad aspectos como la globalización, multiculturalidad, globalización, identidad nacional, tecnología, competencia laboral, entre otros, demandan una formación más integral que la de tiempos pasados. Este nuevo contexto formativo requiere que del sistema educativo, los centros y los profesores surjan innovaciones - tanto en la organización y gestión, como en la planificación y enseñanza - que den solución a las necesidades existentes y futuras, y a la realidad sociocultural en que vivimos.

Entre los cambios positivos que se han venido suscitando encontramos que la evaluación en el ámbito educativo se ha integrado a la innovación y a la formación (figura 3); consideramos que sólo desde un modelo complementario cada uno de estos elementos puede beneficiarse y retroalimentarse para que los proyectos educativos en desarrollo tengan sentido de permanencia.

Figura 3. Modelo integrador de innovación, evaluación y formación



Este apartado centrará su atención en la evaluación del programa; siendo así, abordamos el tema desde las definiciones de conceptos, la evaluabilidad del programa, la relación entre modelo, diseño y evaluador, los criterios de evaluación de programas, los modelos, el diseño del programa de formación, la evaluación del programa de formación y, por último, introduciremos los elementos del programa y su evaluación.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

1.2.1. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

La primera evidencia de evaluación de programas se sitúa en el siglo XIX (1898) cuando Joseph Rice realiza un estudio comparativo en un programa de ortografía a 33.000 alumnos en los Estados Unidos (Mayor, 1997).

Hoy día los términos: *currículum*, *programa*, *programación* y *evaluación de programas* van cobrando cada vez mayor valor en el quehacer cotidiano del aula. Al respecto, Zabalza (1997) enfatiza la necesidad de que el profesor se “curricularice”, es decir, que haga y piense su trabajo en términos del currículum porque ello le va a aportar una nueva perspectiva, un nuevo sentido a lo que hace en su aula.

El autor define el vocablo de esta manera:

El currículum es el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., que se considera importante trabajar en la escuela año, tras año. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones (p. 14).

En este sentido, entendemos que lo que el autor propone es el currículum desde la práctica reflexiva para que el profesor obtenga un mayor conocimiento de lo que está haciendo, por qué lo está haciendo y cómo está contribuyendo al desarrollo integral del alumno; al incorporar los principios de realidad, racionalidad, sociabilidad, publicidad, intencionalidad, sistematicidad, selectividad, decisionalidad y provisionalidad a su diseño y acción educativa.

De este modo innovador, se propone un currículo centrado en la escuela, conectado a los recursos del medio y a las experiencias previas de los alumnos y clarificador para profesores, padres y alumnos. Con ello se deja atrás el profesor “consumidor del currículum” y se propicia el “diseñador, programador y evaluador del programa”.

En cuanto al *programa* podemos decir que el mismo tiene acepciones con la economía, la empresa, la cultura, la sanidad, etc., y las revisiones que hemos realizado nos revelan que existe mucha bibliografía al respecto. Se toman en cuenta autores como:

Zabalza (1997) quien propone comprender el programa como un documento oficial de carácter nacional o autonómico en el que se indican el conjunto de contenidos, objetivos etc., a desarrollar en un determinado nivel. Así el programa se constituye en el punto de referencia inicial para que el profesor pueda reflexionar sobre lo que debe ser su trabajo en el aula.

González Soto y otros (1995) definen el programa como un curso de acción sistemática e intencional que tiene como propósito alcanzar unos objetivos determinados.

Para De la Orden (1985: 133) un programa es *“cualquier curso sistemático de acción para el logro de un objetivo o conjunto de objetivos. Un programa puede ser desde el diseño instructivo específico para la enseñanza general; desde la utilización de un texto hasta la introducción de la tecnología informática en el sistema educativo; desde una acción docente de un profesor hasta un centro docente concebido como organización funcional para la enseñanza y el aprendizaje.”*

Bordas (1995: 178) concibe el programa como *“la actividad dirigida a solucionar un determinado problema, considerando como tal la carencia de algún aspecto, la necesidad de introducción de alguna modificación para la mejora, o la realización de alguna innovación”*.

Gairín (1990: 5) se inclina por una definición de programa como una *“propuesta estructurada para producir cambios en las personas que se exponen a ellos”*.

Cabrera (1987) entiende el programa desde un diseño específico para la instrucción de un tema concreto de una materia hasta el plan educativo que comporta el desarrollo de un curso completo; desde la actividad docente de un profesor hasta la organización funcional de uno o varios centros educativos; desde un proyecto experimental de enseñanza hasta todo un sistema educativo formal.

El autor Pérez Juste (1995: 84) lo plantea así *“un documento, intencional y técnicamente elaborado consistente en un plan de actuación al servicio de metas pedagógicamente valiosas”*.

Jiménez (2004: 319) nos elabora una definición más extensa en la que diferencia el término “currículum” para el ámbito de la educación formal y “programa” para el no formal.

Con el fin de no ser excesivamente prolijos en este apartado y con fines únicamente prácticos, lo cual podría entenderse como un reduccionismo o una identificación –que no lo es equipararé el término curriculum con el término programas... Las instituciones educativas tienen su esencia en esa enseñanza y en el consecuente aprendizaje de ese conjunto de conocimientos (valores, tradición, cultura, ciencia, tecnología, religión, etc.) que constituyen el núcleo de una cultura y de una sociedad. Así pues las cosas, el término curriculum parece ser más empleado como término compendiador de cuanto estoy comentando referido al campo de la educación formal y reglada en tanto en cuanto posee una estructura y una continuidad manifiestas desde los primeros años de la infancia hasta la universidad. Por el contrario, cuando se habla de programas, parece entenderse más como ese conjunto de saberes, más concretos, específicos, más propios de enseñanzas no formales o no regladas que se imparten en instituciones más específicas (aunque también pueden ser impartidas en instituciones formales), sin una continuidad tan manifiesta, con una duración mucho más corta, un tipo de requisitos,

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

normalmente, menos rígidos (Jiménez, 1996)... Sea cual sea el caso, y a los efectos que estoy desarrollando, el meollo de la cuestión está en la fundamentación de aquello que se ha de enseñar o ser aprendido...

Asimismo, debemos indicar que Zabalza (1997) propone un programa que:

- Integre lo antiguo y conocido con lo nuevo.
- Genere una fuerte dinámica de contraste y diferenciación didáctica.
- Consolide formas de hacer las cosas y revisar los resultados alcanzados.
- Sea difundido para que los profesores conozcan las disposiciones (lo que hay que enseñar, los horarios, los aspectos formales, etc.), los elementos de su fundamentación doctrinal y el propósito general que da sentido al programa.

De igual manera, entre las características formales del diseño del programa el autor recomienda utilizar un lenguaje formal, claro y comprensible que especifique lo normativo y lo orientativo, además sugiere el uso de indicaciones para los conocimientos donde se incluya una selección cuidadosa de contenidos culturales, de normas profesionales y del grado máximo alcanzable en el ámbito psicológico y cultural, así como criterios de legibilidad, descifrabilidad y practicabilidad para los destinatarios.

Entre las funciones del programa Zabalza (1997) destaca las referidas a los profesores - control, comparación, protección, profesionalización -, los padres - información y colaboración -, los alumnos - compromiso y colaboración en su proceso formativo -, las autoridades escolares - fundamentación de las decisiones y control - y el sistema escolar y educativo - innovación y estabilización - .

Pienso que es necesario el programa, por cuanto puede y debe convertirse en un medio de garantía de la igualdad de todos los muchachos ante el derecho a la educación y al estudio... No veo el programa como una imposición, un acto de poder estatal o centralista, sino como un potencial de desarrollo garantizado a todos y cada uno de los sujetos y grupos sociales de un país (p. 14).

Como podemos ver a través de cada una de las definiciones anteriores nos encontramos con puntos de vista que coinciden, en cierta manera, con un documento que plasma el diseño de un curso que representa la estructura común de una cultura y que plantea las previsiones generales respecto a las necesidades de formación, el desarrollo cultural y técnico de una sociedad particular, en este caso, España. Cabe mencionar, que los currícula anglosajones suelen ser autónomos y diferenciados lo cual ocasiona problemas en cuanto a gran diversidad de enfoques y contenidos y, en nuestro caso, el Departamento de Idiomas de la ULA Táchira, el profesor diseña (o rediseña) su programa de asignatura y el Departamento lo aprueba al inicio de cada año escolar; pero en Venezuela en la Educación Básica, Media y Diversificada suele ocurrir que los profesores desarrollan los programas elaborados por el Ministerio de Educación.

De igual forma, en nuestro contexto de enseñanza de Inglés considero que el uso que los profesores hacen del programa suele variar mucho de institución a institución en cuanto a los enfoques de enseñanza y a los recursos de que se dispone. Así, nos encontramos con diferencias que van desde programas detallados con muchos recursos disponibles, a centros donde no existen ni recursos ni programas y/o a situaciones donde existe el programa, pero no es aprovechado.

Así, en el primer caso he visto profesores que complementan su programa con un libro texto y utilizan múltiples recursos, lo cual representa la situación ideal de enseñanza-aprendizaje de Inglés, pero no es muy frecuente.

En la situación donde no existe el programa, el profesor y los alumnos competentes y creativos pueden elaborar uno para guiarles a experiencias de enseñanza-aprendizaje estimulantes; pero la mayoría de las veces lo que ocurre en la realidad es que no se llegan a acuerdos mutuos y la ausencia del mismo o la improvisación causa un serio impedimento en los contenidos que deben enseñarse a los alumnos. Ello no es grave si el aprendizaje se da en el mismo contexto donde se habla la lengua, pero en situaciones de aprendizaje de inglés como lengua extranjera - la lengua meta no es hablada por comunidad - se obstaculiza seriamente el desarrollo y la evaluación del alumno.

Igualmente, encontramos otro entorno asociado al uso de textos de inglés como programas (usualmente diseñados en países anglosajones), y en este caso hemos observado que se toma el programa del libro sin contextualizar los contenidos; lo cual va en detrimento también del aprendizaje. Por lo tanto, consideramos que el óptimo diseño del programa de Inglés depende de la personalidad, la creatividad, la experiencia y el esfuerzo del profesor.

Para finalizar, en referencia a los programas de Inglés de nuestro Departamento de Idiomas, la autora considera que los mismos ameritan revisión, puesto que en los ocho años que ella ha laborado en la Universidad nunca ha habido talleres de formación al respecto, ni por iniciativa de los profesores, ni por la institución; como tampoco ha existido mecanismo alguno que de fe de que los programas se cumplen a cabalidad. Por lo tanto, convendría realizar un diagnóstico que demuestre la situación real.

Retomemos el caso en el profesor cuenta con el programa, en vista de que el mismo representa un documento con proyección general, conviene realizar la *programación* para adecuarlo a un proyecto educativo didáctico específico, el cual busca la contextualización por parte del profesor para un grupo de alumnos, en una situación concreta y en un momento determinado. Una programación que va a cumplir una doble función definiendo la realidad en que se va a desarrollar el programa y facilitando la adecuación necesaria y enriqueciéndolo con unas condiciones que van de conducir a su óptima aplicación definidas en:

- Su subordinación al programa.
- Su implicación y justificación en la toma de decisiones que se adopten (selección de contenidos, métodos, prioridades, recursos, etc.).

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

- La integración (contenidos-actividades y de sentido) de los distintos momentos educativos con la globalidad y el consenso desde el colectivo de docentes.
- La elaboración de proyectos curriculares que respondan adecuadamente a la situación de partida.
- La complementación de las exigencias a nivel nacional (programa) con los intereses locales y las características particulares de cada contexto sociocultural.

Se puede concluir entonces que el programa y la programación son diseños consecutivos e interdependientes en el desarrollo curricular; el programa contiene el boceto inicial que guía la programación, la cual complementa el mismo al orientar el camino que ha de recorrer la escuela para responder a las necesidades educativas de sus alumnos.

Igualmente, para abordar el tema de la *evaluación del programa* es necesario decir que la misma se inició en el contexto educativo en los años sesenta con el fin de emitir juicios de valor sobre la consecución de los objetivos propuestos en programas de acción social, pero en la actualidad, la metodología ha evolucionado hacia la solución de problemas de carácter psicológico, social y educativo a través de actuaciones que propician la mejora de sujetos, procesos o innovaciones.

Para definir la evaluación de programas presentaremos diferentes posiciones de autores resaltando el matiz y el carácter singular que cada uno de ellos subyace en su propuesta. Siendo así, Pérez Juste expone: “*La evaluación de programas es un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa, valiosa, válida y fiable, orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado, y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso*” (1995:85).

Según De Miguel (2000) la evaluación de programas podría entenderse como un conjunto de principios, estrategias y procesos que se fundamentan en la evaluación y se desarrollan de forma sistemática en un determinado contexto con el fin de tomar aquellas decisiones pertinentes que contribuyan a mejorar las estrategias de intervención social.

Bordas la define de esta manera: “*El conjunto de actividades que se realizan para detectar y valorar la utilidad del programa en el contexto donde se proyecta y tomar decisiones, si son necesarias, para optimizar el programa sea en su totalidad, sea en aspectos específicos*” (1999: 239).

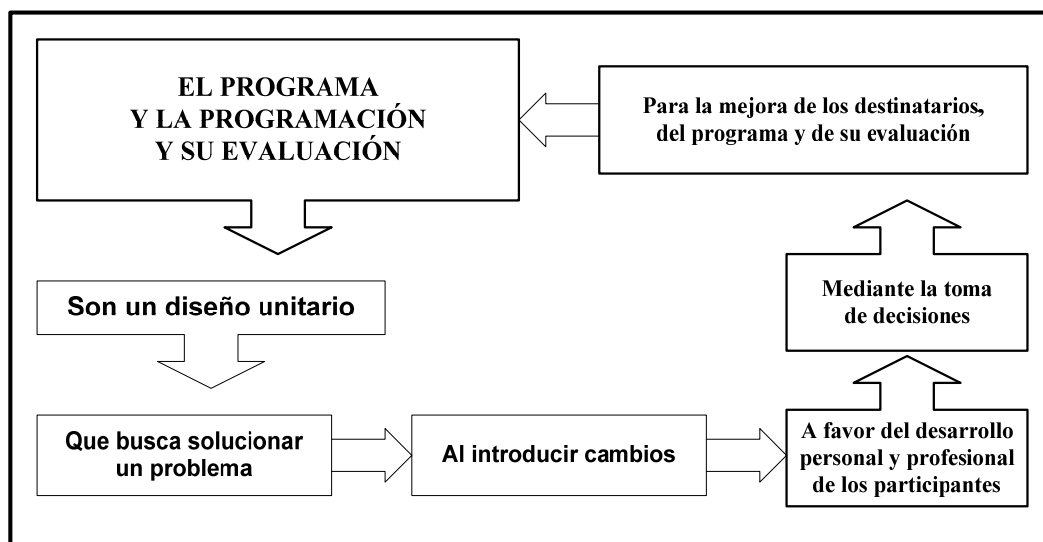
Según Mateo (1991) la evaluación de programas se entiende como un proceso contextualizado donde se aplican procedimientos científicos para recoger, analizar e interpretar informaciones válidas y fiables que permitan la evaluación de dichos procesos y la toma de decisiones pertinentes.

Tejada (2002: 12) conceptualiza el término como: “Un proceso sistemático y multidimensional de recogida de información relevante, válida y fiable que permite tomar decisiones sobre el valor o mérito del mismo para mejorar su funcionamiento”.

Mayor Ruiz (1997:106-107) clasifica las definiciones de evaluación de programas en tres grupos: aquellas orientadas a la *toma de decisiones*, las segundas centradas en la *solución de problemas* y, por último, las que enfatizan *los componentes del proceso*. En general, en la primera instancia, resalta la definición de Gairín (1990), Osborne y House (1995) sobre el énfasis que tiene la toma de decisiones para la implantación, continuación o certificación del éxito y las mejoras a introducir en el programa. En el segundo caso, ilustra la posición de Hernández y Rubio (1992) y Tejedor (1994), quienes conciben la evaluación de programas como un conjunto de acciones que tienen como fin optimizar los recursos (económicos, humanos, de tiempo y de esfuerzo) y de esta forma dar solución a un problema de índole social. En el último caso, la autora presenta a Worthen (1990), Moreno y otros (1996) y Callahan (1995), los cuales centran su atención en los componentes del programa y consideran que la evaluación debe iniciarse con la planificación y realizarse al comienzo, durante el proceso y al final del mismo para tomar decisiones que permitan su mejora.

Nuestra visión, desde el ámbito formal, no contempla dos definiciones separadas, una para el programa y su programación, y otra para su evaluación, por lo contrario, preferimos integrar el segundo proceso al primero (figura 4); ya que como afirma Tejada (1997) la evaluación comienza en el mismo momento en que se inicia su planificación y, a pesar de que en su aplicación pueden darse en momentos separados y/o la una sin la otra, proponemos una situación ideal en la que ambas formen una propuesta unitaria de elementos estructurados, coherentes, sistemáticos y simultáneos que se planifican y desarrollan intencionalmente para dar solución a un problema; contribuir al desarrollo personal y profesional de los participantes (alumnos y profesor) y propiciar la mejora mediante la continua toma de decisiones (durante el diseño, implementación-desarrollo y evaluación de los resultados).

Figura 4. El programa, la programación y su evaluación



Queremos decir con ello que, en adelante, aunque hagamos referencia al uno o al otro por separado, en realidad mantenemos esta visión de enfoque holístico para alcanzar la comprensión, descripción y optimización del contexto y de los participantes de la forma mejor posible.

Para finalizar concretamos que la naturaleza de la evaluación de programas apunta a:

- Las entradas, las finalidades y los procesos y resultados del programa.
- La satisfacción de las necesidades de los participantes.
- La información
- La toma de decisiones
- La certificación y promoción
- La evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje
- La promoción de la investigación científica
- La consolidación de la cultura evaluativa de los centros
- La valoración del programa para su optimización o cancelación.

Asimismo, encontramos que la evaluación de programas tiene merecida justificación en los planteamientos de la investigación evaluativa, la toma de decisiones para la optimización de programas de intervención y la detección y evaluación de necesidades (Tejada, 2002).

1.2.2. EVALUABILIDAD DEL PROGRAMA

Al estudiar el posicionamiento teórico al momento de evaluar un programa nos identificamos con la propuesta de Cook (1985), quien va más allá de los paradigmas clásicos en la investigación social, a saber el positivista, el naturalista

y el crítico y apoya el surgimiento de un nuevo enfoque: el de la *diversidad paradigmática*. Bajo esta concepción, el autor propone que la evaluación de programas se fundamente en lo máximo posible en distintas informaciones, distintos estudios y la selección de métodos diversos que permitan obtener conocimientos más complejos, fiables y válidos. Desde esta figura “multiplista” la evaluación del programa se fundamenta en cuestiones como:

- La utilización de diferentes enfoques teóricos.
- La incorporación de varios modelos.
- El planteamiento de múltiples hipótesis rivales.
- El establecimiento de diversas definiciones de las variables implicadas.
- La concreción de varios objetivos con diferentes análisis de resultados.
- La triangulación de múltiples métodos de evaluación.
- El análisis mixto de los datos y la contrastación de las hipótesis.

Ahora bien, al definir la evaluabilidad del programa la concebimos como la medida en que un programa puede ser evaluado. Un programa puede considerarse invaluable cuando el evaluador encuentra impedimentos que dificultan su evaluación. Wholey (1987) presenta cuatro situaciones al respecto:

- Cuando el problema del programa no ha sido definido eficazmente y no hay congruencia entre los objetivos preestablecidos y los logros alcanzados.
- Cuando el programa no tiene una teoría que lo sustente.
- Cuando los propósitos de la evaluación no han sido establecidos con claridad.
- Cuando no se han precisado las prioridades de la evaluación.

De igual manera, en la valoración del programa los autores Fernández y Hernández (1989) proponen prever obstáculos como la aceptabilidad de la evaluación, la implicación del evaluador, la finalidad de la evaluación y los costes de la evaluación.

En conclusión, recomendamos que la evaluación de programas satisfaga estas condiciones para que el juicio del programa sea fiable:

- Que se fundamente el objeto de evaluación.
- Que se justifique el modelo de evaluación de programas adoptado.
- Que se planifique sistemáticamente el diseño metodológico-operativo y el sistema de evaluación a desarrollar.
- Que se lleven a cabo la evaluación inicial, del desarrollo y de los resultados, junto con la del impacto a mediano y largo plazo.
- Que se realice la metaevaluación de la evaluación – indicar las limitaciones de la evaluación y plantear propuestas de mejora -.

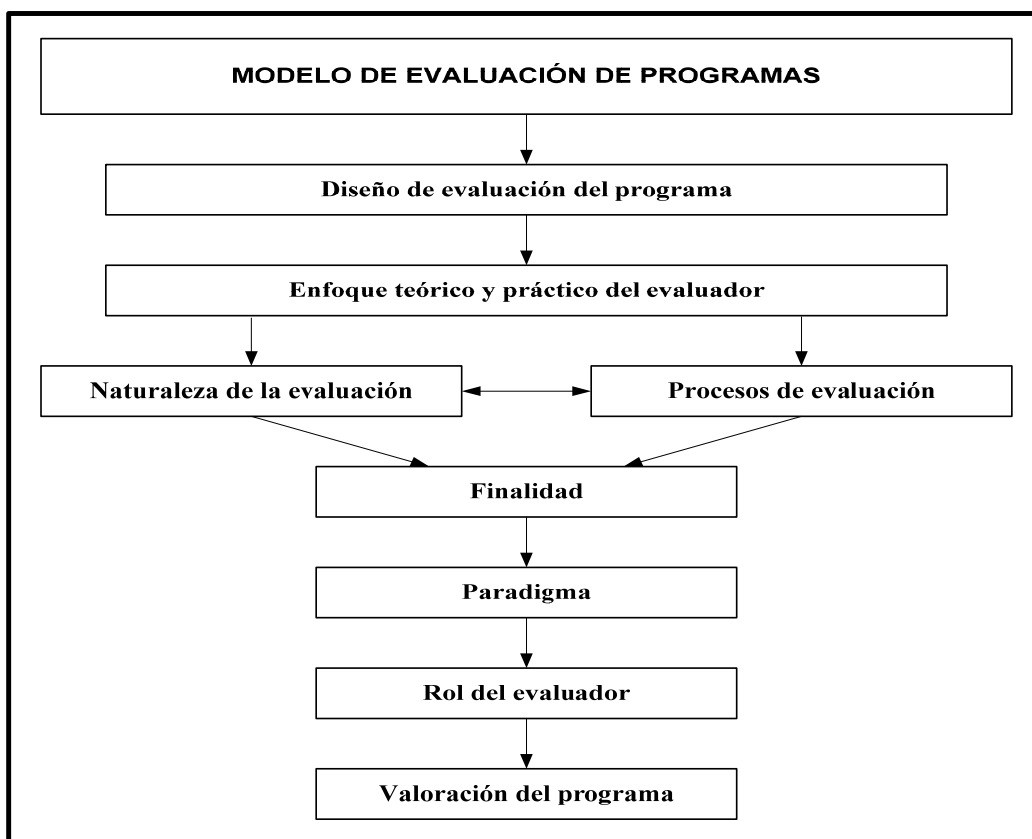
La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

1.2.3. RELACIÓN ENTRE MODELO, DISEÑO Y EVALUADOR

Como dejamos entrever anteriormente, sin lugar a duda, existe una estrecha relación entre el modelo de evaluación del programa, el diseño y el evaluador (figura 5); puesto que ocurre que todo modelo refleja el posicionamiento teórico del autor en cuanto a la naturaleza del programa, la audiencia, la metodología, los instrumentos y técnicas y los procesos de la evaluación. De modo que el evaluador diseñará el proceso evaluativo desde el paradigma que ha escogido; es decir, los objetos y finalidades de la evaluación, los modelos y métodos que más satisfacen sus necesidades, las técnicas, instrumentos y criterios de evaluación y el rol del evaluador. Dicho de otro modo, el modelo de evaluación de programas determina el diseño de la evaluación, a la vez que manifiesta el posicionamiento teórico y práctico del evaluador.

Por último, destacamos que la evaluación de programas es un proceso complejo que requiere de un conocimiento profundo de aspectos teóricos, prácticos e instrumentales de evaluación y de programas de formación, junto con destrezas de organización y planificación, que permiten discernir cuáles son los elementos más significativos de cada realidad, de cada momento evaluativo; teniendo en cuenta que *“la evaluación nunca es completa en sí misma”*, (Tejada, 2001: 16) sino mejorable.

Figura 5. Relación entre modelo, diseño y evaluador



1.2.4. MODELOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Son múltiples los modelos y numerosas las clasificaciones que la literatura ha propuesto para tal fin, pero en este caso vamos a centrar nuestra atención en los siguientes:

1.2.4.1. MODELO DE EVALUACIÓN ORIENTADO A OBJETIVOS

Tyler (1950) desarrolló el primer modelo de evaluación educativa en los años treinta. El estudiante y los logros alcanzados por él constituían el único objeto de evaluación antes de este modelo. El autor reconoce la importancia del currículo y de su evaluación, y plantea que los objetivos forman parte fundamental de la programación curricular. Para ello, propone la evaluación del programa cuyo objetivo es determinar la congruencia entre los objetivos propuestos y los logros alcanzados, planteamiento que se utiliza como base para determinar el éxito o fracaso del mismo. El autor sugiere estos pasos para ello:

- Establecer las metas u objetivos.
- Ordenar los objetivos en amplias clasificaciones.
- Definir los objetivos en términos de comportamiento.
- Establecer situaciones y condiciones según las cuales pueda ser demostrada la consecución de los objetivos.
- Explicar los propósitos de la estrategia al personal más importante en las situaciones más adecuadas.
- Escoger o desarrollar las apropiadas medidas técnicas.
- Recopilar los datos de trabajo.
- Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

En el modelo de operativización de los objetivos, las pruebas miden los resultados de los logros alcanzados por los alumnos y permiten contrastar la actuación del alumno antes y después del programa.

Entre las ventajas que ofrece el modelo tyleriano cabe mencionar la importancia que da a los otros elementos del programa, y la toma de decisiones que suscita una vez concluido el desarrollo del mismo. Su mayor limitación consiste en plantear la evaluación como un proceso terminal.

1.2.4.2. MODELO CIENTÍFICO DE EVALUACIÓN

Suchman (1967, en Stufflebeam y Shinkfield, 1987), elabora un modelo de evaluación de programas basado en la lógica del método científico. El autor considera que el evaluador, como investigador, es capaz de seleccionar las técnicas de recolección de información más útiles y apropiadas a las circunstancias de cada estudio evaluativo. Su modelo concibe la evaluación como un proceso social continuo en el que se combinan las suposiciones básicas de la actividad evaluada, los valores personales de los participantes en el estudio,

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

incluido el evaluador, y reconoce que esta subjetividad no debe ser obviada en ninguna evaluación.

Los propósitos evaluativos que el autor plantea en el modelo son:

- Describir si los objetivos han sido alcanzados y de qué manera.
- Determinar las razones de cada uno de los éxitos y fracasos.
- Descubrir los principios que subyacen en el programa que ha tenido éxito.
- Dirigir el curso de los experimentos mediante técnicas que aumenten su efectividad.
- Sentar las bases de una futura investigación sobre las razones del relativo éxito de las técnicas alternativas.
- Redefinir los medios indispensables para alcanzar los objetivos, así como las submetas, a la luz de los descubrimientos de la investigación.

El modelo destaca una relación intrínseca entre la planificación y el desarrollo del programa, por una parte, y la evaluación, por otra, donde la investigación aporta la información básica para planificar y, en caso de ser necesario, rediseñar el programa.

Suchman propone estos cuatro criterios de éxito (o fracaso) para evaluar un programa:

- *Esfuerzo*: el criterio de éxito se representa en la calidad y la cantidad de las actividades producidas durante el programa. La valoración implica lo que se hace y no el producto.
- *Trabajo*: se valoran más los resultados del esfuerzo, que el esfuerzo en sí mismo.
- *Suficiencia de trabajo*: expresa el grado en que el trabajo efectuado coincide con todas las necesidades expuestas.
- *Proceso*: investiga las explicaciones básicas sobre las razones que conducen a los resultados. Cuatro dimensiones han de considerarse en el análisis de un proceso: los atributos del programa, la gente a la que afecta el programa, el contexto en que se desarrolla el último y los diferentes tipos de efectos producidos por el programa.

Las ventajas del modelo se centran en la forma de llevar a cabo la evaluación como un proceso continuo y abierto, crítico y no dogmático o preestablecido, dentro de un enfoque tecnológico que busca recoger y analizar datos y con ello propiciar decisiones más objetivas. Sus limitaciones giran en torno a la actividad de los resultados muchas veces producto de “intereses creados”, el enfoque conductual con respecto al destinatario del programa, la subjetividad del evaluador y el planteamiento metodológico, eminentemente cuantitativo.

1.2.4.3. EL MODELO DE TOMA DE DECISIONES

A finales de los años sesenta, Stufflebeam (1987) planteó una metodología para la evaluación de programas basada en las decisiones que debían de tomarse a lo largo del desarrollo del programa. Este planteamiento marca el fin de un período evaluativo basado en la comprobación de los resultados y da inicio a una evaluación orientada en la mejora del programa, donde se busca no sólo determinar si el programa es eficaz o no sino, además, conocer cuáles son las partes del mismo que funcionan mejor, para la continuación, finalización o mejoramiento de las mismas.

El modelo CIPP (Context-Input-Process-Product) concibe el evaluador como ajeno al proceso de elaboración y desarrollo del programa y plantea tres propósitos evaluativos (cuadro 2):

- *Delimitar*. Los evaluadores se reúnen con las personas responsables de la toma de decisión para identificar la información necesaria.
- *Obtener*. Recoger y procesar la información.
- *Aplicar*. Suministro de la información recogida y procesada a los responsables de las decisiones para que estas sean más racionales.

Si bien es cierto que entre las ventajas se destaca que el modelo resuelve el problema del evaluador y responsabiliza al destinatario de la toma de decisiones, no hay que dejar de considerar que olvida el carácter jerárquico y la tendencia a imponer desde arriba y desde fuera.

1.2.4.4. MODELO DE EVALUACIÓN RESPONDENTE

Stake (1976, en Stufflebeam y Shinkfield 1987) propone un método de evaluación de programas centrado en la evaluación de todos los antecedentes, las transacciones y los resultados del programa con la finalidad de facilitar la comprensión de las actividades y su valoración en una teoría determinada y desde distintas perspectivas. Para ello, propone la comunicación continua entre el evaluador y la audiencia para obtener una visión completa y holística del programa que permita el debate de los objetivos iniciales, la mejora de los mismos sobre la marcha, así como la solución a los problemas en situaciones reales de los profesores y alumnos durante el desarrollo del mismo.

Las características principales que resaltan en el modelo son:

- Una evaluación centrada en el cliente para permitir a los participantes observar y mejorar lo que están haciendo.
- Los evaluadores deben elaborar los programas incluyendo los antecedentes, las operaciones, así como los resultados.
- Los efectos secundarios y los hallazgos accidentales deben ser estudiados tanto como los resultados esperados.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Cuadro 2. Tipos de evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 194-195).

	Contexto	Entrada	Proceso	Producto
Objetivo	Definir el contexto institucional, identificar la población objeto de estudio y valorar sus necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son suficientemente coherentes con las necesidades valoradas.	Identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias del programa alternativas, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas.	Identificar o pronosticar, durante el proceso, los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionar información para las decisiones preprogramadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento.	Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada de datos y por el proceso, e interpretar su valor y su merito
Método	Utilización de métodos como el análisis de sistemas, la inspección, la revisión de documentos, las audiciones, las entrevistas, los tests diagnósticos y la técnica de Delphi.	Inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de procedimiento referentes a su aplicabilidad, viabilidad y economía. Y utilizar métodos como la búsqueda de bibliografía, las visitas a programas ejemplares, los grupos de asesores y ensayos piloto.	Controlar las limitaciones potenciales del procedimiento y permanecer alerta ante las que no se esperaban, mediante la obtención de información específica de las decisiones programadas, la descripción del proceso real, la continua interacción con el personal del proyecto y la observación de sus actividades.	Definir operacionalmente y valorar los criterios de los resultados, mediante la recopilación de los juicios de los clientes y la realización de análisis cuantitativos y cualitativos.
Relación con la toma de decisiones	Decidir el marco que debe ser abarcado, las metas relacionadas con la satisfacción de las necesidades o la utilización de las oportunidades y los objetivos relacionados con la solución de problemas, y proporcionar una base para juzgar los resultados.	Seleccionar los recursos de apoyo, las estrategias de solución y las planificaciones de procedimientos, esto es, estructurar las actividades de cambio, y proporcionar una base para juzgar la realización.	Llevar a cabo y perfeccionar la planificación y los procedimientos del programa, esto es, efectuar un control del proceso. Y proporcionar un esbozo del proceso real para utilizarlo mas tarde en la interpretación de los resultados.	Decidir la continuación, finalización, modificación o readaptación de la actividad del cambio. Y presentar un informe claro de los efectos (deseados y no deseados, positivos y negativos)

- Las conclusiones finales deben recopilar, analizar y reflejar los juicios de una muestra representativa de los interesados en el objeto de la evaluación.
- La variedad de métodos debe emplearse para satisfacer los propósitos de evaluación, en substitución de los experimentos y tests estandarizados.

Entre las ventajas a reconocer en el modelo evaluativo de Stake se puede mencionar su rasgo pluralista, flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientado hacia el servicio (Stufflebeam y Shinkfield, 1987) y su concepción de un evaluador prestatario de servicios educativos apoyado en la evaluación interna. Entre las limitaciones se encuentra que el modelo presta escasa relevancia a la precisión de los datos y difícilmente distingue entre descripción y análisis.

1.2.4.5. MODELO DE EVALUACIÓN ILUMINATIVA

Parlett y Hamilton (1977) proponen un modelo alternativo que rompe el convencionalismo cuantitativo y plantea una evaluación educativa centrada en *“Un estudio intensivo del programa como totalidad: su base lógica, su evolución, sus operaciones, sus logros y sus dificultades”* (Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 313) permitiendo “iluminar” cada uno de los componentes del programa, describirlos y comprenderlos en su contexto histórico, social y cultural.

El modelo iluminativo, en la búsqueda de aquellos procedimientos y aspectos del programa que puedan ayudar a obtener los resultados propuestos, concede vital importancia al contexto de aprendizaje y al sistema de instrucción. El primero describe el lugar donde formadores y participantes se desenvuelven marcados por variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas. El sistema de instrucción hace referencia a un conjunto de elementos susceptibles a modificaciones del medio, de los participantes y los formadores, lo que amerita su evaluación durante su aplicación.

Los aportes más importantes del modelo son:

- El estudio holístico del contexto, de las necesidades y de los resultados partiendo de los procesos.
- Mayor relevancia a la descripción e interpretación que a la medida y predicción.
- El análisis de los procesos más que el análisis de los productos.
- La evaluación es realizada en un ambiente natural o de campo.
- La metodología a utilizarse para la recopilación de datos debe proceder mayormente de medios cualitativos tales como la observación y la entrevista.

Parlett y Hamilton enfocan su modelo en la observación (análisis de todas las variables que afectan el resultado del programa), la investigación (selección y planteamiento de los aspectos más relevantes del programa en su contexto) y la explicación (determinación de principios generales de la organización y efectos de las operaciones).

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

El énfasis en la recopilación de la información sobre la toma de decisiones y los informes que proporcionan gran información sobre las realidades del programa se enumeran como las ventajas del modelo; mientras que la falta de claridad en los criterios para valorar el currículum y la parcialidad por parte del investigador serían los aspectos por considerar.

1.2.4.6. MODELO DE EVALUACIÓN SIN REFERENCIA A OBJETIVOS

Scriven (1973) presenta un modelo flexible y complementario, ya que, para el autor, la implantación de objetivos condiciona los programas que se quieren evaluar y recomienda no limitarse a las metas a la hora de buscar los resultados o empezar sin metas para investigar todos los efectos del programa y comprobar luego si las metas han sido alcanzadas. También sugiere que pueden valorarse simultáneamente ambos aspectos por diferentes evaluadores. Su modelo propone un evaluador más objetivo que evalúe los resultados, esperados y no esperados del programa. Un evaluador que ayude a los profesionales a proporcionar servicios de alta calidad y gran utilidad para los consumidores, por ello, critica severamente la evaluación centrada en objetivos y desplaza su atención a satisfacer las necesidades de los participantes. La evaluación, por lo tanto, es concebida como la determinación sistemática y objetiva del valor o mérito de algún objeto, donde preferiblemente un evaluador independiente emite el juicio, basándose en pruebas acumuladas procedentes de su comparación con otros objetos distintos. Es decir, una evaluación comparativa que incluya procedimientos sistemáticos de la manera más objetiva posible y culmine en la elaboración de juicios y recomendaciones bien informadas.

El modelo libre de metas refleja una evaluación con múltiples dimensiones, perspectivas, niveles de valoración y métodos con base en estos principios (Tejada, 1997: 278): Los aportes más importantes del modelo son:

- Antecedentes, contexto, recursos y función del programa / servicio que se quiere evaluar.
- El sistema de distribución del programa / intervención.
- Descripción de los usuarios o población objeto de intervención.
- Necesidades y valores de los que se ven realmente afectados por la intervención.
- Existencia o no de normas / criterios previos para la evaluación el proceso de intervención social.
- Los resultados de la misma.
- Los costes de la intervención.
- La comparación con programas/ servicios alternativos.

Scriven (1973) destaca dos finalidades principales en la evaluación: *“la formativa que ayuda a desarrollar programas y otros objetivos; y la sumativa que calcula el valor del objeto una vez que ha sido desarrollado y puesto en el mercado”* (Stufflebeam y Shinkfield 1987: 345). La evaluación formativa es parte del proceso de desarrollo, proporciona información continua para ayudar a

planificar y perfeccionar cualquier cosa que este operando. La evaluación sumativa sirve a los administradores para ayudar a decidir si todo el currículum, programa... ya finalizado (mejorado a través de la evaluación formativa justifica su adopción por parte de un sistema escolar.

Las ventajas del sistema se centran en reconocer que es una evaluación menos intrusiva, más adaptable a cambios de metas repentinas, más propensa a encontrar los efectos secundarios, menos propensa a la tendenciosidad social, perceptiva o cognitiva y más equitativa al tener en cuenta una amplia gama de valores.

Sin embargo, entre las limitaciones es importante señalar que la evaluación sin metas conduce al problema de valorar los resultados para verificar la eficacia del programa y, por ende, su valor. Además, el modelo propone las necesidades del consumidor como la base de evaluación más que a los objetivos e intenciones de su productor, lo que implica un proceso racional, objetivo y externo en el que se juzgan los resultados de un programa como buenos, malos o indiferentes, dependiendo del grado en que se satisfagan las necesidades detectadas, requiriendo del desarrollo previo de un alto nivel técnico antes de juzgar los resultados. Este argumento, según Stufflebeam y Shinkfield, “*es más convincente en el terreno filosófico que en el práctico*” (1987: 348).

1.2.4.7. MODELO DE EVALUACIÓN BASADO EN LA CRÍTICA ARTÍSTICA

Eisner (1981) formula un modelo de evaluación de programas desde una percepción humanístico-crítica en el que la enseñanza es un arte y el evaluador un artista que juzga los procesos educativos basándose en la comprensión de los mismos para describirlos, interpretarlos y valorarlos.

Los conceptos básicos del modelo son: *Connoisseurship* - expresada como la capacidad de percepción cualitativa para apreciar la complejidad de las prácticas educativas. La formación y experiencia del evaluador le permite detectar las cualidades emergentes del programa que evalúa - y *Crítica artística* - entendida como “arte de revelación”; el evaluador, además de describir el carácter o cualidad de un acontecimiento, debe realizar una representación de lo encontrado en un lenguaje que otras personas que no posean su nivel puedan participar, comprender y valorar los acontecimientos de la práctica educativa y sus consecuencias -.

La evaluación del currículum, por tanto, se basa en la crítica a partir de la descripción, interpretación y valoración del contexto, los símbolos, las reglas y tradiciones de los que participan y concibe el evaluador como el promotor de la intervención interpretativa de los implicados en el programa. La descripción se aborda desde una doble perspectiva: la realidad que presenta las características y cualidades de los fenómenos y, la perspectiva artística que ofrece una representación literaria, metafórica.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

La interpretación lleva a la búsqueda de significados y comprensión de lo que acontece mas allá de lo observable y la valoración consiste en emitir un juicio respecto a los procesos de enseñanza teniendo en cuenta las particularidades que entornan y definen cada situación.

1.2.4.8. MODELO DE EVALUACIÓN DEMOCRÁTICA

Mc Donald (1983) propone un método evaluativo de programas basado en un planteamiento cualitativo y naturalista donde tanto las fuentes de datos como los destinatarios de los informes son protagonistas del programa. Esta perspectiva colaborativa y humanística plantea la evaluación como un servicio de información a la comunidad y al evaluador como un agente democrático que promueve el pluralismo de valores y busca la representación de diferentes intereses (entrevistas, debates, etc.).

La ventaja que se deriva del modelo es su carácter procesual y cualitativo sensible a la realidad del aula e institución educativa tratando de capturar lo singular, lo relevante, las relaciones que marcan el comportamiento de las personas y el desarrollo de los procesos. Las limitaciones se centran en la fiabilidad y validez de los procesos que demuestran ser insuficientes en justificar sus procedimientos metodológicos.

Para finalizar, queremos señalar que coincidimos con Mayor (1997) al afirmar que existen controversias a la hora de escoger modelos de evaluación de programas y que no conviene hacer diferencias entre un modelo y otro, ya que muchos evaluadores no se adhieren estrictamente a un modelo. Por lo cual preferimos una propuesta integral que se adapte lo mejor posible al objeto de estudio.

1.2.5. DISEÑO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

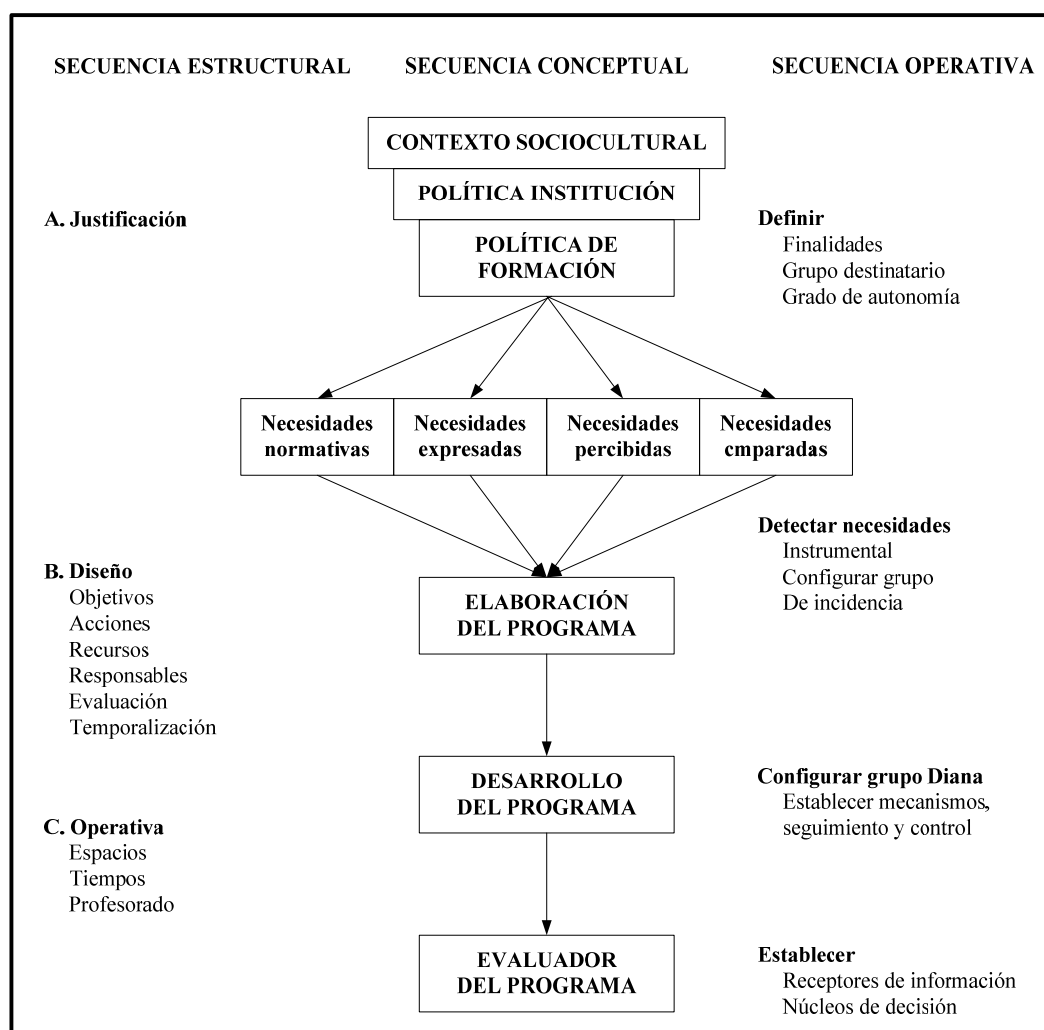
Para iniciarnos en el tema retomaremos la definición de Gairín sobre programa: *“Cualquier propuesta estructurada para producir cambios en las personas que se exponen a ellos”* (1990: 5). Con este enfoque en mente el autor propone un modelo de programas de formación organizado en las secuencias: conceptual, estructural y operativa; las dos últimas son consecuencia de la primera (figura 6).

En la secuencia conceptual, Gairín propone como primera actividad el análisis del contexto sociocultural, la política institucional y la política de formación, seguido de la detección de necesidades y la elaboración del diseño del programa, después presenta el desarrollo del programa y, por último, propone la evaluación de la formación.

Se sobreentiende que la realidad sociocultural, la política institucional y la política de formación están íntimamente ligadas entre sí, ya que los programas de formación que las instituciones desarrollan suelen responder a las necesidades

socioculturales del entorno, las cuales al priorizarse (individuales o sociales, primarias, secundarias, terciarias; expresadas o percibidas, etc.) determinan los objetivos, las acciones y la naturaleza de los procesos de evaluación que ha de seguir la formación. Sin embargo, es preciso advertir que no siempre ocurre de esta manera ya que puede darse el caso en que la política institucional no responde a las necesidades del contexto o que la formación no se da en los niveles esperados. Allí, radica la importancia que tiene el conocimiento del contexto y de los destinatarios del programa.

Figura 6. Modelo de secuencias de Gairín (1993: 84)



De esta forma, la detección de necesidades amerita la utilización de instrumentos idóneos para cada situación y así una vez que se han identificado con propiedad las necesidades, se puede avanzar hacia el próximo paso: el diseño de la formación. Para esta primera fase se recomienda, como especificaremos en el próximo apartado, una evaluación con finalidad diagnóstica.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Como hemos dicho con anterioridad la elaboración del *diseño de formación* parte de la recogida de la información y se orienta a los objetivos que ha de perseguir el programa, las acciones a realizar, los recursos necesarios, los responsables, la evaluación del proyecto y la temporalización. Se busca con ello elaborar un diseño lo más adecuado a los participantes, al contexto y a las necesidades que ha de satisfacer la formación.

La evaluación, por lo tanto, acompañará la planificación de los procesos y actividades del programa para asegurar que el diseño esté a favor de los participantes, de los formadores y de los otros allegados al programa de formación.

Igualmente, el modelo de Gairín sugiere como tercera actividad la *implementación-desarrollo del programa* y durante la misma las acciones se fundamentan en la práctica y en las realidades del contexto que le sirven de referencia, centrándose en los tiempos y espacios y el profesorado. La evaluación, como mecanismo de seguimiento, permite en esta fase detectar las fortalezas y deficiencias del programa a fin de regular los procesos y reajustar aquellos aspectos que así lo requieran.

Como actividad final, el autor recomienda la *evaluación del programa* a fin de conocer los resultados obtenidos, es decir, la mejora alcanzada a través del programa de formación y los aspectos que podrían optimizarse en el programa o, en caso contrario, sugerir la cancelación del mismo.

Por último, consideramos importante resaltar que el modelo propuesto involucra un ciclo de acciones coherentes y sistemáticas que se retroalimentan entre sí acortando distancias hacia la formación a medida que se logra la mejora.

1.2.6. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

Para introducir el tema de la evaluación de programas retomamos las propuestas de Mayor (1997) quien plantea que existe bastante similitud entre las propuestas de las fases de la evaluación de programas. Entre ellas, se destacan autores como Cook y Reichardt (1986) quienes proponen dos fases: *el análisis del proceso de los elementos internos del programa* y *el análisis del impacto* para estimar los efectos del programa. Asimismo, encontramos otros autores (Pérez Juste, 1995, Contreras Muñoz, 1996; Martínez Piñero, 1996), que añaden a la propuesta anterior *la evaluación del diseño o evaluación inicial* y, finalmente, hallamos un tercer grupo que plantea la evaluación de programas centrada en cuatro fases (Modelo integrador de Tejada, 2002): *la evaluación inicial* - que incluye la evaluación de las necesidades, del contexto, de los participantes y del diseño -, *la evaluación procesual* - que analiza la implementación y desarrollo del programa -, *la evaluación de los resultados* - que estudia los efectos del programa, y, por último, *la evaluación diferida* - que tiene a su cargo valorar el mérito, valor, impacto, eficacia, efectividad del programa -.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, seleccionamos el modelo integrador de Tejada para nuestro estudio porque consideramos que el mismo nos ofrece una visión más completa del proceso de evaluación del programa, al igual que llama nuestra atención la participación activa de los participantes en el proceso y la mejora que plantea en las cuestiones prácticas y operativas del diseño y rediseño de cada una de sus fases. Por ello, a continuación describimos en detalle las características del mismo.

Conceptualmente, el modelo integrador de Tejada (figura 7) parte de las propuestas de Stake en cuanto a una evaluación centrada en *antecedentes, transacciones y resultados*; asimismo, resalta la importancia del *contexto/entrada proceso y producto* de Stufflebeam; a la par que propone la evaluación *sin referencia a metas* de Scriven. Los otros aspectos diferenciadores del modelo se centran en la conexión que establece su modelo de evaluación con el modelo de formación de Gairín en cuanto a que integra la *planificación y la evaluación en el diseño y rediseño* de cada una de las fases. Asimismo, el autor propone la *evaluación de los destinatarios y del programa* y resalta la importancia de la *evaluación formativa* durante el desarrollo del programa, la *toma de decisiones* y la *mejora* y contempla en la evaluación de cada fase del programa (diagnóstica, formativa y sumativa) todos los resultados: *los esperados y los no establecidos*.

Igualmente, especifica unas dimensiones de evaluación con diferentes *objetos, finalidades, modelos y técnicas e instrumentos* para cada fase, enmarcadas en los referentes de las *políticas de formación, los principios psicopedagógicos del aprendizaje y las necesidades del contexto y de los participantes*.

Y en último término, consideramos que el modelo integrador se cimienta no sólo en la evaluación de la planificación, diseño, ejecución y evaluación de los resultados, sino que destaca alternativas de mejora ajustadas a la realidad y a las características particulares del contexto y de los participantes para satisfacer unas necesidades socioculturales durante la formación y su respectiva evaluación.

1.2.6.1. LA EVALUACIÓN INICIAL

La evaluación de programas en el momento preliminar apunta a la planificación y organización de los elementos del diseño. Así, la finalidad se fundamenta en tres objetos de estudio: *la evaluación del contexto, la evaluación de los destinatarios y la evaluación del diseño del programa*.

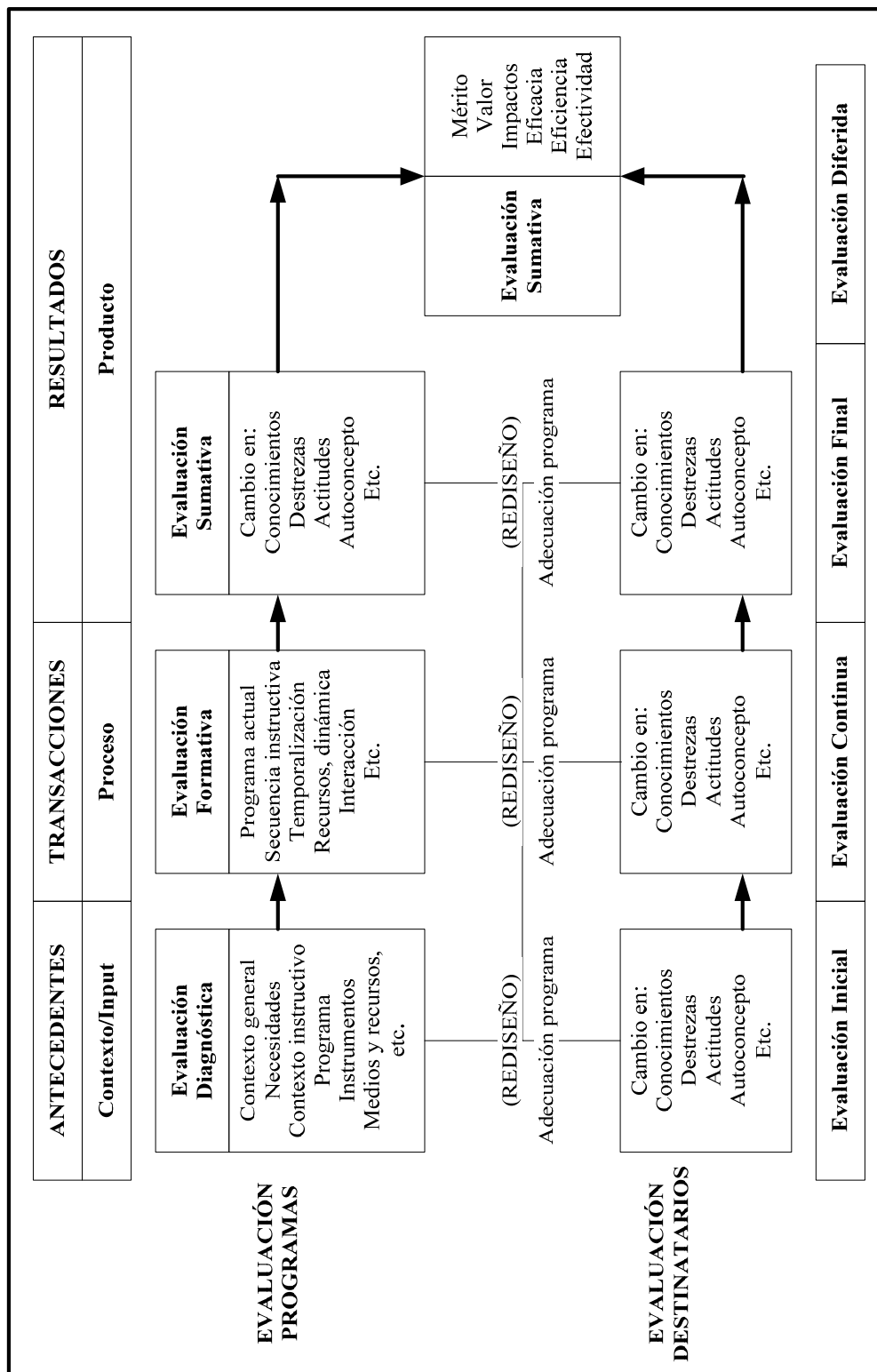
El primer caso apunta a las necesidades existentes y a los indicadores que son necesarios para conocer la realidad en profundidad. Por ello, las interrogantes a plantearse incluyen: *¿Qué necesidades existen? ¿Se han priorizado y de qué manera?*

Para el análisis del segundo elemento, el contexto instructivo, es recomendable tomar en cuenta la política de formación, la organización, el clima,

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

la cultura institucional y los recursos humanos, funcionales y materiales de que se dispone.

Figura 7. El modelo integrador (Tejada, 1997: 19)



El siguiente objeto es los participantes, cuestiones como: ¿a quiénes va dirigido el programa? (profesión, educación, ocupación), ¿qué características tienen? (datos biográficos edad, género, personalidad), ¿cuáles son sus expectativas?, ¿qué esperan del programa? (conocimientos, destrezas, actitudes, aptitudes, motivación, intereses, necesidades, expectativas...) permitirán conocer el nivel de entrada al programa y, así, poder comparar el cambio ocurrido durante la formación.

Posteriormente, cobra importancia valorar la situación del programa en el contexto: los objetivos (pertinencia, suficiencia...), contenidos (suficiencia, actualidad, objetividad, relevancia, pertinencia...), actividades (adecuación, suficiencia...), recursos (idoneidad), temporalización y evaluación (pertinencia, suficiencia e idoneidad).

Una vez que se han precisado los elementos anteriores, se optimiza la planificación y se hacen las adecuaciones necesarias para adecuar el diseño hacia el óptimo desarrollo del programa.

En resumen, las *finalidades* de esta fase se centran en:

- Conocer las características del contexto general e instructivo.
- Identificar las características de los destinatarios-participantes.
- Valorar la pertinencia del programa.

De igual forma, los *instrumentos* idóneos incluyen: análisis de contenido, análisis por jueces, cuestionarios, escalas, entrevistas, observación, inventarios, pruebas diagnósticas.

Y la *toma de decisiones* gira en torno a:

- Determinar la política de formación, elaborar el programa, seleccionar los formadores, organizar los recursos, etc.
- Constituir los grupos de aprendizaje.
- Adecuar el programa a la realidad detectada.

1.2.6.2. LA EVALUACIÓN PROCESUAL

La evaluación de la implementación-desarrollo del programa - estrategias, procedimientos, recursos, temporalización, niveles de ejecución, coordinación - constituye el eje central del segundo proceso evaluativo. Durante este período la evaluación formativa constituye el medio a través del cual se perfecciona el programa para conseguir los objetivos propuestos, explicar los resultados obtenidos - previstos y no previstos - y fundamentar la posterior toma de decisiones respecto al mismo - continuidad o suspensión del programa -.

La valoración continua del proceso instructivo en pro de su mejora, por un lado, y el análisis de la discrepancia entre lo diseñado y lo que realmente ocurrió, por otro, constituyen sus fortalezas, ya que al introducir las mejoras necesarias, se propician los cambios deseados en los destinatarios y formadores; “*De esta forma*

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

continua y racionalmente estamos tomando decisiones sobre el diseño y rediseño del programa en aras a su optimización” (Tejada, 2002: 17).

Desde el punto de vista del autor, las finalidades de la evaluación procesual se centran en:

- Identificar los puntos críticos en el desarrollo del programa.
- Optimizar el programa para su desarrollo.
- Mejorar las posibilidades de los participantes.
- Aumentar la información para posteriores decisiones.
- Dar información sobre la evolución y progreso del destinatario.

Y los objetos de evaluación son:

- El programa
- El clima social
- Los resultados parciales

De la misma manera, las decisiones apuntan a:

- Adaptar las actividades de enseñanza-aprendizaje (tiempo, recursos, motivación, estrategias, dinámicas, rol del docente, rol del alumno, comunicación, feedback, evaluación colaborativa: autoevaluación, co-evaluación, nuevos recursos, nivelación de alumnos y reubicación de profesores-formadores...
- Mejorar la implicación, participación, motivación, interacción y relaciones entre los participantes, así como la relación con el formador.
- Conocer (el evaluador) y dar a conocer (a los destinatarios) oportunamente los resultados momentáneos alcanzados y, en base a lo deseado, negociar acuerdos, estrategias y planes para la mejora de conocimientos, actitudes, destrezas, motivación,..., entre otros.

La metodología y procedimiento a seguir serán flexibles y centrados en las necesidades evaluativas, la situación existente y la toma de decisiones relevantes. Diversos son los instrumentos también que nos pueden ayudar en esta fase, entre ellos se encuentran los cuestionarios, las escalas, las entrevistas, la observación, los registros anecdóticos, los diarios, el portafolio y los exámenes, entre otros. Todos ellos seleccionados cuidadosamente para constatar el impacto del programa y el progreso de los destinatarios.

Como punto final habrá que considerar que, si por ejemplo, los resultados de un programa no fueron satisfactorios convendría reflexionar sobre aspectos como:

- La situación de entrada de los participantes - porque pudo haber mejora, pero no a los niveles deseados -
- La eficiencia y eficacia de los procesos
- La pertinencia del diseño inicial
- La adecuada contextualización
- El rol del docente y del alumno

- La gestión, si se considera que el programa es bueno
- Los recursos
- La competencia profesional de los formadores
- La temporalización del programa en relación a las características de los destinatarios
- ...

1.2.6.3. LA EVALUACIÓN FINAL

La evaluación de los resultados del programa ha evolucionado en las últimas décadas de una evaluación centrada en los resultados previstos y los logros alcanzados (evaluación sumativa) a un proceso que se comprende y justifica a través de la evaluación formativa y diagnóstica, es decir, ya no es suficiente con conocer los resultados de un programa sino que necesitamos ir más allá y profundizar en los porqués de los mismos.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto se analizan tres elementos: los resultados inmediatos, los impactos y los costes. En este sentido, las finalidades de la evaluación de resultados se resumen en:

- Verificar la consecución de los objetivos del programa.
- Valorar los cambios previstos y no previstos.
- Verificar el valor del programa desde la satisfacción de necesidades.

En el primer caso, hacemos hincapié en los logros (al final del desarrollo) esperados e imprevistos en cuanto a: conocimientos, destrezas, actitudes, satisfacción, motivación, relaciones. En el segundo, verificamos el impacto (evaluación diferida) tomando en cuenta la satisfacción de necesidades, la transferencia del aprendizaje y los cambios ocurridos en el contexto del participante. En el tercero se valoran los costes (diferida) de los recursos humanos y materiales.

Así, se repara en criterios como: eficacia, eficiencia, comprensividad, efectividad, aplicabilidad, relevancia, suficiencia, satisfactoriedad y se utilizan instrumentos tales como: pruebas de rendimiento, los formadores, cuestionarios, escalas, entrevistas, observación, informes, auditorias...

De forma que la toma de decisiones se fundamenta en:

- La promoción, certificación, acreditación de los participantes.
- Intervención-modificación del contexto de actuación.
- Aceptación-rechazo del programa.

Finalmente, si es cierto que existe una íntima relación entre el programa y su evaluación, también es cierto que el éxito de cada una de las fases del programa de formación depende directamente de la calidad de los procesos de evaluación. Por ello, al momento de diseñar la evaluación de un programa de formación recomendamos valorar referentes, criterios e indicadores de calidad de cuestiones como:

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

- El enfoque teórico y metodológico utilizado (unilateral vs. múltiple).
- La planificación del diseño y los criterios de selección del programa (pertinencia, relevancia, aplicabilidad, viabilidad...).
- El diseño inicial del programa (adecuación, actualización, aplicabilidad...).
- El grado de detección de necesidades del contexto y de los destinatarios del programa (suficiencia, pertinencia e idoneidad...).
- La contextualización del programa.
- La evaluación del diseño inicial y la pertinencia de los objetivos del programa con las necesidades y problemas a solucionar.
- El nivel de implementación y desarrollo del programa (coherencia, eficiencia, eficacia, comprensividad, flexibilidad, adecuación...).
- Los resultados de la formación (comprensividad, relevancia, eficacia, eficiencia, impacto).
- El desarrollo de los procesos de evaluación, metodología, operacionalización y resultados (pertinencia, suficiencia, secuencia, objetividad...).
- El evaluador(es) (experiencia, objetividad, conocimiento del contexto, del programa y de los participantes, triangulación de sujetos).
- Los participantes (motivación, implicación, cooperación).
- La calidad de los informes de cada fase y el informe final.

1.2.7. ELEMENTOS DEL PROGRAMA Y SU EVALUACIÓN

1.2.7.1. LA EVALUACIÓN INICIAL

A. Criterios de evaluación de programas

Una evaluación confiable debe estar enmarcada en referentes que determinen los parámetros de calidad y, en concordancia con lo expuesto en el apartado anterior, presentamos la definición de algunos criterios e indicadores que son útiles al caso (cuadro 3).

Cuadro 3. Criterios e indicadores de evaluación de programas (Tejada, 1997: 255)

Criterios	Indicadores
Pertinencia: Adecuación de un programa con la política de formación y el contexto de formación.	Nivel de coherencia: relación entre objetivos asignados y los objetivos propuestos.
Actualización: Adecuación de los objetivos del programa y las necesidades reales (sociales e individuales).	Relación entre los objetivos propuestos y las necesidades detectadas.
Objetividad: Adecuación a las leyes y principios científicos.	Relación entre los objetivos asignados y contenidos (selección y secuenciación).
Aplicabilidad: Posibilidad de puesta en práctica de los objetivos propuestos.	Relación entre el programa y la inserción social o laboral.
Suficiencia: Grado con que un programa satisface las necesidades detectadas.	Nivel de exhaustividad, relación entre los objetivos asignados y las necesidades detectadas.
Eficacia: Nivel de logro de los objetivos asignados.	Relación entre los objetivos asignados y los objetivos alcanzados.
Comprensividad: Grado de optimización alcanzado.	Relación entre el nivel de entrada y nivel de salida de un programa.
Relevancia: Grado de importancia del programa para cubrir las necesidades individuales y sociales.	Relación entre objetivos propuestos y necesidades sociales.
Coherencia: Grado de adecuación entre sí de distintos componentes elementos de un programa.	Nivel de relación entre los distintos componentes de un programa (necesidades, objetivos, contenidos, recursos, sistema de evaluación).

B. La evaluación de los elementos del programa

No es suficiente con diseñar un buen programa, el evaluador debe ir más allá y garantizar que la calidad del programa de formación es la más idónea y, por ello, hacemos referencia nuevamente a la programación y a los elementos de atención como el contexto, los objetivos, los contenidos, las estrategias, de enseñanza, los medios, los recursos y la evaluación.

1. *El contexto*

Al hacer referencia a la evaluación del contexto del programa, nos referimos a analizar cuidadosamente el diagnóstico de necesidades y a asegurar que el diseño inicial sea coherente con las características de los alumnos - intereses, expectativas, necesidades, experiencias, instrucción, problemas y situación socio-ambiental, etc. -.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

2. Los objetivos

El resultado de la evaluación del contexto llevará a la revisión de los objetivos para determinar discrepancias entre el programa inicial y las características del grupo de aprendizaje. Para ello, se debe tomar en consideración aspectos como el tiempo que la necesidad ha persistido y su repercusión en la mejora, el número de personas que reclaman la formación, el tiempo que tomaría resolver el problema y la utilidad que devendría. Asimismo, conviene decidir si la formación ha de partir objetivos o será libre de metas.

Este punto de iniciación del diseño de la acción educativa es un punto de especial interés por cuanto genera debate no sólo entre teóricos, sino entre los profesores también. Las opiniones son contrapuestas entre un primer grupo que considera que si no hay objetivos operativos no existe programación y, por lo tanto, el profesor se halla desorientado, pues no sabe a dónde ir, ni a dónde llegará, como tampoco si ha llegado o no y cuál fue el resultado alcanzado.

El segundo grupo, opina todo lo contrario y se opone a los objetivos operativos porque argumenta que el debate sobre los mismos es algo ya superado y que es bien sabido que los objetivos limitan la práctica en el aula porque se centran en resultados observables y medibles, obvian la riqueza, variabilidad y complejidad de los procesos de enseñanza, de la realidad del aula y del alumno, desatienden los procesos formativos, y se fundamentan en esquemas rígidos prefijados que obstaculizan la apertura y singularidad de cada momento educativo.

Cada uno de los enfoques anteriores tiene aspectos a favor y en contra. Al respecto, Gimeno (1986) defiende la primera posición al resaltar estos beneficios:

- Sirven de marco de referencia para la planificación racional de la enseñanza.
- Permiten planificar unas estrategias didácticas que sirven como punto de comparación entre el aprendizaje y los resultados alcanzados.
- Facilitan la programación de actividades y recursos coherentes con los objetivos deseados.
- Recurren como base a la evaluación formativa y a la optimización de los elementos del programa.
- Ponen de manifiesto las intenciones y concepciones teóricas y prácticas, así como las bases científicas, pedagógicas, investigativas, educativas, ético-sociales del formador (en el caso de que sea él mismo quien lo elaboró).
- Constituyen un medio de comunicación, crítica y mejora entre profesores y aprendices.

Igualmente, Pérez Pérez (1987) resalta estas ventajas en el plano político y de ordenación de los sistemas educativos:

- Establecen los fines en los que el poder político tiene responsabilidades.
- Son una garantía en el respeto de las opciones fundamentales.
- Posibilitan los mecanismos y las condiciones de la comunicación.

- Establecen las metas que concretan los fines en las comunidades próximas.
- Posibilitan niveles básicos de participación.

Y en el plano pedagógico el autor considera que:

- Son útiles para facilitar, ayudar a definir, otros elementos del currículum.
- Ayudan tanto a profesores como alumnos para redefinir su situación respecto de lo que se pretende alcanzar.
- Son un referente importante en la evaluación de los logros previstos.
- Ayudan a definir los criterios de evaluación.
- Son una guía sustantiva para la reflexión y el análisis crítico de la propia acción pedagógica.

De igual manera, Medina (1995) se inclina por el diseño curricular basado en objetivos y específica:

Los objetivos son considerados propuestas valiosas de realización humana que se estiman deseables. En el modelo curricular la finalidad precisa, el objetivo de enseñanza-aprendizaje, es la previsión inicial que nos proponemos alcanzar como resultado del esfuerzo empleado (p. 373).

Asimismo, Ferreres (2003) apoya los objetivos como elemento directriz del modelo de enseñanza y plantea la necesidad de contextualizarlos, de relacionarlos con los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje y de especificar las intencionalidades y/u objetivos como referentes obligatorios en la definición del programa.

En la contextualización social e institucional de los objetivos, el autor propone estos ámbitos: el contexto *socio-educativo* y el *contexto institucional*. El primero contempla todos aquellos elementos que configuran socialmente el nivel educativo donde nos encontramos y el segundo, representa la institución en general, su dimensión normativa y organizacional, el contexto curricular, el contexto profesional y el contexto personal. Elementos todos ellos que apuntan a las características de los sujetos–sus necesidades, intereses y expectativas, y los procesos de enseñanza–aprendizaje.

A través de los procesos de enseñanza–aprendizaje, Ferreres (2003: 6) citando a Gimeno (1981) hace referencia a la cercanía entre el mundo psíquico del alumnado, el del grupo e individuo y el del profesor y/a su relación didáctica y resalta la importancia de tomarlos en cuenta al momento de formular tanto los fines e intenciones como los objetivos didácticos, a la vez que dentro de la teoría de aprendizaje recomienda considerar:

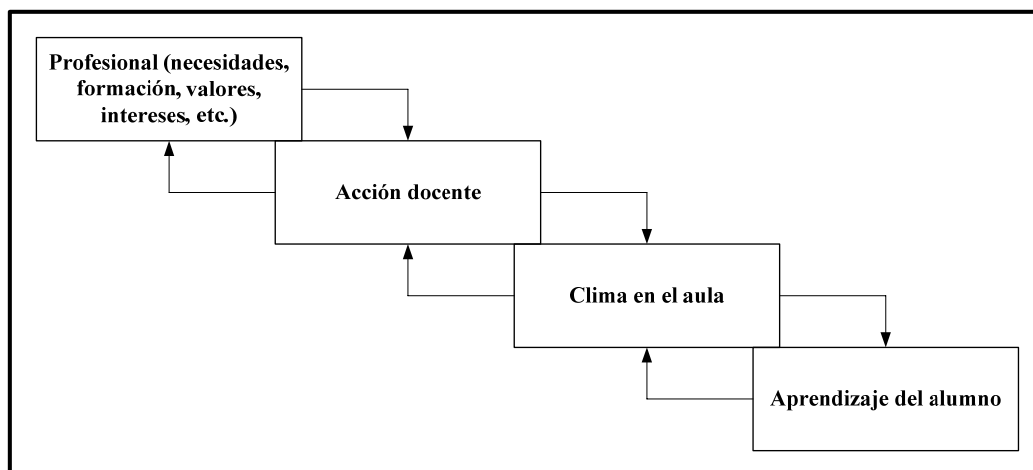
1. El tipo de aprendizaje al que se refiere.
2. La profundidad con que los objetivos explican el proceso de aprendizaje.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

3. La comprensividad de la teoría de aprendizaje respecto al modelo didáctico, sus elementos y relaciones.
4. (...) ¿Con qué sujetos se ha validado la teoría?
5. Las teorías de aprendizaje y sus posturas respecto a la naturaleza del sujeto humano (...)
6. La teoría del aprendizaje y el modelo educativo.

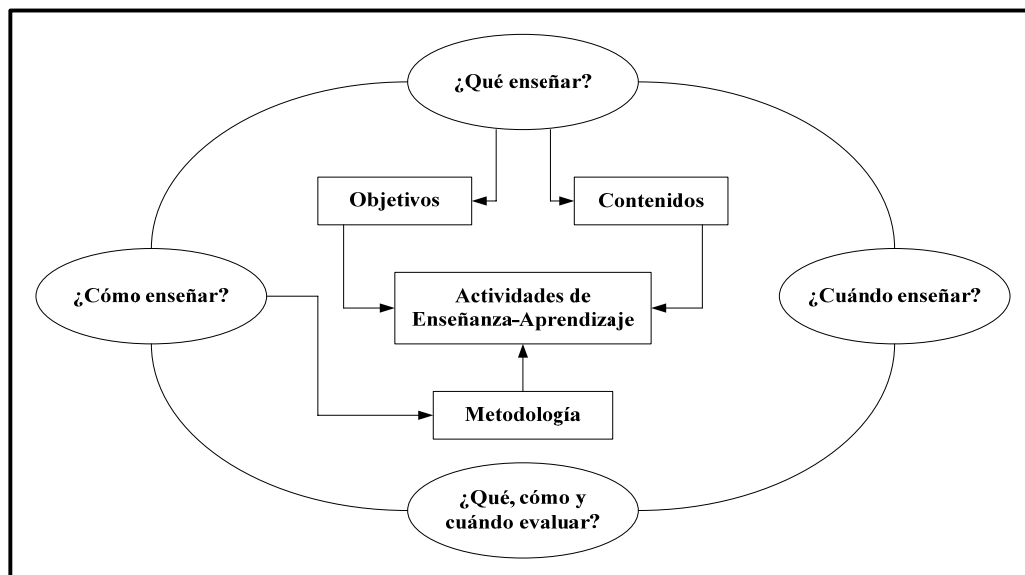
El autor también propone valorar las fuentes socioculturales (figura 8) que generan todo el proceso y destaca las necesidades, intereses, valores, cultura, función, etc., del profesor y la profesora como factores que influyen en el proceso didáctico, específicamente el aprendizaje del alumno.

Figura 8. Cascada contextual de la acción docente del profesor (Fernández, 1994: 313)



Por último, Ferreres (2003) expone las dimensiones del currículo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (figura 9) donde propone: “*Las intencionalidades u objetivos (hablaremos en los dos términos por si llegara el momento de distinguirlos) no son más que elementos que nos van a clarificar un proceso que desarrollaremos y que han de explicitar lo que tenemos intención de hacer ¿qué enseñar? Quizás las intencionalidades estén más en el profesor y la enseñanza y los objetivos en los alumnos y el aprendizaje, aunque no se pueda discutir*” (Pág. 8).

Figura 9. Dimensiones del currículo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Inspirado en Ferreres, 2003: 8)



Asimismo, Zabalza (1987) considera que no existe una forma única de hacer un proyecto y que cualquier modelo es beneficioso siempre y cuando el alumno cumpla a través de él la función de clarificar lo que proponía como proyecto educativo para la situación educativa planteada. El autor propone que los objetivos aporten:

- La clarificación de lo que se pretende hacer.
- Un marco de referencia para organizar el proceso formativo.

La función clarificadora de los objetivos supone un proceso de reflexión, depuración y explicitación de lo que se quiere hacer desde los niveles semántico y práctico. El primero consiste en definir con mayor concreción sustantiva lo que se quiere lograr, en otras palabras, cuál es la interpretación que damos desde nuestro punto de vista y qué significa para nosotros ese nivel a alcanzar; ya que pueden existir otras interpretaciones del mismo objetivo. La modalidad de objetivos que se haya de utilizar o su grado de especificidad dependerá del tipo de proyecto, del enfoque o modelo didáctico; así el contenido del objetivo podrá ser expresado en términos conductuales, actitudinales, muy específicos ó más generales.

La clarificación práctica responde a la pregunta: ¿Qué hay que hacer para lograr esa cualidad? En primer lugar se clarifica el estilo de enseñanza al igual que cuál es la intervención que se considera más apropiada al contexto de aplicación del proyecto. Esta clarificación práctica implica: *confesar, declarar, hacer público el currículo* para su *legitimidad semántica, su congruencia y su racionalidad técnica*.

Los objetivos constituyen *un marco de referencia* para organizar la programación en dos sentidos: dando lugar a distintos diseños de proceso y

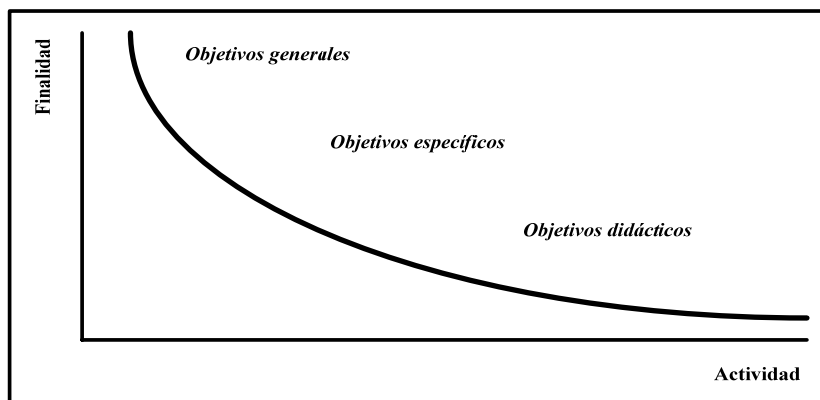
La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

permitiendo la diversificación e integración de los ámbitos de intervención formativa.

El autor diferencia dos tipos de procesos formativos en cuanto al diseño: los finalizados y los no finalizados o abiertos. *Los procesos finalizados* se enmarcan en el modelo tecnológico y los objetivos se organizan en función de la consecución de una meta, lo cual implica que el resto de los elementos del programa se organizan alrededor de los objetivos y los postulados de eficacia y racionalidad, definición del producto, diseño del proceso y evaluación y feedback dan sentido a la intervención.

En cuanto a los niveles de concreción de objetivos finalizados Ferrández y González Soto (1990: 26-27) proponen esta clasificación: *objetivos generales*, *objetivos específicos* y *objetivos didácticos* (gráfico 1).

Gráfico 1. Tipología de objetivos (González Soto; Jiménez y Fandos, 2004: 26)



Del gráfico se sobreentiende que los *objetivos generales* pertenecen al primer nivel y se caracterizan por ser amplios, descriptivos e integrales, mediatos, ideales, dinámicos, flexibles y coherentes entre sí. El segundo grupo, *los objetivos específicos*, vienen a ser una concreción de los generales y expresan la utilización de técnicas de aprendizaje; hábitos, actitudes y conductas; conocimientos, destrezas y el desarrollo de capacidades. Por último, los *objetivos didácticos* expresan patrones de conducta observables y evaluables. Conductas que los autores clasifican en: *psicomotrices* - si hacen referencia a hábitos, habilidades y destrezas -; *ideativas* y *cognitivas* - si expresan informaciones y comprensiones y *afectivas* - si ponen de manifiesto actitudes, intereses e ideales -

En este caso, Ferrández y González Soto (1990) resaltan que con ellos se describe la conducta a desarrollar por el alumno, ya que constituyen metas de aprendizaje y no de enseñanza. También deben expresar lo que debe conseguir un alumno después de desarrollar una serie de actividades y manifestar de modo concreto tanto la acción a realizar (actividad) como el resultado (producto), además, de expresar las conductas observables y las condiciones en que esa conducta debe de manifestarse. Asimismo, recomiendan tomarlos en cuenta en la

operativización de los objetivos específicos, los contenidos, el objeto de aprendizaje, la taxonomía seleccionada y los criterios para su formulación.

Por su parte, los *procesos abiertos o no finalizados* proponen metas indefinidas, holísticas y globales y se evidencian en objetivos experienciales y/o los principios de procedimiento. La eficacia del proceso se centra en la diversidad y riqueza de los procedimientos seguidos, las interacciones logradas de las experiencias vividas y la implicación del alumno en ellas.

Los objetivos *expresivos o experienciales* se justifican en supuestos teóricos como: la equifinalidad - procesos iniciales similares pueden dar resultados muy diferentes de acuerdo a la dinámica generada en cada uno de ellos - y *la divergencia* - la homogeneidad de resultados no existe sino la diversidad de los mismos y lo fundamental es la orientación que se da al acto educativo -.

De esta manera, el contexto donde se produce la experiencia educativa es una invitación a implicarse personalmente, a explorar, a hacerse preguntas y buscar soluciones a situaciones donde los resultados no son esperados; el proceso no es intencional, ni premeditado y los objetivos no se expresan en términos de lo que los alumnos y alumnas deben aprender. De este modo, la eficacia de los objetivos no finalizados radica en la diversidad, la riqueza y en los procedimientos seguidos porque orientan la situación en la que se va a trabajar, más no en los resultados que se obtendrán. El objetivo es evocativo, antes que descriptivo, y define, no una conducta sino las condiciones de un encuentro, en lo que lo primordial es lo original de la búsqueda, de la diversificación, en lugar de la acomodación a un patrón de conducta y, finalmente, son más fáciles de usar que los conductuales porque se acomodan mejor a la forma natural de obrar.

En consecuencia, al diseñar el programa o la programación, según sea el caso, proponemos partir de cualquiera de los planteamientos de objetivos expuestos, pero si se prefiere un enfoque sin metas recomendamos concretar las intencionalidades ya que ellas nos guiarán y clarificarán los problemas, necesidades y situaciones que vamos a enfrentar.

Para finalizar, definimos algunos criterios (cuadro 4) que consideramos pertinentes al evaluar objetivos.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Cuadro 4: Criterios de evaluación de los objetivos

Elemento	Criterio	Definición
Objetivos	Pertinencia	Define las acciones a desarrollar por el docente en los saberes disciplinares las actitudes, destrezas y valores a desarrollar en el proceso de E-A.
	Coherencia	Un objetivo es coherente si define los nexos lógicos entre los objetivos del programa en cuanto a integración, interrelación y armonía.
	Profundidad	El criterio profundidad expone la intencionalidad en las acciones a desarrollar por el docente.
	Suficiencia	La suficiencia de los objetivos describe el nivel de cumplimiento de las necesidades de formación en inglés.
	Precisión	Expresa la formalidad en la formulación de cada objetivo para expresar una única interpretación del mismo.

C. Los contenidos

Los contenidos, al igual que los objetivos, han sido objeto de críticas y diversas interpretaciones que han dado lugar a diferentes modalidades de acción escolar y toma de decisiones respecto a su rol en el diseño curricular.

Iniciamos el tema con la definición que el MEC (1989, en Mayor, 1997: 129) hace de los mismos: “*En esta propuesta se entiende por contenido escolar tanto lo que habitualmente se han considerado contenidos, los de tipo conceptual, como otros que han estado más ausentes de los planes de estudio y que no por ello son menos importantes: contenidos relativos a procedimientos, y a normas, valores y actitudes*”.

Así, intentamos decir que los contenidos son un elemento importante del programa que ha evolucionado de una concepción temática a una concepción que centra su atención en muchas cosas más, lo cual hace que ellos se justifiquen desde la *realidad epistemológica, la acción didáctica y el proceso de enseñanza-aprendizaje*.

En el primer caso, los objetivos constituyen el objeto formal de la Didáctica, la cual González Soto (2002: 78) define como:

Interacción del discente con el docente gracias a la puesta en marcha de las estrategias metodológicas más adecuadas con el fin de que el discente integre los valores culturales, logro que le permitirá ser agente activo en la transformación social en todas y cada una de las manifestaciones de la cotidianidad.

De allí, entendemos que los contenidos representan los valores culturales que adquirirán los alumnos a través de la práctica docente contextualizada y centrada en la experiencia e investigación. Asimismo, la *acción didáctica* sustenta el valor de los contenidos ya que el qué, cómo o cuándo enseñar se relaciona con el contexto histórico, el ambiente del aula, el proyecto institucional y las

demandas éticas; siendo que el centro de la práctica es el alumno en su medio natural, social y cultural, el proceso de culturización formal emerge de los contenidos culturales interrelacionados con la dinámica social que le rodea.

Al respecto, es importante resaltar los aportes de González Soto (2002: 80) quien afirma:

La cultura no es aséptica, sino que viene impregnada de un fuerte componente que hace referencia al saber ser y estar en el momento histórico que a cada cual le corresponde... En cada momento histórico o en cada situación ideológica se pondrán en evidencia unos contenidos u otros, pues unos u otros serán considerados importantes para el desarrollo personal dentro del marco sociocultural de que se trate.

De la misma forma, el proceso de *enseñanza-aprendizaje* amerita de componentes culturales, los cuales a la vez, justifican los contenidos bajo el precepto de que los individuos asimilan, integran y recrean la cultura (conceptos, lenguaje, ideología, costumbres, valores, creencias, tipos de organización, etc.) desde las experiencias sociales y los procesos de E-A que contribuyen a su desarrollo personal y profesional, pues los mismos sirven como medios de construcción del ser humano.

En resumen, existen diversas posturas respecto a la naturaleza y sentido de los contenidos y a su función en el diseño curricular; cada una de ellas aporta elementos que enriquecen el tema porque ofrecen visiones diferentes y, a veces contrapuestas, pero su justificación se basa en que constituyen un importante elemento del diseño curricular, del proceso didáctico y de la reproducción cultural.

En cuanto cómo clasificar los modelos curriculares optamos por las propuestas de Zabalza (1996) quien presenta dos dimensiones: la primera si se abordan los contenidos desde la estructura interna de la materia o si prevalece su uso, manejo y función sobre la situación donde se aplica el diseño. La segunda dimensión plantea la prioridad de la realidad objetiva o de la subjetiva del alumno; en la postura objetiva los contenidos se organizan en función de los aprendizajes, resultados y procesos y en la subjetiva el alumno constituye el referente principal para la toma de decisiones.

En lo que respecta al modelo de programación planteamos una complementariedad entre los enfoques de diseño curricular – el academicista, el centrado en el niño, el crítico y el tecnológico -, a la vez que a la hora de la toma de decisiones se consideren las características de los alumnos (experiencias previas, intereses, actitudes, motivación...) como referentes de un aprendizaje que incorpora tanto el aula, como el entorno social y cultural en el currículum que se desarrolla.

Igualmente, en cuanto a la relación objetivos-contenidos nuestra propuesta se inclina por priorizar los objetivos sobre los contenidos y las estrategias en el

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

diseño curricular; siempre respetando la interdependencia y el sentido complementario entre ellas. Además, recomendamos que los contenidos sean *seleccionados, organizados y secuenciados* (González Soto, 2002; Zabalza, 1997; Medina, 1995) para ofrecer una mayor significación de los conocimientos científicos durante la elaboración de la experiencia del ser humano y la transformación que se espera ocurra a causa de la acción didáctica.

El primer problema a enfrentar en la *selección* de los contenidos son los criterios y su razón de ser. Tejada (2001) propone tres planteamientos al respecto: el primero alude al *modelo logocéntrico, psicocéntrico y sociocéntrico* como fuentes de selección. En el primer caso, se considera la selección de los contenidos desde la *sistematización de la ciencia*; en el segundo, *las necesidades individuales, los intereses, actitudes, expectativas* constituyen los referentes de selección y, en la última situación, las *necesidades sociales* prevalecen sobre las individuales. En este caso, Fernández (1986) propone un enfoque mixto que combine diferentes propuestas ya que un único criterio es insuficiente para la vertebración curricular y propone la unificación de la estructura lógica de la ciencia con la psicológica para favorecer los procesos mentales del alumno y Tejada recomienda (2002) considerar el tercero como un elemento interviniente ecológico.

En relación a la *organización y secuenciación* de los contenidos Tejada (2001) plantea, de nuevo, diferentes soluciones al problema: si se parte de la exoestructura del contenido didáctico, se asume que el entorno estructural de las demás disciplinas inciden directamente en el contenido. Así, los criterios de: multidisciplinar - ninguna relación entre las disciplinas implicadas, pluridisciplinar - existe relación entre las disciplinas, usualmente de yuxtaposición e interdisciplinar - existe integración de contenidos provenientes de diferentes disciplinas con integración y cooperación -, son pertinentes al caso.

Con respecto a la *secuenciación* Ferrández y González Soto (1990) proponen la modalidad cíclica y la concéntrica. En el primer caso, se presentan dos alternativas nuevamente: la programación cíclico vertical, la cual se da en aquellos contenidos que se finalizan en un solo ejercicio, sin relación con otros momentos posteriores pero fundamentales como cimiento de nuevos temas, y la programación cíclico horizontal donde los contenidos se retoman a lo largo de diferentes ciclos o niveles, dando lugar a distintos niveles de profundización.

En el segundo caso, la modalidad concéntrica, se integran la selección, organización y secuenciación de los contenidos de modo tal que forman una unidad global con sentido sintáctico, semántico y pragmático, propuesta con la que nos identificamos en este escrito.

Al considerar la evaluación de los contenidos hemos de exponer como primer punto la confusión que frecuentemente existe entre el análisis del contenido curricular y la evaluación del currículo. Podemos diferenciar ambos si consideramos que el primero describe el valor educativo del currículo, sus

potencialidades curriculares y sus procesos de desarrollo y el segundo se centra en valorar, juzgar el éxito y los resultados obtenidos.

Así, consideramos importante exponer el tema de la evaluación desde las dos perspectivas, la evaluación de los contenidos como elemento del programa y la evaluación de los contenidos curriculares asimilados por los alumnos.

Para llevar a cabo la evaluación de los contenidos del diseño curricular recomendamos estos criterios (cuadro 5.a.), entre otros:

Cuadro 5.a. Criterios de evaluación de los contenidos del currículo

Elemento	Criterio	Definición
Contenidos	Pertinencia	Define una serie estructurada y relacionada de conceptos, principios o generalizaciones de índole formal, instrumental axiológico y cultural, organizados según criterios didácticos en unidades o temas relevantes al contexto del alumno.
	Actualidad	Expresa el grado en que los contenidos se adecuan a los intereses y necesidades de los participantes.
	Utilidad	Implica el uso de palabras y expresiones que prestan mayor utilidad al contexto en que los alumnos están lingüísticamente capaz de producir.
	Aplicabilidad	Indica la posibilidad de puesta en marcha de un objetivo.

Para el segundo caso, retomamos la propuesta de Bolívar (1994: 195) y presentamos un esquema (Cuadro 5.b.) donde especificamos la relación entre el contenido, el tipo de aprendizaje, los objetivos de la evaluación y los criterios para llevarla a cabo.

La evaluación de los contenidos trata de la evaluación de *hechos*, *conceptos* y *principios*. Al evaluar los *hechos* buscamos una respuesta correcta o incorrecta a través de un contexto de evaluación lo más similar posible al de aprendizaje. Este tipo de evaluación consiste en la recuperación de la información mediante la evocación o a través del reconocimiento.

La evaluación de *conceptos* se basa en la comprensión y se puede comprobar por razón de la categorización o la identificación. Mayor (1997) expone que la simple definición no implica dominio del tema, hay que reparar en: la definición del significado – valorar más el uso del vocabulario personal que la reproducción literal -, el reconocimiento de la definición - reconocer un concepto entre varias posibilidades - , la exposición sistemática – dar crédito a la composición organizada sobre un área conceptual y la relación entre conceptos -, la identificación y categorización de ejemplos – identificar ejemplos o situaciones relacionadas con un concepto - y la aplicación a la solución de problemas – solucionar situaciones problemáticas que requieren la activación de un concepto antes aprendido.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

La evaluación de los *procedimientos* consiste en comprobar la funcionalidad y la utilización de un procedimiento a otras situaciones. Aguilar (1992) recomienda que ello requiere que se posea un conocimiento sobre el procedimiento (acciones, secuencia, condiciones, etc.); su uso y su aplicación a situaciones particulares; la corrección y precisión de las acciones que componen los procesos; comprobar el procedimiento en otras situaciones de aprendizaje; la elección de los mejores procedimientos para evaluar una tarea: la automatización del proceso para constatar la rapidez y seguridad.

Cuadro 5.b. Criterios de evaluación de los contenidos (Bolívar, 1994: 195)

Clase de contenido	Tipo de aprendizaje	Objetivos de la evaluación	Criterios de evaluación
CONCEPTUAL: Hechos, conceptos y principios	Hechos: memorístico, reproductivo y aislado. Conceptos: significado, relación e integración. Principios: Comprensión de relaciones entre conceptos o hechos	SABER: Conocer, analizar, enumerar, explicar, describir, resumir, relacionar, recordar, etc. Definición, exposición, identificación, categorización, etc.	Distinción entre conocimiento factual, conceptual y de principios. Implica distintos procesos de aprendizaje, estrategias de enseñanza y modos de evaluación. Un concepto no se puede evaluar como si fuera un dato o un principio implica procesos de un nivel más alto de abstracción.
PROCEDIMIENTOS: Distintas acciones y estrategias para resolver objetivos o alcanzar metas.	Conocimiento y utilización (funcionalidad, uso y aplicación) de un conjunto de habilidades y estrategias, métodos, reglas, destrezas o hábitos a las tareas o situaciones particulares	SABER HACER: Elaborar, aplicar, experimentar, demostrar, planificar, construir, manejar, etc. Uso y aplicación práctica en situaciones apropiadas Integración de acciones, generalización, contextualización, etc.	Incidir en el aprendizaje del saber hacer y transferir funcionalmente a otros contextos las habilidades adquiridas. Evaluación referida a destrezas de distinto rango, desde estrategias cognitivas a la utilización de técnicas e instrumentos.

Cuadro 5.b. Criterios de evaluación de los contenidos (Bolívar, 1994: 195. Continuación)

Clase de contenido	Tipo de aprendizaje	Objetivos de la evaluación	Criterios de evaluación
ACTITUDINAL: Actitudes, valores y normas	Componente afectivo, cognitivo y comportamental. Predisposición a actuar de una determinada forma socialmente deseable.	VALORAR: Comportarse, respetar, tolerar, apreciar, preferir, sentir, valorar, aceptar, etc. Observación sistemática en sus diversas variantes situaciones	No suelen ser directamente evaluables, son inferidas a partir de acciones manifiestas. Dirigidos más a la forma en que se adopta o justifica una actuación; o en el caso de actitudes unidas al contenido disciplinar el grado de progresión en éstas.

Todo ello requiere que el profesor observe atentamente al alumno de cerca, sus obstáculos y cómo los solventa.

La evaluación de *actitudes*, en la educación, se puede inferir de la respuesta de un individuo y del comportamiento atendiendo a tres componentes: el cognitivo – capacidad del alumno para pensar -, el afectivo – sentimiento, emociones, etc., - y la tendencia al acción.

D. Las estrategias

Las estrategias didácticas se justifican porque facilitan la acción docente-discente y el aprendizaje. De nuevo observamos numerosos intentos de los especialistas en el área por diseñar métodos que den respuesta a las divergencias existentes. Así, existen propuestas desde enfoques centrados en la pluralidad de métodos hasta diseños de planificación multivariada de actividades, opción que apoyamos.

Tejada (2002), apoyando a Ferrández, propone dos caminos a seguir: uno, se puede partir de una amplia gama de actividades, pertinentes con los objetivos y la estructura interna de los contenidos, o se puede planificar diseños de acciones que orienten a distintas actividades, sin la obligatoriedad de una tarea concreta. El autor reconoce que el primer planteamiento puede ser cerrado e imprevisible, pero que beneficia a los profesores con menos experiencia; al mismo tiempo considera que el segundo es más rico y complejo, pero requiere de profesores competentes.

Esto nos lleva al siguiente problema: ¿Dónde hemos de fundamentar nuestras estrategias metodológicas? Dentro del enfoque de la multivariada de la acción Tejada recomienda operar desde la actuación del docente y del discente en el contexto social del aula y desde la comunicación.

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

Bajo este concepto, en la acción docente ambas partes son protagonistas, el profesor al realizar la explicación, orientación, incentivación, ayuda, corrección y el alumno al llevar a cabo su trabajo solo – trabajo individual, independiente, individualizado, personalizado – o al operar con los demás – grupo de trabajo, grupo medio y gran grupo.

En cuanto al código de la comunicación Tejada propone tres modelos generales: *simbólico*, *analógico* e *icónico*. La expresión numérica y verbal pertenecen a lo simbólico, la expresión dinámica a lo analógico y la expresión plástica a lo icónico.

De nuevo, conviene recordar que las actividades se organizan en respuesta a los objetivos, las características del grupo, los contenidos, el contexto, la organización del aula, los recursos y la temporalización. “*Estamos asumiendo pues que las actividades metodológicas son una variable dependiente de las demás*” (Tejada, 2002: 49). Finalmente, es pertinente recordar la *flexibilidad* en el diseño y desarrollo y la *evaluación formativa y formadora* como elemento de toma de decisiones y mejora de las estrategias metodológicas.

La evaluación de las estrategias, por su parte, significa una etapa de transición entre lo planificado y su puesta en práctica tanto hacia las estrategias de enseñanza como hacia las tareas dirigidas al aprendizaje. En la primera el foco de atención lo constituyen los diferentes modelos de enseñanza; ya que desde allí se derivan las estrategias y las acciones, así como las secuencias y esquemas que caracterizan cada uno de ellos. Todo ello orientado hacia una evaluación procesual.

En cuanto a las tareas del aprendizaje habrá que destacar aquellas con valor intrínseco: tareas de descubrimiento, de discusión, de presentación de conflictos cognitivos para provocar el cambio conceptual, de análisis de los dilemas de valor implícitos en el tema, de resolución de problemas y búsqueda de respuestas a preguntas estimulantes y de evaluación de la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Además de los cuestionarios, los diarios, la narración de los problemas de clase, la observación, las grabaciones audiovisuales y la entrevista para evaluar los procesos de enseñanza: los cuestionarios, los diarios, la narración de los problemas de clase, la observación, las grabaciones audiovisuales y la entrevista y el uso de los portafolios y el estudio de casos.

E. Los recursos

Los materiales curriculares incluyen libros de texto, guías del profesor, esquemas, publicaciones, videos, diapositivas, revistas, periódicos, diccionarios, el computador y *softwares* especializados para la enseñanza de Inglés, documentos de distintos tipos y la pizarra y la tiza. Pero tradicionalmente se ha utilizado el libro como el recurso didáctico del profesor y de los alumnos y, por esta razón, analizaremos algunos aspectos importantes dado el valor que tienen en la acción educativa. Posteriormente, recomendaremos algunos criterios para la evaluación de los mismos.

En cuanto al texto es importante considerar su estructura – la forma en que las ideas están conectadas a través de un modelo organizativo lógico -, la coherencia o cohesión – la forma en que se conectan las ideas -, la característica del contenido – evitar la densidad de ideas porque dificulta la comprensión – y la proporción entre la información importante y no importante – centrar la atención en las ideas relevantes -.

Los estudios realizados sobre los libros evidencian que hay variaciones significativas en el contenido que cubren, en la profundidad de los temas, en la organización, en los tópicos que cubren, en el enfoque... con lo cual pareciera que diferentes libros responden a diferentes curriculas, por ello es necesario evaluar los materiales que se utilizan en el programa.

En relación a la evaluación de los recursos proponemos considerar estos criterios (cuadro 6):

Cuadro 6. Criterios de evaluación de los recursos.

Elemento	Criterio	Definición
RECURSOS	Pertinencia	Define un conjunto de medios que se coordinan para apoyar la acción didáctica.
	Idoneidad	Un recurso es idóneo si está en consonancia con las exigencias de las actividades propuestas.
	Suficiencia	Expone el nivel en que las actividades contribuyen al logro de los objetivos propuestos.

F. La evaluación

Como dijimos anteriormente la evaluación está presente en todo momento de la acción educativa. Se inicia desde la planificación con la detección de necesidades y elaboración de planes y programas – evaluación diagnóstica, continúa durante el proceso – evaluación formativa - y se utiliza para valorar los resultados – evaluación sumativa -.

En el primer apartado de este capítulo ya mencionamos las quince dimensiones que Tejada recomienda en la evaluación educativa y a través de ellas podemos apreciar la complejidad y sistematicidad que el proceso requiere.

Al diseñar el currículum algunos autores, como Aguilar (1992) parten de que la evaluación es el primer elemento que debe definirse en el diseño del currículum y otros sugieren los contenidos como el subsistema que guía la evaluación (Mayor, 1997). Nosotros optamos por un diseño donde los objetivos están en íntima conexión con los contenidos y la evaluación. Lo cual facilita la evaluación de los distintos contenidos y su evaluación.

La evaluación como parte integrante del proyecto curricular es también un instrumento para la investigación del propio currículo... Si entendemos que evaluar es reflexionar sobre lo que acontece en el aula y analizar los factores y elementos que intervienen en el proceso educativo, entonces la evaluación se presenta como un vaivén entre el

La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés

profesor y el alumno, haciendo referencia continuamente a los objetivos instruccionales (Mayor, 1997: 144).

La evaluación por criterios debe (Aguilar y otros, 1992):

- Ayudar al desarrollo de las capacidades deseadas en los objetivos.
- Integrar los diferentes contenidos.
- Tener un carácter orientativo y procesual.
- Posibilitar una adecuación flexible a las necesidades del grupo.
- Implicar tanto a los procesos de enseñanza de los profesores como a los de aprendizaje de los alumnos.
- Permitir distintos grados de acercamiento por parte de los alumnos al carácter general establecido.
- Ayudar a la mejora progresiva de la práctica docente.

Así, al evaluar proponemos unos criterios (cuadro 7) como referentes importantes que pueden ayudarnos en la reflexión al respecto.

Cuadro 7. Criterios de evaluación

Elemento	Criterio	Definición
Evaluación	Pertinencia	Se concibe como el nivel en que la evaluación se ajusta, complementa y optimiza la E-A mediante la recolección continua de información que permite un juicio fundamentado para la toma de decisiones orientadas a solucionar los problemas no previstos en la planificación organizada y sistemática de las acciones instrumentales, estratégicas y comunicativas.
	Coherencia	El elemento evaluación se considera que es coherente si define los nexos lógicos entre la evaluación y los diferentes elementos del programa coordinadamente para formar un todo organizado.
	Comprensividad	Se define por el alcance que se prevé que los procesos de evaluación expuestos han de tener en la población estudiantil.

Por último, queremos destacar las limitaciones que enfrenta la evaluación de programas y como primer punto recordaremos aquellas relacionadas con las cooperaciones de los diferentes elementos: los profesores, los alumnos, el contexto, el grupo directivo y los coordinadores, además de las pertinentes a la temporalización, el acceso a los alumnos y el hecho de que las reformas de los currículas toman años o décadas en apreciarse, asimismo, mencionamos la insuficiencia teórica, la ausencia de metaevaluación y las limitaciones en la elección del modelo o técnica de evaluación.