

¿Realmente funciona la evaluación formativa? Metaevaluación de un proyecto por portafolios

Diana Hirschfeld Venzlaff

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA, CELE, UNAM

diana.hirschfeld@gmail.com

Resumen

En la literatura especializada, algunos investigadores describen el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el aula como una 'caja negra' ya que en muchos casos solamente existen datos sobre los alumnos a la hora de ingresar y cuando terminan el nivel, pero no se documenta qué sucede en este ínter. Con la finalidad de entender más a fondo y poder mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje se llevó a cabo una investigación cualitativa en el contexto de una tesis de Maestría en Lingüística Aplicada en la UNAM, la cual se propuso descubrir evidencias de los efectos de una evaluación formativa. Por medio de un estudio de caso, en el que se analizaron seis portafolios de alumnos de sexto a octavo nivel de alemán, fue posible identificar varios factores que pueden fomentar el aprendizaje y permitir la adaptación de la enseñanza a las necesidades de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje de lenguas extranjeras, evaluación formativa, portafolios electrónicos, investigación cualitativa, estudio de caso

Antecedentes

En marzo del año 2007, en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se crearon tres macroproyectos, uno de ellos fue el de Diseño de principios de evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras en el CELE. El objetivo principal de este trabajo colaborativo de diversos departamentos de lenguas extranjeras (LE) fue establecer unos principios de evaluación adecuados a las necesidades del mismo centro. Después de dos años de formación en el tema, se decidió poner en práctica estos principios formulados, aplicándolos en diferentes proyectos piloto. El Departamento de Alemán participó con un proyecto para mejorar la producción escrita de los alumnos en niveles avanzados (6° a 8° semestre) por medio de una evaluación formativa, ya que anteriormente se habían detectado de manera intuitiva ciertas deficiencias comunes en la escritura de textos de los alumnos.

La producción de textos, tanto formales como informales, es una parte importante del plan de estudios del departamento, así como de la certificación del alemán como LE. Especialmente en los niveles avanzados, los resultados obtenidos por algunos alumnos en la certificación muestran la necesidad de un mayor apoyo didáctico en esta área. No obstante, justamente la evaluación de la producción escrita a veces resulta problemática si se considera como un proceso, más que considerar sólo sus productos.

Los portafolios electrónicos

Con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), para cada uno de los alumnos del grupo piloto se crearon portafolios electrónicos dentro de una página de internet perteneciente al CELE. En esta página se publicaba, entre otros asuntos relacionados con las clases de alemán, el material necesario para las tareas y a continuación, cada alumno entregaba su tarea en su portafolios, esta primera versión fue revisada por el docente usando un programa especial (Markin4),¹ para así indicar el tipo de errores y proponer algunas mejoras. Luego esta versión revisada se subía al mismo portafolios con una nueva clave. El alumno corregía entonces su tarea y la volvía a subir en forma de una tercera versión. De esta manera, la versión corregida estaba disponible para una nueva revisión por parte del docente, y, en caso necesario, se agregaban explicaciones a los errores que no se habían corregido de manera adecuada.

¹ Véase <<http://www.cict.co.uk/markin/index.php>>.

Lo importante de este proceso de mejora paulatina de los textos consiste en el hecho que el alumno, en primer lugar, aprenda que los errores son indicadores del buen funcionamiento del proceso de E-A, en segundo lugar, logre reconocerlos y encontrar las herramientas necesarias para corregirlos –por ejemplo, usando un diccionario para verificar la ortografía–, y, al final pero no por ello menos importante, que el alumno esté consciente de sus errores anteriores para así evitarlos en un futuro. Al mismo tiempo, estas diferentes versiones de cada tarea ofrecen retroalimentación al docente sobre los avances individuales de los alumnos y sobre el funcionamiento adecuado o no adecuado del proceso de E-A.

Aparte de las tareas en sus cuatro versiones, los portafolios también albergaban las reflexiones de cada alumno sobre sus propias metas y su proceso de aprendizaje, tanto al principio, a la mitad, como al final del semestre; la última incluía una auto-evaluación. Adicionalmente, el docente también agregaba a cada portafolios una hoja con observaciones, compartiendo así su punto de vista con el alumno.

Durante los tres semestres equivalentes al nivel avanzado de los cursos de alemán, se juntó una gran cantidad de material textual con la ventaja de ofrecer información sobre el desarrollo de cada alumno para un estudio longitudinal. Además existe material de diversas fuentes como, por ejemplo, los resultados en la certificación que completa este panorama amplio.

La metaevaluación como proyecto de investigación

Durante el proyecto piloto, se puso en práctica una evaluación formativa para mejorar el proceso de E-A de cada alumno. Después, en el marco de una investigación para una tesis de Maestría en Lingüística Aplicada (MLA) del Programa de Posgrado de la UNAM se analizó este material para así comprender mejor la manera de cómo incide una evaluación formativa en el proceso de (E-A) del alemán como LE. Por lo mismo se decidió llevar a cabo una investigación cualitativa en forma de un estudio de caso que evalúa la función de la evaluación formativa, es decir, una meta evaluación. Antes de poder presentar algunos hallazgos, es necesario definir el término ‘evaluación formativa’ en el contexto de esta publicación:

La evaluación formativa es una actividad sistemática y crítica, integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de proporcionar evidencias que contengan infor-

mación pertinente para mejorar este proceso por medio de ajustes, atendiendo así las necesidades de todos sus participantes, tomando en cuenta su diversidad y guiándolos hacia la reflexión y la autonomía. (Hirschfeld, 2013: 37)

Aquí se observa una gran diferencia frente a la función de la evaluación sumativa, encaminada hacia la comprobación del alcance de objetivos, y a la certificación de conocimientos en el idioma. La función más importante de una evaluación formativa es la mejora del proceso de E-A. En el mismo sentido, una metaevaluación puede también ser formativa cuando se lleva a cabo para aprender y mejorar:

La metaevaluación implica que comprendamos cómo aprenden las personas a partir de la actividad de evaluación. La evaluación permite construir un conocimiento que se cimienta en los datos recogidos durante la exploración y el trabajo que los evaluadores realizan con los mismos. Aunque la finalidad fundamental sea la mejora, lo cierto es que la evaluación aporta un caudal de nuevos conocimientos al acervo de saber sobre la educación. (Santos & Moreno, 2004: 929)

Existe una gran cantidad de investigación sobre la evaluación sumativa y la certificación, pero, en comparación, muy poco con respecto al funcionamiento de la evaluación formativa y su influencia en el proceso de E-A. En la literatura especializada, Black y Wiliam (2001) comparan el proceso de E-A en sí y todo lo que sucede en el salón de clase con el principio de una 'caja negra' ('black box'): se sabe cómo entran los alumnos al curso y cómo salen de él, pero nadie sabe lo que sucede en este íter. La metaevaluación del proyecto piloto puede dar respuestas a algunas preguntas que se quedaron abiertas. Las tres principales, las que formaron las preguntas de investigación del proyecto, fueron las siguientes:

- ¿Cómo influye la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje con respecto a la producción escrita en alemán como LE?
- ¿De qué manera la evaluación formativa apoya la construcción de conocimientos y su aplicación en la producción escrita?
- ¿Cuáles son los factores o funciones que fomentan la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje?
- Estas preguntas guiaron todo el proceso de planeación de la investigación, desde el marco epistemológico bajo un paradigma constructivista, pasando por las bases teóricas y finalmente las metodológicas, hasta llegar a los criterios para garantizar la confiabilidad de la investigación.

Los criterios de confiabilidad de la investigación

En primera instancia se consideró aplicar una triangulación, un método de validación que intenta captar una realidad compleja, al incluir diferentes fuentes de información o puntos de vista relacionados con el tema de la investigación, por ejemplo: alumno-material-docente.

En la literatura sobre investigación cualitativa se expresan diferentes opiniones al respecto. Según Flick, el término 'triangulación' se utiliza "para denominar la combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al ocuparse de un fenómeno" (2004: 243). Mientras que a Guba y Lincoln (1989: 240) este concepto les parece demasiado 'positivista'. Merriam (2001: 204) lo recomienda para aumentar la validez interna de una investigación cualitativa. Para Yin (2003: 97), la triangulación forma parte esencial de su primer principio de la colección de datos en los estudios de caso, ya que el uso de diferentes fuentes de evidencias permite al investigador desarrollar 'líneas convergentes de investigación'. Stake (1995: 107) dedica todo un capítulo a la triangulación, atribuyendo el origen de este término a la navegación por medio de las estrellas, utilizada por el marinero para localizar su posición con más precisión. En este sentido es importante entender que se trata de la intersección de tres líneas para localizar un punto en el espacio. Por su parte, Stake argumenta: "Our problem in case study is to establish meaning rather than location, but the approach is the same. We assume the meaning of an observation is one thing, but additional observations give us grounds for revising our interpretation" (1995: 110). Durante la revisión de la bibliografía surgió la pregunta de cómo se podría describir un fenómeno tan complejo como el proceso de E-A usando sólo tres puntos de partida. Entonces apareció otra opción mucho más compleja: la cristalización. Richardson (1994) propone usar —en vez de la imagen de un triángulo— la de un cristal:

Propongo que la imagen central para la 'validez' en los textos postmodernos no sea un triángulo, una figura rígida, fija y bidimensional. Más bien debería ser la de un cristal, que combina simetría y sustancia con una infinidad de formas, contenidos, transmutaciones, multi-dimensionalidad y diferentes ángulos de aproximación. Cristales que crecen, cambian, se alteran, pero no son amorfos.

Cristales son prismas que reflejan lo externo y lo refractan dentro de sí, creando diferentes colores, patrones, matrices que se despliegan en diferentes direcciones. Lo que

vemos depende de la amplitud de nuestro ángulo de vista. No triangulación, cristalización (Richardson, 1994: 522, traducción Hirschfeld).

Esta herramienta tan compleja permite abarcar muchos más conceptos que una triangulación y abre la posibilidad de incluir las diversas ideas provenientes de las bases teóricas. Con este propósito se procedió a la construcción de un cristal para el análisis de datos que iba funcionar como guía para garantizar la inclusión de múltiples puntos de vista.

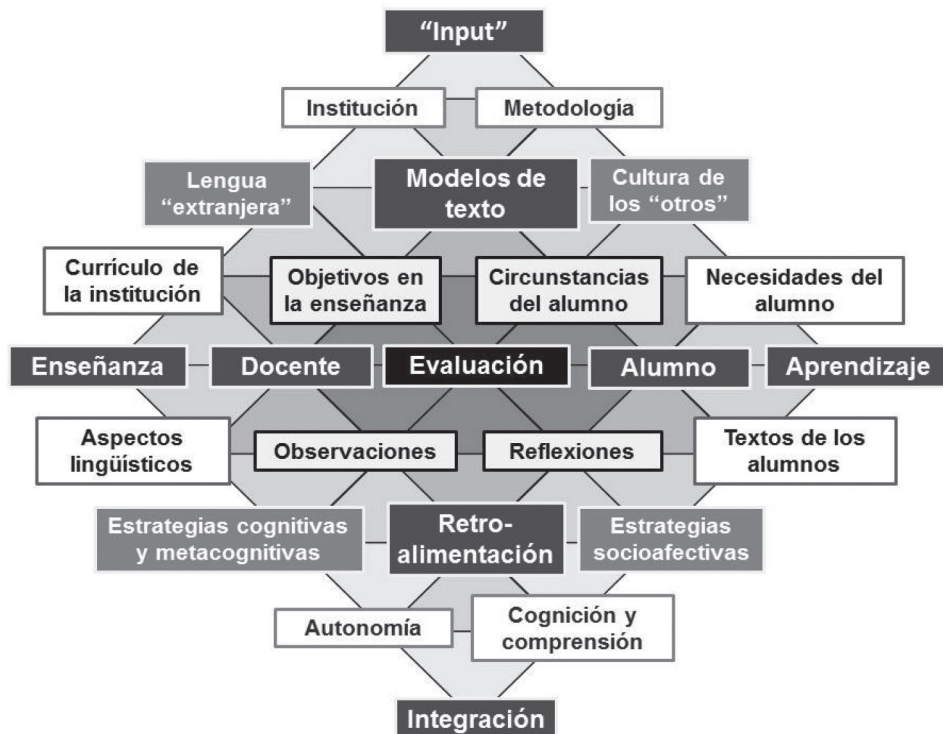
La construcción de una herramienta para el análisis

Para construir un cristal basado en los conceptos teóricos, primero se trazaron dos ejes: el horizontal ('enseñanza'-'docente'-'evaluación'-'alumno'-'aprendizaje') y el vertical ('input'-'modelos de texto'-'evaluación'-'retroalimentación'-'integración'), con la 'evaluación formativa' como punto de intersección. Después se relacionó al 'docente' con su concepto sobre la 'lengua extranjera', y al 'alumno', con lo que representa para él la 'cultura de los otros', así como con las 'estrategias cognitivas y metacognitivas' y las 'estrategias socioafectivas', ambas necesarias para aprender una lengua extranjera. Poco a poco se fueron integrando más conceptos provenientes de las bases teóricas, hasta que la figura del cristal quedó como se muestra en la Figura 1.

El análisis del material

Con esta herramienta a disposición, se procedió al análisis del material textual por medio de un 'estudio de caso múltiple' (*multiple case study*, según Yin, 2003). Se analizaron seis casos de alumnos, seleccionados por conveniencia (*purposive sample*), para poder aprender lo máximo posible. Como séptimo estudio de caso se integró el material de enseñanza que se usó durante el curso piloto. Cada estudio contaba con alrededor de 50 páginas incluyendo el material textual, la codificación, la interpretación y los comentarios. En una segunda fase se aplicó un 'análisis cualitativo de contenido' (según Mayring, en Flick, 2004: 207), concentrando los hallazgos en temas principales que surgieron a partir del análisis y reduciendo el material a unas 15 páginas por caso. Esto llevó a las primeras modificaciones del cristal, ya que los hallazgos sugerían que la evaluación formativa funcionaba

FIGURA 1. El cristal como una herramienta para el análisis



diferente a la primera suposición. Finalmente, los siete casos, entre alumnos y el material, se juntaron en un solo documento, en un análisis transversal de casos (*cross-case analysis*, según Yin, 2003), lo cual permitió apreciar la diversidad existente en la forma de aprendizaje de cada uno de los alumnos, como también encontrar ciertas coincidencias que cambiarían la perspectiva sobre el funcionamiento del proceso de E-A. Los primeros hallazgos de la investigación sugirieron hacer cambios en el cristal empleado como se explica a continuación.

Primeros hallazgos

Durante el análisis, el cristal se convirtió en una visualización de los hallazgos, así que no sufrió sólo un cambio sino que se fue alterando a lo largo del proceso. A continuación se ofrecen los principales hallazgos de la investigación.

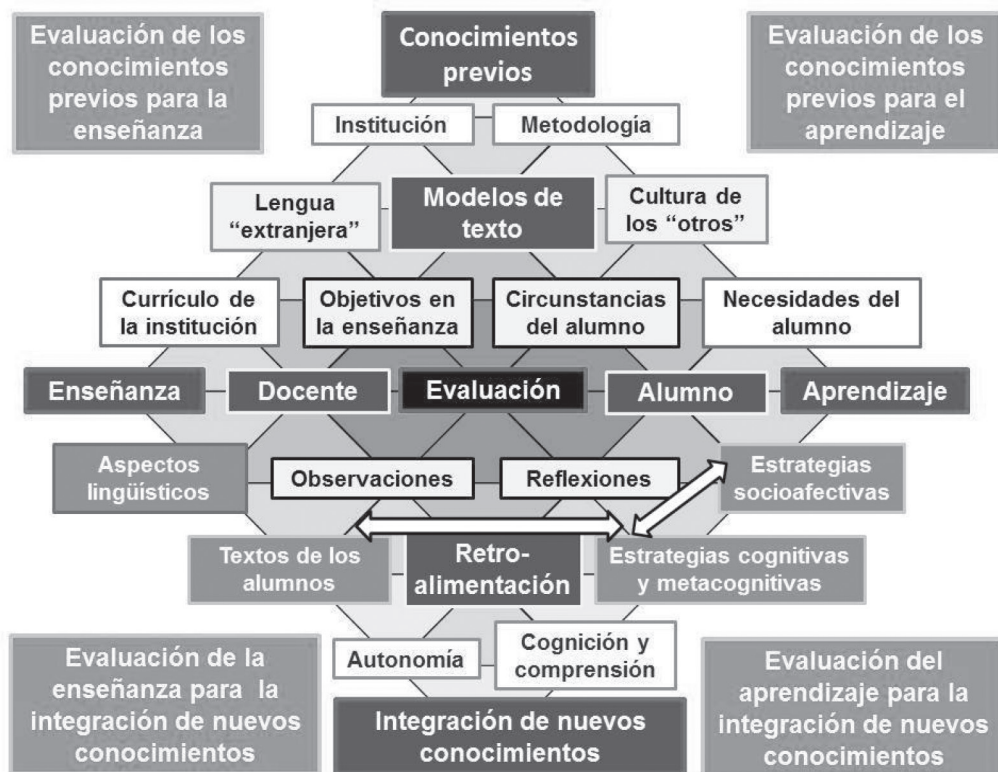
Los ‘conocimientos previos’

Por más obvio que parezca después de llevar a cabo el análisis, uno de los hallazgos más significativos y sorprendentes fue el hecho que, desde la perspectiva de una evaluación formativa, lo que se puede evaluar en las tareas de los alumnos no es el *‘input’*, elemento que se encontraba en la esquina superior del cristal, sino lo que se aprecia es una muestra de sus *‘conocimientos previos’*. Aquí se plasma lo que el alumno aprendió anteriormente, pero al mismo tiempo también se pueden analizar sus problemas durante este proceso de E-A. Sustituir el concepto de *‘input’* por *‘conocimientos previos’* fue un cambio esencial en la perspectiva del trabajo. Otro cambio que surgió a raíz de los primeros hallazgos fue la necesidad de cambiar las *‘estrategias cognitivas y metacognitivas’* del lado del *‘docente’* al lado del *‘alumno’*. Aunque bien es posible que el docente proponga estas estrategias, solamente el alumno las puede evaluar y decidir si fomentan su aprendizaje. Algo parecido surgió con los *‘textos de los alumnos’*; aunque sea el alumno quien los escribe, la evaluación está en manos del docente. En la Figura 2 se aprecia la integración de estos cambios al cristal, aparte de la división en cuatro sectores que se explica a continuación.

Las estrategias metacognitivas y cognitivas, así como los textos de los alumnos

Este cambio en la perspectiva del proceso de E-A condujo a otras modificaciones en el cristal, ya que muchos indicios del análisis confirmaron esta necesidad: desplazando a las *‘estrategias socioafectivas’* hacia el lugar que antes ocupaban los *‘textos de los alumnos’*, las *‘estrategias cognitivas y metacognitivas’* se cambiaron de lado, de la *‘enseñanza’* al *‘aprendizaje’*. Durante el análisis se confirmó que estas estrategias son sumamente importantes para la *‘integración de los nuevos conocimientos’* y para lograr así un aprendizaje constante. No obstante, su evaluación depende mayoritariamente del alumno, no del docente. En su lugar anterior en el cristal, ahora se ubicaron los *‘textos de los alumnos’*, ya que ellos son justamente el tesoro donde el docente puede observar los cambios resultantes de la enseñanza.

FIGURA 2: El cristal modificado como herramienta para la visualización de los hallazgos



La división del cristal en cuatro secciones

Después de llevar a cabo estos cambios en el cristal, las diferentes actividades de evaluación se pudieron dividir claramente en cuatro sectores. La mitad superior se dedican a la evaluación de los ‘conocimientos previos’, pero con perspectivas diferentes. El lado izquierdo evalúa los ‘conocimientos previos para la enseñanza’, es decir, permite observar si se lograron los ‘objetivos’ de enseñanza, mientras que el lado derecho permite al alumno apreciar su aprendizaje alcanzado, pero también le ofrece la posibilidad de descubrir sus necesidades a la hora de elaborar la tarea, así que se puede considerar una ‘evaluación de los conocimientos previos para el aprendizaje’.

Después de esta primera fase de evaluación, la perspectiva cambia: Ahora se evalúa para la ‘integración de los nuevos conocimientos’, es decir, se enfoca la

evaluación hacia el futuro: por el lado izquierdo de la enseñanza, por el derecho del aprendizaje. En estas actividades de evaluación, el docente dirige su enseñanza según los errores encontrados, aprovechando éstos como oportunidades de enseñanza. Este momento también es ideal para proponer nuevas estrategias al alumno. El alumno, por su parte, revisa sus errores y trata de encontrar la manera de evitarlos a futuro, evaluando las estrategias empleadas y mejorando así su aprendizaje de manera constante.

La revisión y reestructuración de los conocimientos previos

Finalmente hubo otra observación importante: hay una gran diversidad en los conocimientos de los alumnos y parece haber un factor común entre los que avanzan satisfactoriamente, a diferencia de otros que siguen luchando contra los mismos errores de manera constante. Esta distinción reside, aparentemente, en la forma de corregir los textos por parte de los alumnos. Hay quienes desde un principio evitan el uso de nuevas estructuras para no cometer faltas, algunos eliminan una oración errónea en vez de mejorarla, cambian una palabra en vez de buscar su forma correcta, mientras que otros simplemente ignoran el señalamiento de un error: en suma, estos alumnos evitan la confrontación con sus errores. Posiblemente estén acostumbrados a corregir solamente para satisfacer las exigencias del docente, pero no revisan sus conocimientos previos, no los ajustan según la nueva información. Así el mismo error se puede repetir constantemente. Eso no significa que no aprenden; sí llegan a integrar nuevos conocimientos, y éstos se plasman en sus textos posteriores. Parece que no reestructuran los conocimientos contenidos en su memoria a largo plazo, sólo añaden nuevos datos a la memoria de trabajo.

Analizando el contenido de las reflexiones y tareas de algunos alumnos exitosos, se constató que ellos generalmente conocen su forma de aprender, detectan problemas y buscan soluciones utilizando diferentes estrategias. Estos alumnos son capaces de autoevaluar su trabajo, y por lo mismo son conscientes de sus puntos fuertes y débiles logrando así controlar, dirigir y fomentar su aprendizaje. Se recomienda una investigación más exhaustiva para comprender la manera cómo se revisan y se reestructuran los conocimientos previos cuando se integran nuevos conocimientos.

Conclusiones

Regresando a las preguntas de investigación de esta metaevaluación del apartado *La metaevaluación como proyecto de investigación*, se puede afirmar que la evaluación formativa influye en el proceso de E-A principalmente por medio de la retroalimentación. Ésta ayuda al docente a evaluar su forma de enseñanza y a planear mejor los próximos pasos a seguir. Paralelamente, ayuda al alumno a descubrir sus propias necesidades con respecto al aprendizaje, a reconocer avances, a dirigir sus esfuerzos y a evaluar la efectividad de su aprendizaje.

En el proceso de E-A existe una interacción entre el sujeto, aquí el alumno, y el objeto de estudio, la lengua meta, apoyada y guiada mediante la observación de un tercero, en este caso el docente. De esta manera se construyen conocimientos que se pueden aplicar en la producción escrita. En este proceso, el docente recibe la información necesaria tanto analizando los conocimientos previos del alumno plasmados en la primera versión de su texto, como por medio de las correcciones del texto realizadas por el alumno después de la primera y, eventualmente, la segunda revisión. Además cuenta con las reflexiones del alumno que facilitan la detección del origen de eventuales problemas. Una vez analizadas las incorrecciones, el docente puede decidir la mejor forma de proceder, es decir, sólo indicar, explicar, ejemplificar o simplemente corregir los errores según las necesidades o posibilidades del alumno.

Ahora bien, con respecto a la pregunta sobre los factores o funciones que fomentan la efectividad del proceso de E-A, existen varios hallazgos importantes. Un factor que sin duda puede fomentar la efectividad del proceso de E-A es el uso consciente de las estrategias de aprendizaje, tanto socio-afectivas como meta-cognitivas y cognitivas. Aunque en el momento del proyecto piloto haya faltado hasta cierto punto la conciencia como la formación con respecto a este tema, se encontraron muchas evidencias que sugieren que el proceso de E-A habría mejorado más, si la evaluación formativa hubiera incluido también una retroalimentación adecuada sobre estrategias de aprendizaje.

Otro factor decisivo que fomenta la efectividad de la evaluación formativa es la continuidad de la evaluación. Ante todo, se debe observar el proceso de aprendizaje de cada alumno a lo largo de su desarrollo académico para así poder detectar oportunamente los avances o la falta de progreso y en caso necesario modificar la enseñanza. Solamente así se puede garantizar que la nueva información se integre de manera correcta a los conocimientos previos del alumno.

Finalmente resultó muy importante analizar estos conocimientos previos individuales y tomarlos como el punto de partida para emprender juntos un camino de aprendizaje que permita revisar y ajustar conocimientos no logrados al mismo tiempo que se integren y consoliden nuevas informaciones y experiencias. La comparación de los diferentes casos analizados mostró claramente la gran diversidad al respecto de estos puntos de partida. Es cierto, se precisan las mismas oportunidades para cada alumno, pero no así la misma instrucción. Sólo a partir de una evaluación formativa basada en las evidencias de cada alumno se puede definir y emprender el camino para cerrar la brecha entre el punto de partida y la meta propuesta. Llegar a esta meta determinada significa obtener nuevos conocimientos, pero no es suficiente con esto. También se han de revisar los conocimientos previos y, en caso necesario, éstos se deben corregir, reconstruir y reorganizar de manera permanente.

Reflexión final

Como reflexión final sobre estos hallazgos, quisiera insistir que la evaluación debe servir para mejorar el proceso de E-A, para todos los participantes. Según las evidencias encontradas, esto se puede lograr si el docente evalúa su trabajo de enseñanza, y el alumno, a su vez, es capaz de evaluar su forma de aprender. Mientras que el docente sea el único encargado de “juzgar los avances del alumno” al final del semestre mediante una evaluación sumativa y mientras que no comparta la responsabilidad con todos los participantes, este proceso de E-A difícilmente mejorará de forma sustancial.

Referencias

- BLACK, P. & :D. WILLIAM (2001). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. [Versión electrónica]. Consultado en septiembre de 2010 en: <<http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>>.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Tomás del Amo, (trad.). Madrid: Ediciones Morata. (Obra original publicada en 2002).
- GUBA, E. & Y. LINCOLN (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

- HIRSCHFELD, D. (2013). *Los efectos de una evaluación formativa sobre la producción escrita en alemán como lengua extranjera: una metaevaluación*. (Tesis de maestría). Texto completo disponible en Tesiunam <<http://bcct.unam.mx/web/tesiunam.htm>>.
- MERRIAM, S. (2001). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: San Francisco, California: Jossey-Bass.
- RICHARDSON, L. (1994). Writing. A method of inquiry. En N. Denzin & Y. Lincoln (eds). *Handbook of Quality Research*. (516-529). Thousand Oaks, California: Sage.
- SANTOS, M. Á. & T. MORENO (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. [Versión electrónica]. *Revista mexicana de investigación educativa*. IX (23):913-931. México: Comie, Consultado en septiembre 2010 en <http://www.oei.es/evaluacioneducativa/momento_metaevaluacion_educativa_santos_guerra.pdf>.
- SCHWANDT, T. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. En N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *Handbook of quality research* (118-137). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- STAKE, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. (3^{era} ed.) Thousand Oaks, California: Sage Publications.