



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för språk och litteraturer

Spanska

La evaluación formativa por medio de pruebas escritas

¿Hay rasgos formativos en el trabajo con pruebas escritas en español como lengua moderna?

Niklas Hurtig

Kandidatuppsats

VT 2011

Handledare:

Anna Forné

Abstract

La evaluación formativa por medio de pruebas escritas ¿Hay rasgos formativos en el trabajo con pruebas escritas en español como lengua moderna?

Niklas Hurtig

Syftet med den här studien är att studera hur stor påverkan den formativa bedömningen har på användandet av skriftliga prov i ämnet spanska samt att se vilka olika faktorer som negativt påverkar lärare att ej arbeta med formativ bedömning i större utsträckning.

Metoden är kvalitativ och består av analyser av tre olika intervjuer med verksamma lärare inom ämnet spanska, samt analyser av skriftliga prov som skapats och använts i undervisningen av dessa lärare.

För att sammanfatta uppsatsen generellt kan följande sägas:

Utifrån åtta formativa områden som tagits fram i arbetet, kan man i följande tre områden inte se tydliga tecken av formativ bedömning i undervisningen av moderna språk: Feedback till eleverna före och efter ett skriftligt prov, redovisning av resultatet samt självbedömning och kamratbedömning.

De tydligaste faktorerna som påverkar lärares formativa arbete negativt är: Att lärare har summativa mål med sin undervisning på grund av att betyg måste baseras på något konkret, krav från eleverna att redovisa proven med siffror och betyg, tidsbrist och elevernas ovilja att ta till sig feedback, lärarnas kunskapsbrist om formativ bedömning samt elevernas kunskapsbrist angående kursplansmålen.

Palabras clave: La enseñanza de lenguas, La evaluación sumativa, Realimentación

Índice

1	Introducción	1
1.1	Objetivo	2
1.2	Método y corpus	2
1.3	Teoría.....	4
1.3.1	Diferentes maneras y finalidades de evaluación.....	4
1.3.2	La evaluación sumativa	4
1.3.3	La evaluación formativa	5
1.3.4	El plan de estudio de las lenguas extranjeras (las lenguas modernas) y las escalas del MCER.	6
1.3.5	Estado de la cuestión.....	7
2	Presentación del resultado y el análisis	11
2.1	¿Quién diseña y realiza las pruebas?	11
2.2	Los objetivos de usar pruebas escritas.....	12
2.3	La presentación del resultado, en cifras, notas y/o comentarios	14
2.4	¿Los profesores dan realimentación e influyen a sus alumnos en reflexionar sobre sus resultados?	15
2.5	La autoevaluación y la evaluación por pares.....	16
2.6	La concordancia entre el contenido de la prueba, la enseñanza y el plan de estudios	17
2.7	Estrategias para motivar y para ayudar a los alumnos a aprender mejor	19
2.8	¿Los alumnos piensan que las pruebas escritas son lo más importante o la única parte importante para recibir notas buenas del curso?	20
2.9	¿Los profesores saben que es la evaluación formativa o sumativa?	23
3	Recapitulaciones y conclusiones	24
3.1	Sugerencias para investigaciones futuras	25
4	Bibliografía.....	26
	Apéndice.....	27

1 Introducción

Aunque el trabajo formativo no es obligatorio, varias organizaciones (por ejemplo, Utvecklingsavdelningen, 2010; Consejo de Europa, 2002: 186) e investigadores (por ejemplo, Black y Wiliam, 1998: 3) que influyen en la enseñanza y pedagogía recomiendan o hablan positivamente sobre su uso. Häggkvist (2010: 1) habla sobre una escuela en Borås¹ que para solucionar sus problemas de resultados negativos, empezaron a trabajar con el sistema de la evaluación formativa, con el fin de parar la tendencia negativa.

Como el trabajo formativo en distintas escuelas de Suecia es muy diferente, sería muy interesante ver cómo el trabajo formativo funciona en la enseñanza en algunas escuelas suecas. Como el término de la evaluación formativa es bastante nuevo², el trabajo de evaluación tradicionalmente ha estado asociado con una intención de poner una nota (una intención de evaluar sumativamente) (Tholin, 2008: 1). Anteriormente en la educación sueca, la información para hacer una evaluación, casi solamente fue basada en pruebas escritas (Tholin, 2008: 1), y por lo tanto sería interesante analizar cómo el trabajo formativo funciona en el uso de las pruebas escritas que tradicionalmente es un área relacionada con la evaluación sumativa. Además sería interesante ver qué factores afectan a los profesores en no desarrollar su trabajo formativo.

En otras palabras, esta tesina tratará del uso de la evaluación formativa por medio de pruebas escritas. El corpus del trabajo consta de tres entrevistas a tres profesores y tres pruebas escritas, creadas por estos tres profesores. Como el concepto de la evaluación formativa es muy amplio, intentaré describir los rasgos formativos al mismo tiempo que miraré si hay rasgos formativos en el trabajo de los tres profesores y si puedo encontrar explicaciones sobre cómo trabajan, quiero explicar por qué estos rasgos son formativos. Además, si no puedo encontrar rasgos formativos quiero descubrir por qué. Mi marco teórico consta de algunos libros de pedagogía moderna y algunas investigaciones anteriores del tema de la evaluación formativa.

La relevancia del estudio será ver cómo el trabajo formativo funciona en la enseñanza sueca.

¹ Una ciudad de Suecia

² Los términos formativo y sumativo fueron introducidos por Michael Scriven en el año 1967 (Korp, 2003: 77)

1.1 Objetivo

Como ya está mencionado en la introducción, sería interesante analizar cómo el trabajo formativo funciona en el uso de las pruebas escritas que tradicionalmente ha sido un área relacionada con la evaluación sumativa, al mismo tiempo que sería interesante ver qué factores afectan a los profesores en no desarrollar su trabajo formativo.

Por lo tanto, en primer lugar el objetivo del estudio es ver si hay rasgos formativos en el trabajo por medio de pruebas escritas en la enseñanza de las lenguas extranjeras. En segundo lugar, si puedo encontrar rasgos formativos en el trabajo de las lenguas extranjeras, quiero describir cómo y por qué estas maneras de trabajar son formativas, y también describir aspectos o factores negativos que afectan a los profesores que no trabajan de manera formativa. Para poder trabajar con mi objetivo intentaré responder a estas preguntas:

¿Hay rasgos formativos en el trabajo por medio de pruebas escritas?

Si hay rasgos formativos, ¿cuáles son y por qué se puede considerarlos formativos?

Si hay explicaciones, ¿qué razones o factores afectan a los profesores que no trabajan de una manera formativa?

1.2 Método y corpus

He hecho una investigación cualitativa. Mi método consiste en hacer y analizar entrevistas con tres profesores que he seleccionado aleatoriamente (esto quiere decir que no he seleccionado los profesores según otros criterios que trabajan como profesores en la asignatura de lenguas modernas/español). Además, analizaré pruebas escritas que estos tres profesores consideran “buenos ejemplos” o “ejemplos generalmente representativos” sobre la manera de cómo suelen trabajar con las pruebas escritas. He entrevistado a los profesores para aclarar algunas cuestiones y para saber sus intenciones o planes para las pruebas.

Por lo tanto, el corpus de mi trabajo consta de entrevistas con tres profesores y pruebas escritas creadas por estos mismos profesores. He grabado las entrevistas y las he transcrito en papel y la información sobre las preguntas de la entrevista está en el apéndice.

Para las entrevistas he creado preguntas (Véase el apéndice) que interrogan sobre rasgos formativos o aspectos que se pueden relacionar con el trabajo formativo (por ejemplo las

preguntas sobre el plan de estudio). Antes de las entrevistas no les dije a los profesores que trabajo especialmente con la evaluación formativa. Lo único que ellos sabían cuando hice la entrevista fue que mi tesina constatará de “cómo trabajan con pruebas escritas”. La razón por esta decisión fue que no quería influir en los profesores para que no respondieran de una manera que no era la correcta y si supieran que mi meta fue analizar desde una perspectiva formativa, sería muy probable que respondieran de una manera que pone más énfasis en este aspecto. La última cuestión de mi entrevista trata de si los profesores tienen conocimientos sobre qué es la evaluación formativa y sumativa y si esta información ha afectado sus maneras de trabajar. Como fue la última pregunta no afectó las otras respuestas.

Los profesores que he entrevistado trabajan en Gotemburgo con alumnos de entre 12 y 16 años de edad cuyo grado de enseñanza corresponde a los niveles A1 y A2 según el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002: 26). Los nombres de los profesores son anónimos y en esta tesina los he nombrado P1, P2 y P3 donde la “P” simplemente significa “profesor o profesora”. Encontré dos profesores después de enviar correos electrónicos a unas escuelas en Gotemburgo, con la pregunta si había profesores que podrían participar en una entrevista. Un profesor lo conocía de antes y le pregunté por razón de comodidad. Todos los profesores trabajan en escuelas diferentes y no se conocen entre ellos.

La disposición del presente trabajo es la siguiente: en el capítulo de teoría presento mi marco teórico y después viene una presentación y aclaración sobre a diferentes maneras de evaluar, explicaciones sobre los dos conceptos de la evaluación sumativa y la formativa, una presentación sobre el plan de estudios de las lenguas extranjeras y el estado de la cuestión. Luego vienen los dos capítulos de “Presentación del resultado y el análisis” y “Recapitulación y conclusión”.

En el capítulo del análisis, hay ocho áreas o rasgos formativos que miraré y analizaré para intentar responder a las preguntas del presente estudio (Véase 1.1). He creado nueve subcapítulos en el análisis para tratar estos ocho rasgos. El último capítulo es para analizar los conocimientos de los profesores sobre la evaluación formativa, y analizar su trabajo formativo de modo más general que en los otros capítulos. En cada subcapítulo correspondiente, desarrollo y explico cómo están basados en el marco teórico, y en cada uno de los subcapítulos presento el resultado de las entrevistas o las pruebas escritas primero sin comentarios y después viene el análisis del tema.

1.3 Teoría

Como marco teórico he seleccionado algunos libros que tratan de pedagogía moderna con explicaciones sobre los conceptos de la evaluación formativa y sumativa. Estos libros son *Teaching and Learning in the Language Classroom* (2000) escrito por Tricia Hedge, *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför?* (2003) escrito por Helena Korp y el artículo *Att fånga lärandet i flykten* (2005) escrito por Lisa Björklund Boistrup cuya artículo es parte del libro *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (2005). Además he incluido los artículos *Inside the Black Box* (1998) por Paul Black & Dylan Wiliam, y *Working Inside the Black Box* (2004) por Black et al debido a estos dos artículos o investigaciones han tenido una gran influencia en el área formativa.

1.3.1 Diferentes maneras y finalidades de evaluación

Hay diferentes finalidades de la evaluación y una de ellas es descubrir los logros y conocimientos de los alumnos, normalmente para poder ponerles una nota, y esta manera de evaluar se llama la evaluación sumativa (Hedge, 2000: 376). Otra finalidad tiene un aspecto pedagógico, que significa que el profesor usa la información que ha adquirido en las evaluaciones o en las pruebas para, por ejemplo, adaptar la forma de trabajar y el contenido del trabajo en clase en el futuro. Esta forma se llama la evaluación formativa (Hedge, 2000: 376).

Además, hay varias formas de evaluar a los alumnos, algunas son las pruebas escritas en sala, pruebas orales, que el profesor observa en clase durante el curso, portafolios, etcétera (Consejo de Europa, 2002: 177). En esta tesina, sin embargo, la única forma de evaluación que es relevante es la forma de pruebas escritas individualmente en sala.

1.3.2 La evaluación sumativa

Para entender qué es la evaluación formativa, es importante que sepamos qué es la evaluación sumativa debido a que se puede creer que la evaluación sumativa es lo contrario de la evaluación formativa. Sin embargo, esto no significa que si un profesor normalmente usa un

sistema, el otro está prohibido, sino sólo significa que las metas de los sistemas son diferentes y se pueden complementar entre sí.

Algunos aspectos típicos de la evaluación sumativa son que no es importante que sea el profesor de la clase que haya diseñado o realizado la prueba y que la prueba no tiene que contener ni tratar exactamente de los mismos aspectos que el profesor ha enseñado en clase (Hedge, 2000: 377). Es muy común que varias organizaciones (por ejemplo una organización responsable de las escuelas de un país) fuera de la escuela, imponen las pruebas a las escuelas y es muy probable que el resultado de la prueba vaya a ser parte de una base de datos que va a ser usada para mirar el resultado de la enseñanza o si varias metas han sido cumplidas (Hedge, 2000: 377).

Asimismo las evaluaciones sumativas tienen que contener un momento en el que el profesor evalúa y clasifica los resultados de los alumnos, con una cifra y/o grado y estas pruebas normalmente se hacen al final de un curso, con la intención de certificar y mostrar que la persona o alumno en realidad tiene los conocimientos sobre el asunto (Korp, 2003: 77-78). Se puede decir, entonces, que con la evaluación sumativa el enfoque está en el resultado de la enseñanza y no en el proceso (Hedge, 2000: 377).

1.3.3 La evaluación formativa

Cuando trabajamos con la evaluación formativa las pruebas son preparadas y realizadas por el profesor del curso como rutina de trabajo y aprendizaje diario y los contenidos de las pruebas concuerdan muy bien con lo que ha sido enseñado durante el curso (Hedge, 2000: 377). La información de la evaluación formativa se usa, en primer lugar, para diagnosticar y el enfoque está en las necesidades y en los puntos fuertes y débiles de los alumnos (Hedge, 2000: 377).

El profesor necesita diagnosticar los problemas e identificar en qué áreas los alumnos necesitan más apoyo o ayuda, al mismo tiempo que necesita apoyar y ayudar a los alumnos a reflexionar sobre su propio aprendizaje y saber sus propias necesidades, debilidades y progreso (Korp, 2003: 81). Igualmente el profesor guía a sus alumnos para descubrir y desarrollar estrategias para aprender mejor al mismo tiempo que motiva a sus alumnos al aprendizaje (Korp, 2003: 81). Björklund Boistrup expresa eso con otras palabras cuando informa sobre las investigaciones que señalan que los alumnos que tienen éxito en sus

estudios reflexionan sobre su propio proceso de aprendizaje. Estos alumnos tienen un alto grado de metacognición (conocimientos sobre cómo aprenden) y en el trabajo de la evaluación formativa el profesor debe ayudar a los alumnos a desarrollar su metacognición (Björklund Boistrup, 2005: 113).

Asimismo, el profesor intenta descubrir y tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos cuando planifica la enseñanza (Korp, 2003: 81), y la evaluación formativa debe influir en la planificación de la enseñanza, especialmente si el profesor ve que unos alumnos no entienden lo que el profesor intenta enseñar (Björklund Boistrup, 2005: 112).

Con el sistema de evaluación que tenemos en Suecia, es fundamental que el profesor discuta la base de su evaluación con sus alumnos, debido a que los alumnos generalmente adaptan su aprendizaje a lo que según ellos parece ser lo más importante para recibir una nota buena. Como los conocimientos de los alumnos van a ser evaluados conforme a las metas del plan de estudios, es necesario que estas metas estén claras para los alumnos (Björklund Boistrup, 2005: 113-114). La evaluación formativa también incluye las autoevaluaciones de los alumnos (Björklund Boistrup, 2005: 112).

Una conclusión sobre qué es la evaluación formativa, entonces, es que no sólo trata de ponerles una nota a los alumnos, sino ayudarles en su aprendizaje durante el curso entero. El enfoque está en el proceso del aprendizaje.

1.3.4 El plan de estudio de las lenguas extranjeras (las lenguas modernas) y las escalas del MCER.

El plan de estudios (Skolverket, 2000) de las lenguas modernas³ es un documento que contiene metas obligatorias para la enseñanza de la asignatura. Todos los profesores tienen que adaptar su enseñanza según el plan de estudios. Según las metas para aprobar el curso de las lenguas modernas, los aspectos que el plan de estudios incluye, que también corresponden a las escalas de autoevaluación del MCER (Consejo de Europa, 2002: 30-31), son la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la expresión oral, la interacción oral y la expresión escrita. Además de estas metas, en el plan de estudios hay metas sobre los aspectos

³ En el sistema escolar sueco, estos idiomas normalmente son el francés, el español y el alemán. El inglés no está incluido en esta definición porque es una asignatura obligatoria y por eso tiene su propio plan de estudios.

de la cultura y la vida cotidiana en los países donde se hablan la lengua meta. Asimismo la metacognición es un aspecto importante según el plan de estudios y esto significa que es obligatorio que los alumnos reflexionen sobre su propio aprendizaje.

El plan de estudios es, entonces, bastante libre, excepto en estos puntos que he señalado. Hay que trabajar y desarrollar los puntos y metas, pero de qué manera es una decisión de cada profesor. Las destrezas del plan de estudios que se pueden evaluar en una prueba escrita son en primer lugar las destrezas de la expresión escrita y la comprensión lectora. Por eso no es posible, según el plan de estudios, solamente dar una nota basada en unas pruebas escritas, debido a las otras destrezas que no se pueden evaluar de una manera buena de esta forma (Utbildningsavdelningen, 2006).

En otras palabras, está prohibido basar las notas finales solamente en tareas específicas (por ejemplo pruebas escritas), porque una nota es algo que se usa para evaluar el trabajo del curso entero. Asimismo es muy discutible si es bueno poner notas en una prueba concreta, debido a que las notas (al final del curso) deben representar el trabajo entero del curso, y no sólo una unidad (que no puede representar todas las metas al mismo tiempo) (Utbildningsavdelningen, 2006).

1.3.5 Estado de la cuestión

Inside the Black Box (1998) es una investigación por Paul Black y Dylan Wiliam. El enfoque de la investigación es ver cómo las pruebas con un alto grado de influencia de la evaluación formativa afectan la enseñanza. Black y Wiliam basan su investigación en artículos y trabajos escritos por investigadores de muchos países y ellos llegaron a la conclusión que la evaluación formativa mejora los resultados, especialmente los resultados de alumnos que no pueden seguir bien la enseñanza (1998: 4). Ellos toman la conclusión de que hay mucho más que se puede desarrollar en el campo de la evaluación formativa. Black y Wiliam ponen el énfasis en que la autoevaluación y la evaluación por pares o el profesor son muy importantes para la evaluación formativa porque estas maneras de trabajar mejoran el trabajo de reflexión de los trabajos propios de los alumnos. Black y Wiliam además dicen que los alumnos sólo pueden evaluar a sí mismos u otros estudiantes si tienen una idea muy clara sobre las metas de la enseñanza. (1998: 7)

Más aún, según Black y Wiliam si los alumnos sólo reciben notas en una prueba, sin realimentación, su aprendizaje no desarrollará y esto es verdadero especialmente en relación al caso de alumnos con notas generalmente malas, que tienen una tendencia de pensar que simplemente no saben aprender suficientemente (1998: 9-10).

Black et al hicieron otra investigación que se llama *Working Inside the Black Box* (2004) en la que desarrollan sus ideas sobre la evaluación formativa. En esta investigación refuerzan sus conclusiones sobre el conflicto pedagógico entre comentarios y notas después de una prueba. Señalan que si los alumnos reciben notas o resultados en forma de cifras después de una prueba, no van a reflexionar sobre sus resultados y sus debilidades. En los casos donde hay una nota (o resultado en cifras) junto con un comentario del profesor, hay una gran tendencia que los alumnos simplemente van a ignorar el comentario y van a sólo mirar la nota. Black et al sostienen que esto es algo muy negativo que no mejora el aprendizaje. Su investigación demuestra que probablemente es mejor sólo dar un comentario escrito en vez de cifras y notas, para borrar el gran enfoque en las notas (Black et al, 2004: 13).

Encima, Black et al consideran la autoevaluación como algo muy importante en la evaluación formativa, y según ellos, la evaluación por pares es un complemento bueno y muy relacionado con la autoevaluación de los alumnos. La razón de esto es que más frecuentemente los alumnos puedan entender mejor la crítica de otros estudiantes en lugar de la del profesor. Una razón para esto es cuando un estudiante no entiende una explicación de otro estudiante, es más probable que vaya a interrumpir para que el otro estudiante explique mejor su crítica. Además, el aprendizaje de los alumnos se mejora cuando toman el rol de evaluador de otros estudiantes. Si un alumno evalúa el trabajo producido por otro alumno, entonces va a descubrir otros aspectos que pueda usar o integrar en su propio trabajo en el futuro (Black et al, 2004: 14). Black et al asimismo describieron algunos métodos prácticos que los profesores pueden usar en su enseñanza (Black et al, 2004).

Jonatan Gniste y Ulf Ligner hicieron una investigación que se llama *Formativ bedömning med fokus på ämnena Matematik, Engelska samt Idrott och Hälsa på gymnasiet och i år 7-9* (2008). En su trabajo, demuestran varios aspectos típicos de la evaluación formativa. Como

consideran que la mayoría de las investigaciones que tratan de la evaluación formativa describen aspectos positivos, Gniste y Ligner han puesto el enfoque más grande en aspectos negativos o riesgos de la evaluación formativa. Además han mirado cuáles son las cualidades necesarias que un profesor tiene que tener para trabajar con la evaluación formativa. Encima, han analizado la relación entre los diferentes sistemas de la evaluación formativa y la evaluación sumativa para ver si hay problemas prácticos que los profesores puedan encontrar cuando tengan que usar los dos tipos diferentes al mismo tiempo en su trabajo (Gniste y Ligner, 2008: 28).

Encima, en la investigación los profesores dicen que siempre han trabajado de una manera formativa, pero que no han conocido un nombre para describirlo antes (Gniste y Ligner, 2008: 20), y como la evaluación formativa es un concepto bastante nuevo, es muy probable que muchos profesores trabajen de esta manera sin saberlo (Gniste y Ligner, 2008: 39). El trabajo con la evaluación formativa requiere que un profesor trabaje con cada clase de manera única. Si un profesor enseña en varias clases diferentes del mismo nivel, entonces no funciona usar exactamente la misma planificación, sino que el profesor tiene que adaptar su enseñanza a cada clase, y esto es una razón del por qué la evaluación formativa toma tanto tiempo (Gniste y Ligner, 2008: 25).

Además Gniste y Ligner mencionan que para los alumnos es muy importante que puedan sentir que han recibido una nota justa al final del curso, especialmente en relación con las notas de los otros alumnos de la clase (2008: 27). Con menos pruebas sumativas, puede ser difícil para los alumnos medir la validez de las notas o saber cómo el profesor piensa cuando pone las notas y por eso es incluso más importante que los profesores expliquen bien qué aspectos realmente son importantes para las notas (Gniste y Ligner, 2008: 27). Puede ser difícil sólo dar una nota basada en la evaluación formativa, debido al hecho de que la evaluación formativa trata más o menos sólo del progreso de la enseñanza, y no del resultado. Como los profesores trabajan con los dos sistemas, entonces hay un conflicto entre el trabajo de la evaluación formativa y el trabajo de la evaluación sumativa y los dos sistemas son necesarios por razones diferentes pero lo más importante para la enseñanza es que las intenciones formativas son más importantes que las intenciones sumativas (Gniste y Ligner, 2008: 28 & 33).

Algunas razones por no trabajar de una manera formativa pueden ser que en muchas escuelas y en muchas asignaturas hay tradiciones de trabajo que pueden obstaculizar el trabajo de la evaluación formativa para los profesores (Gniste y Ligner, 2008: 33). Además, para poder trabajar con la evaluación formativa, es necesario que el profesor tenga conocimientos profundos sobre la asignatura (Gniste y Ligner, 2008: 37 y 39). Encima, en la evaluación formativa los profesores tienen que hacer la enseñanza menos controlada para dejar a los alumnos tomar más control y responsabilidad sobre su propio aprendizaje (Gniste y Ligner, 2008: 37).

Det är väl det vi sysslat med i alla år? (2010) es una investigación hecha por Kristin Häggkvist. En su trabajo describe cómo los profesores en una escuela en Borås habían empezado a trabajar con la evaluación formativa con el fin de cambiar la tendencia negativa de malas calificaciones en la escuela. Su tesina solamente trata de una escuela específica y los profesores entrevistados describieron aspectos positivos y negativos sobre la evaluación formativa.

Häggkvist pone énfasis en que no se puede o debe excluir la evaluación sumativa totalmente porque según las reglas y las leyes los profesores tienen que dar una nota a los alumnos que han finalizado un curso, y esta nota tiene que basarse en el plan de estudios de manera clara (el trabajo formativo no es una base tan clara para las notas como el trabajo sumativo) (2010: 15).

Según las entrevistas y conclusiones de Häggkvist hay algunos aspectos que los profesores de su tesina piensan que son negativos o problemáticos con la evaluación formativa. La manera de trabajar formativamente requiere más tiempo y es muy común que el profesor se sienta más estresado, y que no tenga suficiente tiempo para trabajar de una manera formativa con las pruebas sumativas. Además los profesores piensan que las conversaciones y discusiones sobre las progresiones, debilidades y necesidades de los alumnos toman demasiado tiempo (Häggkvist, 2010: 40).

Al mismo tiempo, los alumnos muchas veces no tienen motivación o tiempo de trabajar con realimentación y cuando los profesores han escrito un comentario después de una prueba, es necesario que los alumnos miren los comentarios y revisen las pruebas otra vez y son

demasiados alumnos los que nunca hacen esto, y entonces no sirve para nada (Hägkvist, 2010: 30).

Encima, muchos alumnos (especialmente alumnos con malos resultados) exigen una evaluación sumativa con cifras y notas porque estos alumnos están más interesados en saber qué nota o cuántos puntos han recibido en vez de saber lo que necesitan hacer para recibir las notas que quieren y los profesores sienten que los alumnos con notas malas no toman las tareas o pruebas en serio si no reciben alguna nota después (Hägkvist, 2010: 40).

Además se ha criticado que la evaluación por pares no funciona tan positivamente como debería. Las razones por eso es que alumnos con resultados generalmente peores no pueden trabajar juntos (porque no tienen conocimientos suficientes para hacer la tarea) y tampoco pueden trabajar con alumnos con resultados generalmente mejores, porque estos alumnos normalmente se sienten aburridos cuando no reciben realimentación suficiente. Además un problema con la evaluación por pares es que los alumnos muchas veces no se sienten seguros con los demás (por varias razones, pero normalmente porque no se conocen entre sí) y esto impide el trabajo (Hägkvist, 2010: 32).

2 Presentación del resultado y el análisis

En este capítulo, los ocho primeros subcapítulos corresponden a un área o rasgo formativo que analizaré. El último subcapítulo es para analizar los conocimientos de los profesores sobre la evaluación formativa, y discutir su trabajo formativo de modo más general que en los otros capítulos y por lo tanto no corresponde a un rasgo propio. Al principio de cada subcapítulo viene una presentación de las respuestas de las entrevistas y luego viene el análisis del presente resultado.

2.1 ¿Quién diseña y realiza las pruebas?

P1 dice que a veces puede ocurrir que todos los profesores de la misma asignatura en su escuela se juntan para crear y realizar una prueba, pero la norma es que P1 trabaja solo sin influencia de sus colegas. La razón es que cada grupo es diferente y es difícil poder usar la misma prueba en clases diferentes con diferentes profesores, por causa de detalles prácticos (que el nivel de los grupos que normalmente es diferente). P2 y P3, sin embargo, siempre

crean y realizan sus pruebas propias, sin cooperación de sus colegas. Una excepción son las pruebas nacionales que son pruebas diseñadas en otros lugares y estas pruebas son las mismas en cada escuela de Suecia.

Cuando una prueba no ha sido diseñada ni realizada por el profesor, esto es un signo claro de la evaluación sumativa, ya que no es importante que corresponda a la enseñanza diaria, y el objetivo principal es medir conocimientos (enfoque en el resultado, no en el proceso) (Hedge, 2000: 377). Asimismo Hedge señala que es importante para la evaluación formativa que el contenido de las pruebas concuerda bien con la enseñanza cotidiana (2000: 377), y si el profesor no es la persona que diseña la prueba, es muy probable que la prueba no corresponda a la enseñanza.

Como todos los profesores entrevistados dicen que trabajan más o menos (la excepción son las pruebas nacionales) exclusivamente con las pruebas que han diseñado ellos mismos, esto es un signo que indica que el objetivo principal puede ser mayormente formativo.

2.2 Los objetivos de usar pruebas escritas

P1 dice que el objetivo principal es dejar a los alumnos descubrir sus propios conocimientos y que puedan ver que han avanzado debido a que normalmente no creen que tengan muchos conocimientos sobre la asignatura. Otro objetivo es que van a estudiar más. P1 por eso considera las pruebas como una manera de motivarlos a estudiar más. Igualmente usa las pruebas escritas para poder ver si los alumnos no han entendido algo de la enseñanza, y si esto ocurre, poder saberlo y repetirlo. El último objetivo es que P1 tiene que recibir información para ser capaz de poner una nota. Las pruebas son una ayuda para esto, pero sólo una parte porque también dice que nunca pone las mismas notas en el curso entero que los alumnos han recibido en una o unas pruebas.

P2 dice que el objetivo es ver que los alumnos han entendido lo que ha sido enseñado en clase y que siguen la enseñanza. Otro objetivo es poder saber lo que los alumnos saben para poder planificar la enseñanza y si hay muchos estudiantes que no han entendido algo, poder repetir lo que no han entendido. P2 también dice que otro objetivo es poder ver los conocimientos que tienen con el fin de poder poner una nota.

P3, como los demás, considera las pruebas como una manera de ver qué nota va a poner. Otro objetivo, sin embargo, es saber que todos los alumnos han entendido lo que P3 ha enseñado en clase. En las lecciones diarias en clase, normalmente los alumnos trabajan en grupos y ocurre que cuando tienen una prueba, P3 puede darse cuenta de que uno o más de los alumnos en una clase no han entendido mucho, y esto quizás no se puede ver hasta la prueba puesto que normalmente los alumnos trabajan en grupos y por lo tanto uno o más pueden “escondarse” detrás de los compañeros que saben más. Sus dos objetivos entonces son: ver que todos han entendido y encontrar herramientas para poder dar una nota.

Según Hedge la finalidad es formativa si la meta de una evaluación tiene un enfoque pedagógico en vez de un enfoque en el resultado (2000: 377). Según Björklund Boistrup (2005: 112) las pruebas deben afectar la planificación de la enseñanza futura para ser consideradas formativas.

Está muy claro que los dos objetivos principales para usar pruebas escritas de los tres profesores son formativos y sumativos en estas áreas, debido a que todos tienen intenciones de ver el proceso de los alumnos y no sólo el resultado.

Se puede considerar esta combinación de rasgos formativos y sumativos como bueno, si tiene en cuenta lo que señala Häggkvist sobre el hecho de que no se puede excluir la evaluación sumativa, sino combinar los dos sistemas (2010: 15). Sin embargo, según Ligner y Gniste, hay un conflicto entre los dos sistemas, y esto significa que se debería tener esto en cuenta y que lo más importante es que las intenciones formativas son más importantes que las sumativas (2008: 28 & 33).

En resumen, en este subcapítulo he podido encontrar rasgos formativos y sumativos al mismo tiempo en el trabajo de cada uno de los tres profesores. Lo que influye en el trabajo sumativo en este área es que los profesores tienen que basar las notas en algo concreto (necesitan herramientas para poner las notas) y las pruebas escritas funcionan para el enfoque en el proceso del aprendizaje y en el enfoque del resultado.

2.3 La presentación del resultado, en cifras, notas y/o comentarios

P1 dice que no es común que ponga un comentario después de una prueba. Normalmente sólo pone la puntuación en cifras y después una nota. La razón de hacerlo de esta manera es porque las notas son lo que los alumnos solicitan.

P2 pone comentarios, notas y la puntuación en cifras. Dice que quiere poner al menos un comentario en cada prueba, independientemente si el alumno ha recibido un resultado bueno o malo.

P3 dice que no es común que escriba comentarios. Ocurre a veces pero generalmente sólo pone la puntuación en cifras y después una nota.

Como P1 y P3 normalmente no ponen ningún comentario en las pruebas, se puede ver que sólo P2 pone comentarios después de una prueba, pero el comentario no va solo porque al mismo tiempo pone cifras y notas. Según la investigación de Black et al (2004: 13) esto no influye en los alumnos de manera tan positiva si el profesor quiere que los alumnos reflexionen sobre sus resultados. Entonces, a pesar de que P2 pone comentarios, según Black et al, es muy probable que los alumnos no van a reflexionar sobre esto debido a que hay una nota que llama su atención (2004: 13). Se puede ver que la conclusión de Black et al sobre esta discusión de comentarios y notas en las pruebas es correcta, como todos los tres profesores confirman que es así, que es muy común que los alumnos tiran o dejan sus pruebas sin mirar sus fallos y aspectos positivos si hay una nota o resultado final.

Lo que dice P1, que los alumnos quieren o exigen que el profesor ponga notas en vez de un comentario, corresponde con lo que dice uno de los profesores en la investigación de Häggkvist (2010: 40). Que todos los profesores entrevistados en esta tesina pongan una nota no es extraño entonces, parece ser algo común en todas partes.

Según Utbildningsavdelningen (2006) es muy discutible si se debe poner notas en tareas solitarias (que incluyen las pruebas escritas), ya que las notas deben estar basadas en la impresión completa, y no solamente en una unidad que no puede representar todas las metas del plan de estudios. Se puede considerar, entonces, la discusión sobre si un profesor debe dar una nota sobre algo que los profesores generalmente deben reflexionar sobre más, como hay tantos aspectos negativos, no solo debido a que hay un conflicto pedagógico, que Black et al

indican (2004: 13), sino además hay un conflicto de la manera de justificarlo según el plan de estudios (Utbildningsavdelningen, 2006).

A modo de conclusión, en este subcapítulo no he podido encontrar rasgos formativos tan claros. Lo que obstaculiza el trabajo formativo en este área es que los alumnos exigen una presentación del resultado de las pruebas en forma de una nota o puntos.

2.4 ¿Los profesores dan realimentación e influyen a sus alumnos a reflexionar sobre sus resultados?

Los tres profesores piensan que es un gran problema que los alumnos solo miran sus resultados y no observan las partes y los aspectos que han hecho bien o mal en la prueba entera.

P1 dice que su intención después de una prueba es explicar los resultados y preguntas (debido a que hay muchos alumnos que no leen la pregunta correctamente, o simplemente no entienden la pregunta) individualmente con los alumnos que no están satisfechos, si hay tiempo. Además, P1 dice que informar o tener un diálogo con los padres de los alumnos para que ellos presionen a sus hijos a cumplir una prueba mejor la siguiente ocasión es una manera buena de presionar reflexión y participación.

P2 intenta escribir un comentario en cada prueba, y además dice que después de una prueba normalmente toma algunas frases erróneas y comunes de la mayoría de las pruebas y las escribe en la pizarra o en un papel para que los alumnos puedan verlas sin saber quién las ha escrito. Después los alumnos trabajan juntos en grupos pequeños, para intentar encontrar que parte de la frase que es errónea. Luego, todos juntos en clase tienen una discusión sobre las frases.

P3 dice que esto no es nada con lo que suele trabajar. Escribe las respuestas y después piensa que mirar y reflexionar sobre los fallos es la responsabilidad de los alumnos, y si no lo hacen, P3 no hace nada más. Según P3, forzar una reflexión sobre el resultado es muy difícil, sin embargo quiere trabajar más con esto, pero dice que no hay suficiente tiempo para hacerlo.

Según Korp (2003: 81) un profesor necesita apoyar y ayudar a sus alumnos a reflexionar sobre su propio aprendizaje y recibir realimentación sobre cómo han progresado y los aspectos en los que tienen que practicar más. Como vemos en el plan de estudios (Skolverket, 2000), esto también es una meta obligatoria (la meta de la metacognición).

Se puede ver que P1 intenta hacer lo que puede para crear un ambiente de reflexión, aunque sus alumnos no reciben realimentación (excepto el resultado, que, según la investigación de Black et al, no es suficiente). Además intenta hacer lo mejor para presionar a los alumnos a reflexionar sobre sus resultados, cuando tiene un diálogo activo con los padres de los alumnos.

Como he dicho antes, P2 escribe un comentario en cada prueba y P3 simplemente no trabaja de esta manera. Todos, sin embargo, dicen que quieren que los alumnos reflexionen más sobre sus resultados. P1 y P3 mencionan que una razón por la que no trabajan con esto es que no hay suficiente tiempo para desarrollarse en este área y este argumento corresponde bien con lo que dicen los profesores en la investigación de Häggkvist (2010: 40) y también esta razón es mencionada en la investigación de Gniste y Ligner (2008: 25).

Como Black et al (2004: 13) señalan que el aprendizaje no se desarrolla si el profesor pone una nota al mismo tiempo que un comentario, sólo he podido encontrar rasgos formativos en este área en el trabajo de P2. Lo que obstaculiza el trabajo formativo o impide su desarrollo en este área parece ser la falta de tiempo y la renuencia de los alumnos.

2.5 La autoevaluación y la evaluación por pares

Cada uno de los profesores dice que no trabajan nada con la autoevaluación o la evaluación por pares durante sus lecciones.

Björklund Boistrup señalan que el trabajo formativo incluye el trabajo de autoevaluación (2005: 112), y según Black et al, la autoevaluación y su complemento (la evaluación por pares) son muy importantes en la evaluación formativa porque aumentan el nivel de la enseñanza de los alumnos (2004: 14).

Como se puede ver en la presentación del resultado, los tres profesores dicen que no trabajan con la autoevaluación o la evaluación por pares. Sin embargo, en la entrevista con P2 cuando estaba respondiendo a otra pregunta explicó su tarea de reflexión con frases erróneas (Véase 2.4). Aunque P2 no pensaba en esto cuando yo le pregunté, es un ejercicio que se puede considerar un ejercicio de evaluación por pares, debido a que los alumnos evalúan frases escritas por otros alumnos.

Black et al tienen en sus investigaciones un ejercicio de evaluación por pares que recomiendan (2004: 14). A los profesores en la investigación de Häggkvist (2010: 34) no les gusta ese ejercicio debido a que los alumnos no pueden usar las herramientas seriamente (las herramientas son cartas de colores diferentes), y debido a que muchos alumnos se sienten incómodos cuando evalúan las pruebas de otros estudiante sin conocer esta persona bien. Como las frases erróneas en el ejercicio de P2 son anónimas, no debería haber problema para sentirse incómodos cuando hacen la crítica, puesto que trabajan en grupos pequeños (normalmente de dos personas) con las mismas frases que los demás del grupo, y los autores de las frases son anónimos. Se puede considerar esto como un buen ejercicio de la evaluación por pares, si se tiene en cuenta la crítica de la investigación de Häggkvist (2010: 34).

Como el trabajo formativo es bastante nuevo, la razón por la que no se trabaja con la autoevaluación o la evaluación por pares parece ser que los profesores simplemente no saben suficientemente sobre estos conceptos y sus aspectos positivos para la aprendizaje, debido a que cada uno de los tres profesores responden de manera corta que simplemente no trabajan con esto, sin desarrollar sus respuestas.

Para resumir este subcapítulo entonces, sólo he podido encontrar rasgos formativos en el trabajo de P2. Como ninguno de los tres profesores no ha pensado mucho en este área de autoevaluación o evaluación por pares, y sus aspectos positivos, lo que parece obstaculizar el desarrollo del tema, es la falta de conocimientos sobre el concepto.

2.6 La concordancia entre el contenido de la prueba, la enseñanza y el plan de estudios

Los tres profesores dicen que sus pruebas escritas corresponden muy bien con el contenido de su enseñanza, que tratan de casi los mismos aspectos.

En la prueba de P1 el mayor enfoque está en la gramática debido a que la mayoría de los ejercicios y los ejercicios extensos tratan la gramática. El otro gran enfoque está en las traducciones de frases y palabras de sueco a español y viceversa. Hay una parte que es para la producción escrita, una parte que corresponde vagamente a la meta de interacción y otra que corresponde vagamente a la meta de la comprensión lectora.

En la prueba de P2 hay dos grandes enfoques. Uno está en la gramática y el otro está en las traducciones de frases y palabras de sueco a español y viceversa. Igualmente hay una parte de comprensión lectora donde los alumnos tienen que entender lo que significa el mensaje escrito y responder a las preguntas, que están en sueco. Además hay una parte de producción escrita donde los alumnos tienen que escribir frases propias usando los contenidos gramaticales que han aprendido recientemente en clase.

En la prueba de P3 el enfoque principal está en producir textos propios. P3 dice que a veces les da el tema que tratará la prueba antes a los alumnos para prepararlos mejor. Otro enfoque está en la comprensión lectora donde hay un ejercicio donde los alumnos tienen que entender el texto o el contexto del texto para poder responder a unas preguntas. Además hay dos tareas menores donde tienen que trabajar con la gramática. P3 dice que todas las destrezas que son obligatorias según el plan de estudios están incluidas o representadas y pone énfasis en que sus pruebas incluyen comprensiones lectoras y auditivas pero también producciones de textos y mensajes propios.

Según Hedge es importante para la evaluación formativa que el contenido de las pruebas concuerde bien con la enseñanza cotidiana (que también debe corresponder al plan de estudio) (2000: 377). Si no, es muy probable que la meta de la prueba sea solamente sumativa (Hedge, 2000: 377).

Se puede ver que las pruebas escritas necesariamente no siguen las metas del plan de estudios y por lo tanto sólo P3 se fundamenta claramente en el plan de estudios en su trabajo de pruebas escritas, debido a que los demás profesores trabajan más la gramática y las traducciones que son objetivos que no están representados en el plan de estudios.

Como los tres profesores dan una nota a cada una de las pruebas corregidas (usan las pruebas sumativamente), se puede discutir si esto realmente es una buena idea, debido a que la

conexión entre las pruebas y el plan de estudios es tan vaga (en la mayoría de los casos). Como Utbildningsavdelningen (2006) dice que una nota es algo que se debe poner solamente al final del curso (ya que su función es evaluar el curso entero y todas las metas) esta discusión es algo sobre la cual los profesores generalmente deben reflexionar, si realmente deben o no poner notas en tareas específicas.

Sin embargo, como todos los tres profesores dicen que sus pruebas corresponden bien (o al menos que sus intenciones son que deberían corresponder) con el contenido que enseñan en clase, se pueden encontrar rasgos formativos en este área en el trabajo de cada uno de los tres profesores.

2.7 Estrategias para motivar y para ayudar a los alumnos a aprender mejor

Un truco de P1 es que suele escribir claramente en la pizarra la fecha de la prueba, el contenido de la prueba y además escribe una planificación sobre lo que los alumnos tienen que estudiar cada día hasta el día de la prueba. Si la prueba va a ser basada en seis páginas por ejemplo, P1 en su planificación escribe que los alumnos deben estudiar una página intensiva cada día hasta la prueba. Según P1, los alumnos que siguen esta planificación descubren que aprenden mucho mejor. Es normal que antes de la prueba siguiente, los alumnos que han probado este método antes, van a solicitarlo otra vez. P1 también suele enseñarles diferentes estrategias que son buenas para aprender palabras y considera el concepto de pruebas como una manera de motivar a los alumnos a estudiar más.

Excepto el método de frases erróneas mencionado antes, P2 dice que suele decir a los alumnos que el contenido es lo que han trabajado en clase, para reducir el estrés que normalmente ocurre antes de una prueba grande, y esto es algo que P1 de igual modo ha mencionado.

P3 dice que los alumnos que no aprueban las pruebas o no logran las metas, reciben un plan de acción que describe lo que el alumno tiene que hacer para lograr las metas. Sin embargo, estos planes de acción para los alumnos que no logran las metas son obligatorios en el trabajo de los profesores en Suecia, y por lo tanto todos los profesores trabajan con esto. P3 dice que la motivación y una intención de motivar es parte del trabajo diario. P3 además dice que el

profesor tiene que ser agradable y el contenido que presenta tiene que ser agradable e interesante al mismo tiempo.

Según Korp (2003: 81), que el profesor intente motivar a sus alumnos al mismo tiempo que tiene que guiarlos a descubrir y desarrollar estrategias, con el fin de que ellos puedan aprender mejor es una parte importante para el trabajo formativo y el trabajo diario del mismo modo que señala P3.

Como el concepto de la motivación es muy difícil explicar y medir, es difícil saber la validez de estos comentarios. Pero como P1 y P2 tienen sus propios trucos (que no sólo hacen porque son obligatorios como el plan de acción mencionado antes, que P3 usa) que suelen usar para ayudar a sus alumnos se puede sacar la conclusión de que los trucos o estrategias para ayudar a los alumnos a aprender mejor, y de esta manera, intentar a motivarlos, son intenciones para motivar. Un aspecto que se puede considerar importante es lo que P3 dice sobre el área cuando dice que motivar a los alumnos es parte del trabajo cotidiano.

Se puede encontrar indicaciones claras de que los tres profesores tienen intenciones de trabajar de una manera formativa. Para resumir este subcapítulo entonces, he podido encontrar rasgos formativos claros en el trabajo de los tres profesores, puesto que todos con frecuencia intentan motivar a los alumnos.

2.8 ¿Los alumnos piensan que las pruebas escritas son lo más importante o la única parte importante para recibir notas buenas del curso?

P1 dice que sí, muchos alumnos generalmente piensan que el objetivo principal de las pruebas sólo es para que el profesor sepa los conocimientos que tienen para que el profesor pueda poner una nota. Igualmente P1 cree que es común que muchos alumnos piensan que lo más importante para recibir una nota buena es recibir notas buenas en las pruebas escritas. P1 dice, sin embargo, que esto no es verdad y que las pruebas sólo son una ayuda cuando pone una nota al final del curso, pero no es todo. P1 dice que es muy importante que un profesor explique esto cuando trabaje con un ejercicio nuevo, y que explique por qué tienen que trabajar con varios aspectos, por ejemplo un país donde se habla la lengua. P1 intenta al

principio de un curso o semestre, explicar las metas del plan de estudio para aumentar el nivel de conciencia sobre lo que se puede esperar de los alumnos.

P2 no cree que los alumnos creen que lo más importante para una nota buena es recibir un resultado bueno en las pruebas. P2 cree que esto es debido a que las pruebas escritas en su enseñanza son momentos que se pueden percibir como una tarea secundaria. En clase hacen más actividades que el profesor evalúa y además pone mucho énfasis en que las pruebas sólo son una parte del todo. P2 dice que un profesor tiene que ser muy claro cuando explica que cada parte que hacen durante un semestre entero, que todas las tareas y cómo se comunican en la lengua meta son importantes. Como hay tantos aspectos que trabajan en clase, sus alumnos saben que no sólo las pruebas son importantes, o lo más importante.

P3 tampoco cree que los alumnos piensen que el resultado de las pruebas es lo más importante. Dice que su experiencia es que los alumnos saben que lo más importante es aprender y las notas simplemente son una consecuencia de esto. Además P3 no cree que los alumnos piensen mucho en el plan de estudios y dice que siempre ha sido así, que los alumnos sienten que hay contenidos que el profesor enseña y los alumnos tienen que aprenderlos y demostrarlo para recibir una nota buena.

Björklund Boistrup pone énfasis en que es importante que el profesor discuta la base de su evaluación con los alumnos debido a que hay una tendencia de que los alumnos adaptan su aprendizaje según lo que para ellos parece ser lo más importante para las notas, y por consiguiente que las metas del plan del estudio están claras (2005: 113-114). Además, Utbildningsavdelningen (2006) señala que está prohibido basar las notas solamente en tareas específicas, como por ejemplo en las pruebas escritas, que no pueden medir cada una de las metas del plan de estudio. Por lo tanto es importante que los alumnos sepan que, aunque puede ser una buena herramienta para el profesor, las pruebas escritas no son las partes más importantes, o la única parte importante como base para las notas.

A pesar de que P1 dice que intenta explicar que todas las metas del plan de estudios son importantes y que no sólo los resultados de las pruebas escritas son los únicos aspectos importantes, parece que los alumnos no entienden esto o no están de acuerdo. Las razones por eso pueden ser varias y es difícil saberlo. Sin embargo, una razón para que los alumnos de P1 piensen que el resultado de una prueba es lo más importante para recibir una nota buena

(cuando los alumnos de P2 y P3 no lo creen) puede ser que P1 trabaja mucho con aspectos de gramática y traducción mecánica en sus pruebas. Como los tres profesores han dicho que sus pruebas corresponden bien a la enseñanza diaria (Véase 2.6), esto puede significar que la gramática y la traducción son los aspectos más importantes en la enseñanza de P1, o al menos que los alumnos lo perciben de esta manera. Los aspectos de gramática y traducción (que generalmente significa que hay una respuesta correcta o incorrecta, sin partes para desarrollarse de otras maneras) tradicionalmente se trabajan en las pruebas escritas. Según el plan de estudios (Skolverket, 2000) el aspecto de la gramática no está representado en las metas, aunque es una herramienta buena para el profesor. Gniste y Ligner señalan que hay un conflicto entre la evaluación sumativa y formativa, cuando un profesor tiene que usar los dos sistemas (2008: 28). Además señalan que lo más importante es que las intenciones formativas son más importantes, y puede ser que los alumnos de P1 simplemente no piensen que es así o que P1 tampoco lo piense que sea así. Gniste y Ligner también ponen énfasis en la importancia de explicar claramente la base de la evaluación (2008: 27), y en esta área del trabajo parece que no sea así. Asimismo Gniste y Ligner señalan que lo que puede obstaculizar el trabajo formativo son tradiciones del trabajo de la asignatura o la escuela (2008: 33), y Tholin (2008: 1) señala que las pruebas escritas anteriormente eran la única parte relevante para la evaluación. Quizás estas tradiciones han sobrevivido en la enseñanza de P1 (o simplemente que P1 da la impresión que es así a sus alumnos).

P2 dice que en cada tarea que trabajan en clase, todas las metas del plan de estudio son importantes y que sus alumnos lo ven así también. Una posible conclusión entonces sobre la situación de P1 puede ser que incluso si P1 informa sobre el plan de estudios y las metas que dicen que cada destreza es importante, su manera de enseñarles da la impresión a los alumnos de que no es así. Puede ser como P2 y Björklund Boistrup (2005: 113) señalan, que tiene que estar claro en el trabajo diario cuando se trabajan varios aspectos diferentes, y que los alumnos realmente sienten que es así (que el profesor en realidad evalúa los otros aspectos de igual manera). P2 dice que suele explicar el plan de estudio al principio de cada semestre y normalmente antes de empezar un momento nuevo. Sin embargo, su experiencia es que los alumnos no piensan en esto en el trabajo cotidiano o en las pruebas, y este comentario es algo que también dice P3. Como parece que los alumnos de P2 están más conscientes sobre el hecho de que las pruebas escritas no son las únicas cosas importantes para la nota, quizás la razón por eso sea que no es suficiente hablar ni mostrar el plan de estudio antes de empezar

algo, sino además tiene que mostrar que se aplican estas maneras de trabajar en la enseñanza cotidiana. Que los alumnos adaptan su aprendizaje según lo que, para ellos, parece ser lo más importante para la evaluación refuerza esta conclusión (Björklund Boistrup, 2005: 113). Por ejemplo, si un profesor muestra con su manera de trabajar que todos los aspectos del plan de estudios son importantes, debería ser más fácil según Björklund Boistrup hacer a los alumnos más conscientes sobre las metas (o al menos que van a trabajar de una manera que corresponde mejor a las metas). Esta conclusión puede ser correcta si además se tiene en cuenta lo que dice P3 sobre el plan de estudios, que a los alumnos no les importa mucho el plan de estudios.

Para resumir, en este subcapítulo he podido encontrar rasgos formativos claros en el trabajo de dos de los tres profesores, y una conexión vaga en el trabajo del último profesor. La razón de la obstaculización en el trabajo del último profesor es que en su trabajo diario, no ha logrado dar a los alumnos la sensación que todas las metas del plan del estudio son importantes, o tienen la misma importancia.

2.9 ¿Los profesores saben que es la evaluación formativa o sumativa?

Como respuesta a la pregunta sobre si los profesores están familiarizados con los términos formativo y sumativo y si estos términos han afectado su utilización de pruebas escritas, entonces todos los profesores dicen que han escuchado los términos, pero nadie recuerda dónde los oyeron. P1 y P2 pueden dar una explicación vaga pero correcta y P3 ya no recuerda que significa. P1 dice que siempre ha trabajado de esta manera pero no ha conocido un término para nombrarlo. P2 pone énfasis en que suele trabajar de esta manera con pruebas orales.

Como los profesores dicen (después de una explicación corta al final de las entrevistas) que siempre han trabajado de una manera más o menos formativa, estos comentarios concuerdan muy bien con un comentario de uno de los entrevistados de Häggkvist (2010: 41), que habla sobre el hecho de que la mayoría de las investigaciones sobre el área de la evaluación formativa han sido hechas en Inglaterra, y que en Suecia ya se ha trabajado de esta manera durante mucho tiempo. Gniste y Ligner también señalan esto en su investigación (2008: 20), y

se puede ver que en Suecia esta forma de trabajar es algo que ha pasado durante mucho tiempo.

Como los profesores sólo pueden explicar vagamente que es la evaluación formativa y que no recuerdan exactamente dónde han oído los términos, se puede llegar a la conclusión que esto (que no tienen suficientemente conocimientos sobre el sistema de la evaluación formativa) es una razón para que no trabajen con la evaluación formativa en todos los aspectos diferentes.

Además Gniste y Ligner señalan que es importante que el profesor tenga propios y buenos conocimientos sobre la asignatura, para poder trabajar con la evaluación formativa y sus diferentes usos (2008: 37 y 39). No he podido encontrar nada que apoye que es así en mis entrevistas, pero es importante tener esto en cuenta.

Encima Gniste y Ligner (2008:37) señalan que el trabajo formativo requiere más libertad en el trabajo diario, y se puede considerar la posibilidad de que a los profesores no les gustan esta libertad y responsabilidad de los alumnos. En esta área tampoco he podido encontrar nada que apoya que es así en mis entrevistas. Al contrario, como P3 dice que quiere que los alumnos tomen más responsabilidad.

3 Recapitulaciones y conclusiones

El objetivo del estudio ha sido mirar los rasgos de la evaluación formativa en el trabajo de las pruebas escritas para describir en primer lugar si estos rasgos están representados en la enseñanza de tres profesores de la asignatura lenguas modernas. En segundo lugar, el objetivo ha sido relacionar estas intenciones con mi teoría para describir por qué se pueden considerar estas intenciones formativas o no. En tercer lugar, mi objetivo ha sido explicar qué problemas o aspectos negativos que impiden el trabajo formativo con pruebas escritas.

De los ocho rasgos formativos presentados en su propio subcapítulos (Véase 2.1 - 2.8) del análisis, los tres rasgos que no he podido encontrar claramente son los siguientes:

- La realimentación (salvo en un caso de P2).
- La presentación del resultado.
- La autoevaluación y la evaluación por pares.

Lo que parece obstaculizar el desarrollo del trabajo formativo son las siguientes razones:

- Los profesores tienen intenciones sumativas en el trabajo con las pruebas escritas debido a que tienen que basar sus notas en algo concreto.
- Presentan los resultados de las pruebas en forma de notas, debido a que los alumnos exigen esta forma de presentación.
- Los profesores no dan realimentación o realimentación suficiente debido a la falta de tiempo y a la renuencia de los alumnos.
- No trabajan con la autoevaluación ni con la evaluación por pares debido a que no tienen suficientes conocimientos sobre este área.
- Aunque cada una de las metas del plan de estudio son igual de importantes en el trabajo cotidiano y con las pruebas, los alumnos no tienen la impresión que es así.

Como ninguno de los tres profesores ha sido seleccionado por otra razón que la de ser profesor de lenguas modernas, esto puede ser un signo sobre cómo el trabajo formativo funciona en Suecia.

3.1 Sugerencias para investigaciones futuras

Una conclusión de la investigación de Black y Wiliam (1998) es que hay mucho más que se puede desarrollar en el campo de la evaluación formativa. En la investigación de Häggkvist, se puede ver muchos aspectos negativos o aspectos problemáticos con la evaluación formativa. En esta investigación se puede ver en qué áreas hay una tendencia en la que la evaluación formativa no está representada, al mismo tiempo que se puede ver algunos aspectos que influyen negativamente en el desarrollo del trabajo formativo. Una sugerencia para trabajos futuros, entonces, puede ser hacer una investigación similar que el trabajo de Black et al (2004), cuando describen maneras concretas de trabajar de manera formativa. Como la evaluación formativa es un área amplia, esta parte se puede desarrollar más en trabajos futuros al mismo tiempo que se puede tener en cuenta la crítica y los aspectos que influyen negativamente en el desarrollo.

4 Bibliografía

- Björklund Boistrup, Lisa. "Att fånga lärandet i flykten." Parte del: Lindström, Lars y Viveca Lindberg. *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag, 2005. Páginas 111-130.
- Gniste, Jonatan & Ligner, Ulf. "Formativ bedömning med fokus på ämnena Matematik, Engelska samt Idrott och Hälsa på gymnasiet och i år 7-9." Tesina de C. Universidad de Gotemburgo, 2008.
- Hedge, Tricia. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Häggkvist, Kristin. "Det är väl det vi sysslat med i alla år?" Tesis de licenciatura. Högskolan i Borås, 2010.
- Korp, Helena. *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, 2003.

Internet:

- Black, Paul y Wiliam, Dylan. "Inside the Black Box – Raising Standards Through Classroom Assessment." *Phi Delta Kappan*. 1998. Publicado en: http://blog.discoveryeducation.com/assessment/files/2009/02/blackbox_article.pdf Web. 22 de abr. 2011.
- Black, Paul, et al. "Working Inside the Black Box – Assessment for Learning in the Classroom." *Phi Delta Kappan*. 2004. Publicado en: http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/pb_wor_2004.pdf Web. 22 de abr. 2011.
- Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, trad. 2002. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf Web. 10 de abr. 2011.
- Skolverket. *Kursplanen för Moderna språk*. Stockholm: Skolverket. 2000. <http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3874/titleId/MSPR1010%20-%20Moderna%20spr%20E5k> Web. 10 de abr. 2011.
- Tholin, Jörgen. *Vilken kunskap räknas?* Högskolan i Borås. 2008. <http://bada.hb.se/bitstream/2320/2820/2/Tholin150508kunskap.pdf> Web. 22 de abr. 2011.
- Utbildningsavdelningen. *Prov*. Skolverket. 2006. <http://www.skolverket.se/sb/d/1503:jsessionid=843D543C1D600617C229832444634DEB> Web. 10 de abr. 2011.
- Utvecklingsavdelningen. *Formativ bedömning – Bedömning för lärande*. Skolverket. 2010. <http://www.skolverket.se/sb/d/3726> Web. 22 de abril 2011.

Apéndice

Las preguntas para las entrevistas:

1. Om vi bortser från dom nationella proven, hur utformas och rättas prov? Är det alltid du som gör det eller händer det ibland att ni har något slags samarbete med andra lärare på skolan?

Traducción: Si no tenemos en cuenta las pruebas nacionales, ¿quién diseña y corrige las pruebas? ¿Siempre eres tú, o tenéis algún tipo de cooperación entre los profesores?

2. Vad är huvudsyftet med ett prov för dig? Försök förklara vad du vill uppnå när du genomför ett prov.

Traducción: ¿Cuál es la meta principal cuando trabajas con las pruebas escritas? Intenta explicar un poco sobre qué quieres lograr cuando realizas una prueba escrita.

3. Upplever du att eleverna generellt ser en koppling mellan kursmålen, dina egna mål för undervisningen och det som testas på proven? Försöker du få dom att förstå detta och i så fall hur?

Traducción: ¿Crees que los alumnos generalmente ven una conexión entre las metas del curso, tus propias metas para la enseñanza y lo que va a evaluar en las pruebas? ¿Intentas influirles en entender esto, y si lo haces, cómo?

4. Ger du dina elever någon slags feedback efter ett skriftligt prov? I så fall hur?

Traducción: ¿Das algún tipo de realimentación después de una prueba escrita? ¿Si lo haces, cómo?

5. Arbetar du med att försöka få eleverna att reflektera över sina provsvar för att förbättra sig i framtiden? Har du i så fall något slags knep för att få eleverna att själva reflektera över sina resultat och vad dom borde försöka förbättra till nästa gång?

Traducción: ¿Intentas influir a los alumnos a reflexionar sobre sus resultados para que ellos mejoren en el futuro? ¿Si lo haces, tienes algún truco para influirles para hacer esto?

6. Händer det att eleverna helt eller delvis får bedöma sina egna eller kamraters prov? I så fall hur?

Traducción: ¿Ocurre que los alumnos totalmente o parcialmente pueden evaluar sus propias pruebas, o las pruebas de sus compañeros de la clase? ¿Cómo?

7. Efter ett skriftligt prov, ändrar du undervisningsplaneringen och anpassar den efter elevernas resultat, eller vet du redan innan proven vart dina elever befinner sig?

Traducción: Después de una prueba escrita, ¿cambias la planificación del curso para adaptarlo a los resultados de los alumnos, o sabes más o menos dónde están antes de las pruebas?

8. Hur redovisar du elevernas resultat? Betyg, siffror eller kommentar, eller annat sätt?

Traducción: ¿Cómo presentas los resultados de los alumnos? ¿Con números, notas, comentarios u otra manera?

9. Ett problem jag själv upplevt är att efter en provrättning, så tittar eleverna snabbt igenom sitt prov, och särskilt sitt resultat och därefter slänger provet för att aldrig mer titta på det. Anser du att eleverna tar till sig resultaten av sina prov och försöker förbättra det dom är svaga på? Har du något tips på hur man kan påverka dom att ta till sig dessa?

Traducción: Un problema que tengo después de corregir una prueba, es que los alumnos miran sus resultados rápidamente y después tiran sus pruebas, sin mirarlo más. ¿Piensas que los alumnos intentan entender los resultados de sus pruebas e intentan mejorar sus conocimientos débiles?

10. Brukar du försöka motivera dina elever, före eller efter ett prov? I så fall på vilket sätt?

Traducción: ¿Sueles intentar a motivar a los alumnos, antes o después de una prueba? ¿Si lo haces, cómo?

11. Upplever du att eleverna anser att det viktigaste eller det enda viktiga för att få ett bra betyg är att få bra resultat på proven? Vad anser du själv om detta?

Traducción: ¿Piensas que para los alumnos, lo más importante o el único aspecto importante para recibir una nota buena es recibir buenas notas en las pruebas escritas?
¿Estás de acuerdo con esto?

12. Tycker du att dina prov generellt överensstämmer väl med, samt behandlar ungefär samma aspekter som det ni arbetar med under lektionerna?

Traducción: ¿Piensas que tus pruebas generalmente concuerdan bien y tratan casi los mismos aspectos que habéis trabajado en clase?

13. Sista frågan: Vet du vad formativ och summativ bedömning är för något? **Om ja:** Hur vet du detta? Har den infon påverkat hur du arbetar med prov?

Traducción: La última pregunta: Sabes que es la evaluación formativa y sumativa? Si lo sabes, ¿cómo sabes esto? ¿Esta información ha afectada tu manera de trabajar con pruebas?