

El uso de la evaluación para promover cambios en la enseñanza de la escritura del Inglés



Ana Muñoz Restrepo

Magister en Enseñanza del Inglés como lengua extranjera.

Coordinadora de Investigación y Docencia,

Centro de Idiomas, Universidad, EAFIT.

apmunoz@eafit.edu.co

Recepción: 26 de enero de 2008 | Aceptación: 09 de mayo de 2008

Resumen

Con base en la creencia de que las evaluaciones válidas y confiables pueden motivar cambios positivos en la enseñanza y el aprendizaje, se implementó un sistema de evaluación de la escritura en el programa de inglés para adultos del Centro de Idiomas de la Universidad EAFIT, Medellín. Para determinar el impacto del sistema en la enseñanza, se analizaron las prácticas de 28 profesores a partir de portafolios de escritura recogidos durante los años 2006 y 2007. Igualmente, se investigó la percepción de los profesores sobre el sistema de evaluación. Los resultados muestran mejoras en las prácticas académicas y una actitud positiva hacia el sistema. Sin embargo, se percibe cierta resistencia al cambio cuando se cuestiona al docente sobre sus habilidades de enseñanza y conocimientos en el idioma. El estudio concluye que es necesario comprender las creencias de los profesores para introducir cambios significativos en la docencia y que esto puede lograrse mediante programas de desarrollo profesional basados en la reflexión.

Palabras Clave

Evaluación de la escritura
Efecto de arrastre
Portafolios
Creencias de los profesores

Using assessment to promote changes in teaching English writing

Abstract

Based on the belief that valid and reliable assessments can foster positive changes in instruction and learning, a writing assessment system was implemented in the adult English program at the Language Center, EAFIT University, Medellín. To evaluate the impact of the system, the teaching and assessment routines of 28 teachers were examined through portfolios gathered in 2006 and 2007. Likewise, a survey was used to explore teachers' perception of the assessment system. Results show that teachers improved their teaching and assessment practices and that their attitude toward the system was mostly positive. However, some resistance to change was perceived regarding teacher attitude toward their language knowledge and teaching skills. The study concludes that for meaningful changes to occur in instructional practices, it is necessary to understand teachers' beliefs. Based on this, professional development programs oriented toward reflection could be very beneficial to promote desired changes.

Key words

Writing assessment
Washback effect
Portfolios
Teachers' beliefs

Introducción



El Grupo de Investigación del Centro de Idiomas de la Universidad EAFIT diseñó y validó, durante el año 2005, un sistema de evaluación de la escritura (SEDE) con la intención de mejorar las prácticas de enseñanza de esta habilidad en el programa de inglés para adultos. El fomento de mejoras mediante la evaluación o lo que comúnmente se llama efecto de arrastre positivo, requiere de una relación directa entre la evaluación y los objetivos curriculares, autenticidad de las actividades evaluativas, una detallada descripción de las notas obtenidas por el estudiante y una clara comprensión por parte de profesores y estudiantes de los criterios de evaluación (Bailey, 1996; Hughes, 2003; Messick, 1996; Shohamy, Donitsa-Schmidt & Irit, 1996).

El diseño del SEDE tuvo en cuenta las siguientes consideraciones: primero, cada componente del sistema –estándares por curso, escalas de medición, convenciones para corregir los escritos, y actividades de escritura de los exámenes parciales y finales–

tiene una relación directa con los demás; segundo, las actividades evaluativas se diseñaron teniendo en cuenta criterios de autenticidad (semejanza con situaciones de la vida real, coherencia con los objetivos curriculares y del curso; relación entre actividades y conocimientos previos del alumno (Bachman & Palmer, 1996; Douglas, 2000; O'Malley & Valdez, 1996; Widdowson, 1979)); tercero, se determinó la confiabilidad de las escalas de evaluación ($r > 0,7$) (Muñoz *et al.*, 2006).

La enseñanza de la escritura en el Centro de Idiomas se enfoca en tres aspectos básicos: 1) el proceso de escritura (generación de ideas, realización de un primer borrador, revisión, edición y presentación de la versión final); 2) la precisión del lenguaje, contenido y organización del texto, y 3) la elección del género (correspondencia, ensayo, biografía, informe, etc.). Así, las habilidades de escritura de los estudiantes se pueden mejorar ampliamente cuando se hace énfasis en el proceso, producto y género, debido a que se tiene en cuenta el proceso personal del estudiante, la precisión del lenguaje y el propósito del escrito (Badger & White, 2000; Harwood, 2005).

En 2006, se realizó una evaluación preliminar para determinar el impacto del SEDE en la enseñanza. Los resultados mostraron que la mayoría de los profesores no estaban haciendo un uso adecuado del sistema de evaluación y que debían proporcionar a los estudiantes una retroalimentación más detallada mediante el manejo apropiado de los instrumentos de medición.

En el presente artículo se hará, en primera instancia, una breve revisión de la literatura sobre el efecto de arrastre (*washback*) donde predomina la idea de la evaluación como generadora de cambios positivos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Seguidamente se describirán el método y procedimientos del estudio y la discusión de los resultados. En la parte final, se presentarán las conclusiones y algunas implicaciones para el salón de clase.

1. Revisión de la literatura

El propósito principal de la evaluación es hacer interpretaciones y tomar decisiones acerca de las habilidades del estudiante en la lengua que estudia. Teniendo en cuenta esto, es necesario definir la habilidad o constructo que se quiere medir. De este modo, se puede determinar cuáles aspectos de la habilidad se van a medir y cómo se realizará su medición. Para el Centro de Idiomas (CI), la definición del constructo de escritura incluye la especificación de los estándares de escritura para cada curso y la definición de los siguientes aspectos

del lenguaje: gramática y vocabulario (competencia lingüística), coherencia y cohesión (competencia discursiva) y cumplimiento de la tarea (competencia sociolingüística). Una vez definido el constructo, es necesario diseñar herramientas de evaluación que reflejen los aspectos especificados en el constructo, lo cual conduce al desarrollo de las actividades evaluativas y las escalas de medición.

Al diseñar las actividades evaluativas, se hace indispensable redactar de manera precisa las instrucciones para producir un escrito. Las instrucciones son las preguntas o enunciados que el estudiante desarrollará en su escrito así como las condiciones bajo las cuales este debe realizarse (O'Malley & Valdez, 1996). La redacción de las instrucciones puede variar de acuerdo con su especificidad. En ese sentido, con base en la literatura revisada, los lineamientos para producir escritos en el CI, deben cumplir con los siguientes criterios:

1. Tener una relación directa con los estándares del curso.
2. Determinar el género o propósito del texto (Weigle, 2002).
3. Especificar la audiencia, implícita o explícitamente (Weigle, 2002).
4. Incluir los pasos que los estudiantes deben seguir para desarrollar el texto. De igual manera se deben tener en cuenta aspectos como: número de palabras o párrafos y tiempo para llevar a cabo el escrito (Hale *et al.*, 1996).

Además de unas instrucciones precisas, las



escalas de medición o rúbricas bien diseñadas pueden reducir sesgos por parte del profesor e incrementar la validez de la evaluación de la escritura (Stansfield & Ross, 1988; Weigle, 1994). Por otro lado, los docentes deben recibir entrenamiento en el uso consistente de los instrumentos de medición. Esto puede lograrse a través de sesiones de calibración donde los ellos califican escritos y comparten resultados. Si se presentan discrepancias en los puntajes, estas se discuten y se busca un consenso. El propósito es, entonces, llegar a una comprensión mutua de las escalas y criterios de evaluación y a una aplicación consistente de los mismos (Alderson & Wall, 2001).

Diversos autores han establecido que los efectos benéficos de la evaluación en la enseñanza y el aprendizaje se promueven cuando existe congruencia entre la evaluación y las metas educativas, las actividades evaluativas son auténticas, se hace una descripción detallada de las notas y los estudiantes y profesores entienden los criterios de evaluación (Bailey, 1996; Hughes, 2003; Messick, 1996). A pesar de que se han realizado diferentes estudios sobre la confiabilidad y validez de exámenes internacionales a gran escala (Novak, Herman & Gearhart, 1996; Walberg & Ethington, 1991), poco se ha estudiado sobre el impacto de la evaluación de la escritura en la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, Stecher, Chun y Barron (2004) estudiaron los efectos del examen “Washington Assessment of Student Learning” (WASL) y de un sistema de escritura basado en estándares en varias escuelas de Washington. Los resultados indicaron que aun cuando el enfoque adoptado en la enseñanza de la escritura (enfoque de proceso) cambió poco, antes y después de implementarse el WASL, el currículo (convenciones, propósitos, estilos y formatos) y los métodos de enseñanza (mayor énfasis en las rúbricas para dar retroalimentación) sí cambiaron.

En otro estudio, Lumley y Wenfan (2001) analizaron el impacto de las políticas de evaluación en las prácticas de enseñanza de la escritura en Pennsylvania. Los hallazgos mostraron que si bien los docentes estaban de acuerdo con el tipo de medición y las características de una escritura eficiente propuestas por los lineamientos para la evaluación de Pennsylvania, eran renuentes a usar las rúbricas, descriptores y actividades evaluativas. Los autores concluyeron que posiblemente el material de apoyo presentara algunas

deficiencias, o que los profesores seguían usando sus propios métodos de evaluación, o que no adoptaron el enfoque de escritura propuesto.

La investigación descrita en el presente artículo tuvo como objetivo analizar el impacto de las prácticas evaluativas de la escritura en la enseñanza de esta competencia en inglés. Más específicamente, posterior a la implementación del SEDE, se partió de la hipótesis que los profesores mejorarían su enseñanza de la escritura y que su percepción con respecto a este sistema sería positiva.

2. Método

2.1 Participantes

Veintiocho profesores del Centro de Idiomas participaron en esta investigación. La mayoría de ellos tenía estudios de pregrado en áreas distintas a la enseñanza de idiomas. Solo cuatro habían realizado carrera de licenciatura en idiomas en universidades locales. Todos tenían por lo menos dos años de experiencia enseñando inglés. Como parte de la implementación del SEDE, estos docentes recibieron un curso de capacitación sobre teoría y práctica de la enseñanza de la escritura. El curso incluyó temas como la presentación de los objetivos del SEDE, la definición del constructo, la planeación y diseño de actividades de escritura, el uso confiable de las escalas de medición y convenciones (sesiones de calibración). Adicionalmente, los profesores participaron en una sesión de entrenamiento sobre el uso de portafolios y el enfoque de escritura adoptado por el CI.

2.2 Recolección de datos y análisis

Con el fin de determinar las mejoras en la enseñanza de la escritura, se analizaron 28 portafolios recogidos entre marzo y octubre de 2007. Los avances se definieron en términos del enfoque para la enseñanza de la escritura adoptado por el CI, el cual comprende: 1) coherencia entre actividades y estándares por curso, 2) precisión en las instrucciones para desarrollar un texto, 3) especificación de las técnicas para generar ideas, 4) uso apropiado de las convenciones y 5) presentación de puntajes (calificaciones) y retroalimentación detalladas. Los portafolios se distribuyeron a los profesores al inicio

de cada curso. Dentro de las carpetas se incluyó una hoja con los pasos que los docentes debían seguir para registrar la información recogida: 1) escribir las instrucciones que dieron a los estudiantes para llevar a cabo el escrito, 2) especificar la técnica para generar ideas, 3) incluir el primer borrador debidamente marcado con las convenciones y la retroalimentación correspondiente, 4) incluir la versión final con las calificaciones por aspecto medido (coherencia y cohesión, gramática y vocabulario y cumplimiento de la actividad). Al finalizar cada curso, los profesores debían hacer entrega del portafolio a la coordinación de investigación del CI. El propósito de las carpetas, si bien consideraba los escritos de los estudiantes, era evaluar la comprensión de los profesores sobre el proceso de escritura y los procedimientos para calificar los escritos.

El análisis de los portafolios se llevó a cabo utilizando una rúbrica (instrumento de medición) diseñado y validado¹ para tal propósito. La rúbrica midió los siguientes aspectos: congruencia entre actividad de escritura y estándares del curso, claridad en las instrucciones, especificación de la técnica para generar ideas, uso de las convenciones y detalle en las notas y

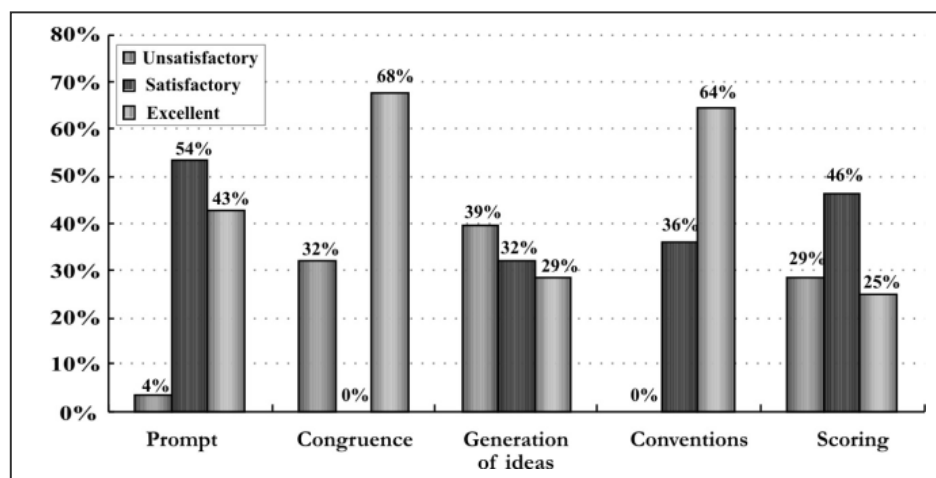
retroalimentación. Dos investigadoras realizaron el análisis de los portafolios, primero individualmente y luego juntas con el fin de comparar resultados y discutir discrepancias, si hubiesen acaecido. El grado de adecuación de cada uno de los aspectos contenidos en la rúbrica se analizó mediante porcentajes para cada categoría de una escala ordinal: excelente, satisfactorio e insatisfactorio. Con el fin de comparar los resultados obtenidos en 2006 y 2007, se realizó una prueba de homogeneidad chi-cuadrado con dos grados de libertad y un nivel de significancia de 5%.

También se examinaron las opiniones de los profesores sobre el SEDE. Para ello se repartieron encuestas a los 28 participantes, de los cuales 21 respondieron la indagación. Los cuestionarios contenían cinco preguntas sobre cambios percibidos en la metodología y en las actividades usadas para enseñar la escritura, mejorías en el aprendizaje y razones para usar el SEDE. Para cada uno de los cinco interrogantes, se ofrecieron seis enunciados sobre los cuales se debían indicar el grado de acuerdo o desacuerdo. El análisis de la encuesta se realizó mediante porcentajes para cada categoría de una escala ordinal: de acuerdo, indeciso, en desacuerdo.

3. Resultados y discusión

3.1 Mejorías en la enseñanza de la escritura

Figura 1. Mejorías en la enseñanza de la escritura



¹ La validez se determinó alineando los aspectos de la rúbrica con los componentes del constructo de escritura y mediante su aplicación consistente a diferentes muestras de escritos por parte de dos evaluadores.

Como lo indica la Figura 1, 43 % de los profesores redactaron instrucciones excelentes (*prompts*). Esto quiere decir que las instrucciones fueron totalmente consistentes con los criterios establecidos por el CI, e.g., especificación del género o propósito del escrito, audiencia y pasos para desarrollar un escrito. A 54% de los docentes les faltó claridad sobre alguno de los criterios, por lo tanto sus instrucciones fueron calificadas como satisfactorias. Finalmente, el 4% no incluyó ninguno de los criterios y en consecuencia fueron evaluados como insatisfactorios.

Con respecto a la relación entre las instrucciones y los estándares de escritura (*congruence*), se observó que mientras el 68% de los profesores propuso actividades directamente relacionadas con los estándares, el 32% usó actividades que tenían poca o ninguna conexión con estos. Si bien los estándares de escritura están claramente especificados para cada curso, algunos de los participantes tuvieron dificultades para relacionarlos con las actividades de escritura. Esto puede deberse a que tanto profesores como estudiantes prefieren cierto tipo de actividades sin tener consideración de los objetivos del curso.

El análisis indica que el 29% de los profesores usó técnicas apropiadas para la generación de ideas (*idea generation technique*), tales como lluvia de ideas, listas, mapas conceptuales, discusiones, etc. Estas técnicas se vieron claramente reflejadas y elaboradas en los escritos de los estudiantes. Sin embargo, aun cuando el 32% de los encuestados indicó la técnica utilizada en los portafolios, esta solo se vio parcialmente reflejada o desarrollada en los escritos de los estudiantes, motivo por el cual fueron calificados como satisfactorios. Más aun, para el 39% de los docentes no se halló evidencia de la técnica utilizada. En cuanto al proceso de revisión con las convenciones (*conventions*), los datos muestran que mientras el 62% de los profesores hizo un uso excelente de ellas y proporcionó retroalimentación clara y útil a los estudiantes, el 36% las usó de manera satisfactoria. Estos docentes confundieron algunas de las convenciones o las usaron inconsistentemente. Al calificar los escritos, el 25% de los participantes detalló notas para cada uno de los aspectos medidos –coherencia & cohesión, gramática & vocabulario y cumplimiento de la actividad– así como para los

descriptores (dentro de la escala de medición cada aspecto es definido por descriptores a. b. y c.). Igualmente, estos profesores escribieron comentarios para explicar al estudiante la calificación asignada. El 46% de los docentes calificó los escritos de manera satisfactoria. Esto quiere decir que dieron una nota promedio para cada aspecto sin especificar las calificaciones por descriptor. El resto de los profesores, 29%, calificó globalmente y no ofreció ningún comentario sobre la calidad del escrito.

En general, los profesores hicieron un uso apropiado del SEDE, especialmente en lo relacionado con la claridad en la redacción de las instrucciones y el uso de las convenciones. Un aspecto importante para la evaluación es redactar clara y precisamente las instrucciones, debido a que el desempeño exitoso de los estudiantes depende, en gran medida, de cómo se diseñan las actividades evaluativas. Por lo tanto, tal diseño se hace crucial para “permitir a todos los estudiantes desempeñarse lo mejor posible de acuerdo con sus habilidades y, al mismo tiempo, eliminar inconsistencias en los puntajes que podrían ser atribuidas a la actividad en vez de a las habilidades del estudiante” (Weigle, 2002, 60-61). Así mismo, un manejo adecuado de las convenciones puede tener una influencia positiva sobre los escritos de los alumnos debido a que al editar los textos, ellos se ven avocados a analizar e interpretar las convenciones y de ese modo mejorar sus redacciones. Aun cuando no se evaluó formalmente a través de los portafolios, las investigadoras encontraron que se le dio una gran importancia a los símbolos en el momento de dar retroalimentación a los estudiantes. Muy pocos de los escritos contenían comentarios relacionados con el contenido y organización de los textos. En otras palabras, fue sobresaliente la falta de interacción entre profesor-estudiante a través de los textos.

Con respecto a la relación entre estándares de escritura y las actividades, la mayoría de los profesores utilizaron actividades que medían directamente los estándares. No obstante, es necesario crear más conciencia sobre la conexión entre estos dos aspectos. Cuando los profesores y estudiantes reconocen que las actividades de escritura miden directamente los estándares, se motiva a los primeros hacia el cambio en sus prácticas de enseñanza y se da la oportunidad

para que los segundos se ejerciten mediante prácticas evaluativas auténticas (Natriello & Dornbusch, 1984).

Por otro lado, es necesario generar más conciencia en el profesor sobre la importancia de proporcionar puntajes por aspecto y descriptores, es decir, informar sobre todos los detalles relevantes a los puntajes. La manera como se da información sobre los puntajes puede ser un factor influyente en el desempeño de un alumno. Varios estudios confirman que la evaluación global de las habilidades de los estudiantes parece ser menos confiable que una evaluación de una habilidad específica o de descriptores de un comportamiento particular (Chapelle & Brindley, 2002; Strong-Krause, 2000). Adicionalmente, es indispensable que los docentes no solamente respondan por medio de puntajes a los aspectos gramaticales y de contenido,

sino que, además, proporcionen comentarios más personalizados para fomentar el diálogo con los autores de cada texto. Dichos comentarios deben estar relacionados con el escrito mismo y no con reglas estructurales (Bates, Lane & Lange, 1993 citados por Hyland, 2003). También es necesario promover de manera más enfática el uso de actividades de pre-escritura debido a que ellas ayudan a generar una variedad de ideas sobre los temas a trabajar.

Si se comparan los resultados de 2007 con los obtenidos en 2006, es posible decir que los profesores mejoraron significativamente sus prácticas de enseñanza de la escritura en la mayoría de los aspectos evaluados. Para determinar las áreas donde se produjo una mejora significativa, se llevó a cabo una prueba de homogeneidad chi-cuadrado a un nivel de significancia del 5% (Tabla 1).

Tabla 1. Tabla comparativa sobre las mejoras en la enseñanza de la escritura

| | Excelente | | Satisfactorio | | Insatisfactorio | | χ^2_{calc} |
|------------------|-----------|------|---------------|------|-----------------|------|------------------------|
| | 2006 | 2007 | 2006 | 2007 | 2006 | 2007 | |
| | % | % | % | % | % | % | |
| Instrucciones | 17,5 | 42,9 | 42,5 | 53,6 | 40,0 | 3,6 | 20,38 |
| Congruencia | 57,5 | 68,0 | - | - | 42,5 | 32,1 | 1,31* |
| Generación ideas | 15,0 | 28,6 | 47,5 | 32,1 | 37,5 | 39,3 | 5,23* |
| Convenciones | 22,5 | 64,3 | 47,5 | 35,7 | 30,0 | - | 32,59 |
| Puntajes | 2,5 | 25,0 | 40,0 | 46,4 | 57,5 | 28,6 | 61,06 |

* Mejoró pero no significativamente

Como puede verse en la tabla, se dieron mejoras altamente significativas en la redacción de las instrucciones ($\chi^2 = 20,38$; p-value < 0,05), el uso de las convenciones ($\chi^2 = 32,59$; p-value < 0,05), y la manera de calificar ($\chi^2 = 61,06$; p-value < 0,05). Aunque se mejoró en el uso de actividades relacionadas con los estándares y en las técnicas para generar ideas, este aumento no fue altamente significativo ($\chi^2 = 1,31$; p-value > 0,05 y $\chi^2 = 5,23$; p-value > 0,05 respectivamente).

3.2 Opiniones de los profesores acerca del SEDE

Las tablas 2 a 6 presentan los porcentajes de respuesta a las siguientes preguntas: 1) ¿Cuáles son las razones principales para que el programa de inglés para adultos implemente un sistema de evaluación de la escritura? 2) ¿Cuáles son los cambios principales que usted ha percibido en sus prácticas de enseñanza y evaluación después de la implementación del SEDE? 3) ¿Qué tipo de trabajo adicional, si existió alguno, se le agregó a sus labores de enseñanza? 4) ¿Cuáles son los principales cambios percibidos en sus estudiantes a partir de la

implementación del SEDE? 5) ¿Cuáles son los principales cambios que usted está dispuesto a hacer en sus prácticas de enseñanza dentro del contexto del SEDE?

Tabla 2. Razones para implementar el SEDE

| Enunciado | Desacuerdo | Indeciso | De acuerdo |
|--|------------|----------|------------|
| Para cumplir políticas de la institución | 43 | 14 | 43 |
| Para mejorar el nivel de suficiencia de los profesores | 42,7 | 23,8 | 33,5 |
| Para refinar las prácticas evaluativas | 4,8 | 14,2 | 81 |
| Para motivar a los estudiantes a mejorar sus habilidades de escritura | | 4,8 | 95,2 |
| Para motivar a los estudiantes a que se auto-evalúen | | 19 | 81 |
| Para que los profesores tomen mayor conciencia de sus prácticas de enseñanza de la escritura | 4,8 | 28,2 | 67 |

La mayoría de las respuestas (95,2%) indican que los profesores consideran el SEDE como una herramienta para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes. Adicionalmente, perciben la implementación del sistema como una manera para refinar las prácticas de evaluación (81%) y promover la auto-evaluación de los estudiantes (81%). Con base en estos resultados, es posible decir que los participantes están de acuerdo, en gran medida, con algunos de los principios del SEDE. Esta aceptación es importante porque implica un efecto positivo para la enseñanza. Dos posibles circunstancias pueden dar cuenta del porcentaje de respuestas indecisas a las preguntas donde la suficiencia en el idioma (23,8%) y las prácticas de enseñanza de los profesores (28,2%) fueron cuestionadas. Primero, es posible que exista una idea errónea con respecto a la evaluación como una práctica exclusivamente orientada o desarrollada para los estudiantes. Al implementar el SEDE se hizo énfasis sobre los objetivos del sistema tanto para mejorar la enseñanza como el aprendizaje. Sin embargo, se siguen presentando malentendidos con respecto a los objetivos de la implementación de este sistema. Segundo, la indecisión en las respuestas puede estar relacionada con una posible resistencia a los cambios propuestos cuando se cuestionan las áreas de enseñanza y suficiencia en el idioma. En otras palabras, parece existir una actitud más positiva con respecto a las actividades o instrumentos que facilitan el cambio o mejoría de los estudiantes que con respecto a aquellas que promueven cambios en el profesor.

Tabla 3. Cambios percibidos en las prácticas de enseñanza y evaluación

| Enunciados | Desacuerdo | Indeciso | De acuerdo |
|---|------------|----------|------------|
| Mejor planeación de las clases | 19,1 | 33,3 | 47,6 |
| Mayor comprensión de la conexión entre estándares y actividades evaluativas | | 28,6 | 71,4 |
| Mayor énfasis en actividades de escritura | 28,2 | 4,8 | 67 |
| Mayor énfasis en el proceso de escritura que en el producto final | 19,1 | 14,3 | 66,7 |
| Mayor énfasis en la corrección del lenguaje | 23,8 | 23,8 | 52,4 |
| Mayor eficiencia en la enseñanza y evaluación de la escritura | 15 | | 85 |

El cambio más importante percibido por los profesores tuvo que ver con ser más efectivos al enseñar y evaluar la escritura (85%). También observaron que tenían una mejor comprensión de la relación entre los estándares y las actividades evaluativas (71,4%). Sin embargo, 28,6% de las respuestas indecisas podría indicar que aún existe una ausencia de claridad con respecto a esta relación. Los resultados de los portafolios también demostraron que los profesores necesitan tener una mejor comprensión de esta conexión. Parece ser que los docentes continúan apoyándose más en la secuencia propuesta por el texto guía que en los estándares de escritura, lo cual podría indicar que este es un momento de transición y por lo tanto de resistencia al cambio. Esto no es necesariamente un aspecto negativo, es más bien, un efecto común y esperado de cualquier proceso de cambio. (Piaget, 1972).

Tabla 4. Tipo de trabajo adicional requerido por el SEDE

| Enunciados | Desacuerdo | Indeciso | De acuerdo |
|--|------------|----------|------------|
| Cumplir con los estándares del curso | 76,2 | 14,3 | 9,5 |
| Planear más las clases | 52,4 | 23,8 | 23,8 |
| Proporcionar mayor retroalimentación sobre los escritos de los estudiantes | 28,6 | 9,5 | 62 |
| Mantener un portafolio con los escritos | 14,3 | 9,5 | 76,2 |
| Usar las herramientas de evaluación apropiadamente | 57,1 | 4,7 | 38,2 |
| Implementar más prácticas de escritura | 23,8 | 23,8 | 52,4 |

No es sorprendente que los profesores consideraran que llevar un portafolio agregaba una carga adicional a sus labores regulares (76,2%), al igual que proporcionar más retroalimentación sobre los escritos (62%). Como se explicó en los procedimientos de recolección de datos, mantener el portafolio implicaba seguir cuidadosamente el proceso de la escritura y asignación de puntajes. Es importante anotar que los portafolios se usaron con el fin de recoger datos y que no constituyen una parte integral del SEDE.

Por el contrario, tener que planear más las clases e implementar más actividades de escritura no se percibió como una carga adicional significativa. El porcentaje de respuestas indecisas para los enunciados relacionados con estos dos temas tampoco demuestra un incremento de trabajo excepcional. De otra parte, una respuesta indecisa podría, una vez más, dar cuenta del temor de los profesores a que sus respuestas se asocien con la falta de habilidades o con poca disposición para cumplir con los requerimientos del SEDE.

La evaluación de los estándares no representó esfuerzos adicionales para la mayoría de profesores (76,2%). Sus respuestas enfatizan la idea anteriormente mencionada de que existe un cambio progresivo en relación con la comprensión de los estándares y la enseñanza de la escritura. Este cambio progresivo podría también dar cuenta de la indecisión en las respuestas relacionadas con este tema.

Más de la mitad de las respuestas no hicieron referencia a un trabajo adicional al implementar las herramientas de evaluación propuestas por el SEDE. Otras respuestas, en cambio, mostraron que el uso de estas herramientas representó mayor trabajo posiblemente debido a que el SEDE requiere una comprensión exhaustiva de los conceptos propios de este sistema y una cuidadosa aplicación de los mismos. Por lo demás, es necesario que los profesores tengan un alto nivel de suficiencia en el idioma que enseñan, de tal manera que puedan identificar y medir correctamente los posibles problemas con el idioma y proporcionar una adecuada retroalimentación.

Tabla 5. Cambios percibidos en el aprendizaje

| Enunciados | Desacuerdo | Indeciso | De acuerdo |
|--|------------|----------|------------|
| Mayor conciencia de las habilidades de escritura | 9,5 | 4,7 | 85,8 |
| Mayor disposición para la auto-evaluación | 19 | 42,9 | 38,1 |
| Mayor motivación hacia la escritura | 33,3 | 28,6 | 38,1 |
| Mejorías en gramática y vocabulario | 4,8 | 23,8 | 71,4 |
| Mejorías en coherencia y cohesión | 9,5 | 28,5 | 62 |
| Mayor comprensión de las instrucciones | 9,7 | 28,3 | 62 |

La mayoría de las respuestas relacionadas con el aprendizaje hicieron referencia a una mayor conciencia de los estudiantes sobre sus habilidades para la escritura (85,8%). Este es un efecto positivo del sistema debido a que una mayor conciencia representa un primer paso hacia el cambio. En cuanto a la motivación de los alumnos para escribir, el 38,1% de las respuestas expresan el acuerdo de los profesores al respecto. Sin embargo, el 33,3% de los profesores estuvieron en desacuerdo y el 28,6% de ellos se mostraron indecisos con respecto a la motivación que tienen los estudiantes para escribir en la lengua extranjera. Una posible explicación puede estar relacionada con la ausencia de motivación intrínseca para el aprendizaje del inglés asociada a la política de bilingüismo establecida por la Universidad, tal como lo expresaron informalmente varios profesores. Esta política establece que los estudiantes de la Institución deben certificar una alta suficiencia en un idioma extranjero como requisito de graduación. La suficiencia se puede demostrar mediante la aprobación de exámenes internacionales o aprobando la secuencia de cursos de inglés del CI. Obviamente, la motivación, en este caso, estaría puesta en un factor externo como lo es el cumplimiento de un requisito para graduarse.

Tabla 6. Disposición para implementar cambios en la enseñanza

| Enunciados | Desacuerdo | Indeciso | De acuerdo |
|---|------------|----------|------------|
| Seguir los pasos del proceso de escritura | 4,8 | 9,5 | 85,7 |
| Aplicar los instrumentos de evaluación | 4,8 | 9,5 | 85,7 |
| Motivar mayor auto-evaluación del estudiante | | 19 | 81 |
| Enseñar de acuerdo con los estándares del curso | 9,5 | 19 | 71,4 |
| Llevar portafolios de escritura | 38,1 | 2,4 | 38,1 |
| Mejorar mis propias habilidades de escritura | 14,3 | 23,7 | 62 |

En general, las respuestas de los profesores mostraron una actitud positiva hacia el SEDE, exceptuando la elaboración de portafolios de escritura que, como se dijo previamente, no hacen parte del sistema. El porcentaje de respuestas indecisas más significativo se dio en el área de las mejorías en las habilidades para la escritura de los docentes (23,7%). Se confirma la idea de resistencia al cambio al analizar

las respuestas de los encuestados en cuanto a sus habilidades y conocimientos del idioma. También es posible que los profesores consideren que no necesitan mejorar ningún aspecto de su enseñanza. No es poco común que las personas tengan ciertas creencias y opiniones sobre ellas mismas que no corresponden a la realidad.



Conclusiones e implicaciones

Los resultados muestran un efecto de arrastre positivo en la enseñanza de la escritura. Los profesores mejoraron significativamente en la mayoría de las áreas observadas, principalmente en la redacción de instrucciones y en el uso de las convenciones. La redacción de instrucciones es un aspecto de influencia positiva en el aprendizaje debido a que la claridad en la especificación de los pasos y condiciones para desarrollar la actividad reduce su complejidad, haciéndola más manejable y creando más posibilidades para un cumplimiento exitoso de la misma.

Igualmente, el uso apropiado de las convenciones influye positivamente sobre el aprendizaje cuando los docentes les dan a los estudiantes la oportunidad de revisar y editar sus escritos con base en el análisis e interpretación de las convenciones. Este proceso se hace determinante puesto que los alumnos realmente se mueven hacia un nivel de pensamiento más complejo utilizando destrezas como el análisis, la síntesis y la evaluación. Sin embargo, existe el riesgo de que aparezca un efecto negativo si no se hace un uso adecuado y contextualizado de las convenciones. Como se vio en el análisis de los portafolios, los profesores limitan la retroalimentación a las convenciones sin proporcionar ningún otro tipo de comentario o explicación de los problemas señalados. El papel de la retroalimentación es de vital importancia para motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje y para desarrollar textos gradualmente más fluidos. Butler (1988), Elawar & Corno (1985) sostienen que los alumnos que reciben comentarios informativos sobre sus fortalezas y debilidades tienen mayores probabilidades de demostrar niveles más altos de motivación intrínseca hacia las actividades de escritura. Es necesario, por lo tanto, despertar más conciencia sobre el uso equilibrado de las convenciones y guiar a los profesores hacia una retroalimentación más informativa y formativa.

Otra área en la que se encontró mejorías fue en el uso de las rúbricas y las actividades de escritura asociadas a los estándares, a pesar de que estas mejorías no fueron tan significativas como en las áreas previamente descritas. El uso de las escalas de medición o rúbricas para dar información detallada de los puntajes está establecido en la literatura pertinente como un aspecto benéfico para el aprendizaje (Chapelle & Brindley, 2002; Strong-Krause, 2000). La especificación de puntajes para los diferentes descriptores de las rúbricas permite al estudiante identificar en estas los aspectos que deben reforzarse. Ello representa una ayuda más precisa y clara en oposición a una retroalimentación basada exclusivamente en un puntaje global.

Por último, los profesores mostraron una mayor comprensión de la conexión entre estándares y actividades de escritura, como lo evidencian el análisis de portafolios y las encuestas. La comprensión de esta relación permite que los profesores planeen sus lecciones de acuerdo con las metas de la enseñanza y por lo tanto orienten sus estudiantes hacia el cumplimiento de los estándares. Sin embargo, aún existe un número reducido de docentes que no comprenden esta relación. En consecuencia, se necesita hacer más claridad con respecto a la terminología utilizada (objetivos, estándares, metas) y diseñar estrategias que ayuden a los profesores a entender de una manera precisa dicha relación. Cuando alumnos y docentes identifican que las actividades de escritura evalúan directamente los estándares, estarán más dispuestos a reconocer el valor de esta relación y de sus efectos benéficos en el aprendizaje (Natriello & Dornbusch, 1984). Diversos trabajos de investigación muestran que los estudiantes que tienen un mejor desempeño son aquellos que están familiarizados con las metas de aprendizaje (Amigues, 1981; Bonniol, 1981; Jorba & Sanmarti, 1994).

En general, los profesores poseen una clara comprensión de la escritura como proceso. Reconocen que la enseñanza de esta habilidad se hace más eficiente a lo largo de los diferentes pasos del desarrollo. Un área que aún requiere trabajo adicional es el uso de las actividades de pre-escritura. Dichas actividades son importantes porque ayudan al estudiante a precisar ideas y delimitar el tema.

También se encontró un efecto de arrastre positivo en relación con la percepción del SEDE por parte de los profesores. Se evidencia una actitud positiva con respecto al sistema, principalmente por que consideran

que es una herramienta útil para generar conciencia sobre los beneficios de la evaluación de la escritura. La toma de conciencia es un primer paso hacia la auto-evaluación y hacia un aprendizaje más autónomo e independiente.

Los docentes participantes también consideran el SEDE como una excelente herramienta para ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades de escritura. Ellos ven el sistema como una ayuda para el aprendizaje y por lo tanto muestran una actividad positiva hacia los instrumentos y actividades que promueven cambios en el alumno. No obstante, al indagar a los profesores sobre sus conocimientos en el idioma y sus habilidades de escritura, aparece cierta duda o posible resistencia al cambio. En otras palabras, existe una actitud más positiva relacionada con los cambios en los estudiantes que con los cambios en el profesor.

En cualquier proceso de cambio pueden aparecer resistencias u oposiciones. Es probable que el sistema de evaluación sugerido exija nuevas competencias y creencias a los profesores y asuma que ellos tienen ciertas concepciones acerca de la naturaleza y metas de la evaluación. Esto obviamente conllevaría al estudio de las creencias de los profesores, cuestión definida por Borg (2003, 81) como “la dimensión cognitiva no observable de la enseñanza: lo que los profesores conocen, creen y piensan”. De hecho, varios estudios indican que los profesores tienen creencias complejas sobre los asuntos pedagógicos, los cuales, dice Borg, crean un conjunto estructurado de principios. Dichos principios, señala él, se derivan de experiencias personales, escolares y rasgos individuales de personalidad. En el campo de la enseñanza del inglés, las creencias han sido estudiadas para determinar cómo afectan las prácticas de enseñanza y las decisiones de los profesores (Borg, 2003; Burns, 1992). Adicionalmente, la literatura sugiere que las creencias y prácticas están inevitablemente relacionadas y que los profesores pueden tener creencias que no son compatibles con las prácticas requeridas por los programas institucionales (Bliem & Davinroy, 1997; Borko *et al.*, 1997). Consecuentemente, una variación significativa en las prácticas evaluativas puede requerir una modificación en las creencias del profesor sobre dichas prácticas. Este sería un tema importante para futuras investigaciones: ¿Cómo promover cambios en los establecimientos educativos y cómo involucrar a los profesores en ellos?

Como sugiere Fullan (1998, 25), en su teoría sobre innovación, “el cambio es un proceso psicológico extremadamente personal” que puede requerir de un tipo de capacitación basado en la investigación-acción. Esta se define como una

forma de cuestionamiento reflexivo grupal llevado a cabo por los actores de una situación social con el objetivo de mejorar los fundamentos y justificaciones de sus prácticas educativas o sociales, así como la comprensión de estas prácticas y de las situaciones dentro de las cuales se realizan (Kemmis & McTaggart, 1988, 5).

Un cambio importante percibido por los profesores es el de un mayor énfasis en la corrección del lenguaje utilizado. Si bien escribir textos con corrección léxica y gramatical es importante para la enseñanza, el aspecto comunicativo del lenguaje corre el riesgo de ser ignorado. Es indispensable guiar a los docentes hacia una mayor comprensión del aspecto “cumplimiento de la actividad”, el cual requiere que los estudiantes desarrollen y elaboren las ideas según las instrucciones, el género y las funciones del lenguaje especificadas.

En resumen, la implementación del SEDE ha mostrado ser un promotor de cambios en algunas de las áreas investigadas. Se requiere de esfuerzos continuos mediante programas de capacitación e investigación-acción para hacer seguimiento al sistema, hacerle ajustes y extender sus efectos a otras áreas.

Bibliografía

- Alderson, J. C. & D. Wall. (2001). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Amigues, R. (1981). "A propos d'une recherche sur l'évaluation formative en situation éducative", *Bulletin de Psychologie*, 35(353), pp. 167-72.
- Bachman, L. & A. Palmer. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bonniol, J. J. (1981). *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation des preuves scolaires*. Thèse d'état, Bordeaux: Université de Bordeaux.
- Badger, R. G. & G. White. (2000). "A process genre approach to teaching writing", *ELT Journal*, 54(2). Oxford, pp. 153-60.
- Bailey, K. (1996). "Working for washback: a review of the washback concept in language testing", *Language Testing*, 13. Leicester: UK, pp. 257-279.
- Borg, S. (2003). "Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do", *Language Teaching*, 36(2). Cambridge, pp. 81-109.
- Borko, H.; Mayfield, V.; Marion, S. F.; Flexer, R. J. & Cumbo, K. (1997). *Teachers' developing ideas and practices about mathematics performance assessment: Successes, stumbling blocks, and implications for professional development* (Report 523). Los Angeles: Center for the Study of Evaluation.
- Bliem, C. L. & K. H. Davinroy. (1997). *Teachers' beliefs about assessment and instruction in literacy* (Report 421). Los Angeles: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Burns, A. (1992). "Teacher beliefs and their influence on classroom practice", *Prospect*, 7(3). London, pp. 56-66.
- Butler, R. (1988). "Enhancing and undermining intrinsic motivation: the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and involvement". *British Journal of Educational Psychology*, 58. Leicester: UK, pp. 1-14.
- Chapelle, C.A. & G. Brindley. (2002). "Assessment", N. Schmitt (Ed.). *An introduction to applied linguistics*. London: Arnold, pp. 267-88.
- Douglas, D. (2000). *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elawar, M. C. & L. Corno. (1985). "A factorial experiment in teacher's written feedback on student homework: Changing teacher behaviour a little rather than a lot", *Journal of Educational Psychology*, 77(2). Washington, pp. 165-173.
- Fullan, M. (1998). "The meaning of educational change: A quarter of a century of learning", A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (eds.). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer, pp. 214-228.
- Hale, G. et al. (1996). *A study of writing tasks assigned in academic degree programs*, (TOEFL Research report No. 54). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Harwood, N. (2005). "Nowhere has anyone attempted... In this article I am to do just that. A corpus-based study of self-promotional I and we in academic writing across four disciplines", *Journal of Pragmatics*, 37. Kidlington Oxford, pp. 1207-1231.

- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jorba, J. y N. Sanmartí. (1994). Enseñar, aprender y evaluar: Un proceso de regulación continua. Barcelona: Ministerio de Educación y Cultura.
- Kemmis, S. & R. McTaggart. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Melbourne, Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Lumley, D. R., & Y. Wenfan. (2001). "The Impact of State Mandated, Large-Scale Writing Assessment Policies in Pennsylvania". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Seattle, WA, April 10-14).
- Messick, S. (1996). "Validity and washback in language testing", *Language Testing*, 13(3). Leicester, UK, pp. 241-256.
- Muñoz, A.; Mueller, J.; Álvarez, M. & Gaviria, S. (2006). "Developing a coherent system for the assessment of writing abilities: Tasks and tools", *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 17(11). Medellín, Colombia, pp. 265-307.
- Natriello, G. & S. M. Dornbusch. (1984). *Teacher evaluative standards and student effort*. New York: Longman.
- Novak, J. R.; Herman, J. L. & Gearhart, M. (1996). "Establishing validity for performance based assessments: An illustration for collections of student writing", *The Journal of Educational Research*, 89(4). Washington, pp. 220-233.
- O'Malley, M. & L. Valdez. (1996). *Authentic assessment for English language learners*. Cambridge: Addison-Wesley Publishing Company.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Stansfield, C. W. & J. Ross. (1988). "A long-term research agenda for the Test of Written English", *Language Testing*, 5. Leicester, pp. 160-186.
- Shohamy, E. et al. (1996). "Test impact revisited: washback effect over time", *Language Testing*, 13. Leicester, pp. 298-317.
- Stecher, B.; Chun, T. & Barron, S. (2004). "The Effects of assessment-driven reform on the teaching of writing in Washington state", L. Chen & Y. Watanabe (Eds.). *Washback in language testing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 147-170.
- Strong-Krause, D. (2000). "Exploring the effectiveness of self-assessment strategies in ESL placement", G. Ekbatani & H. Pierson (Eds.). *Learner-directed assessment in ESL*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 255-78.
- Wall, D. & J. C. Alderson. (1993). "Examining washback: the Sri Lankan impact study", *Language Testing*, 10. Leicester, pp. 41- 69.
- Walberg, H. J. & C. A. Ethington. (1991). "Correlates of writing performance and interest: A U.S. national assessment study", *Journal of Educational Research*, 84(4). Washington, pp. 198-203.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (1994). "Effects of training on raters of ESL compositions", *Language Testing*, 11. Leicester, pp. 197-223.
- Widdowson, H. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.