

Perspectivas humanística y técnica acerca de la pedagogía: un énfasis en el currículo y la evaluación de lenguas extranjeras

Humanistic and Technical Perspectives on Pedagogy: An Emphasis on Curriculum and Evaluation of Foreign Languages

Álvaro H. Quintero Polo*

Recibido: 1° de agosto de 2012
Aceptado: 24 de septiembre de 2012

Resumen

Este artículo tiene el propósito de contribuir a la comprensión de la pedagogía como una práctica de saberes en ámbitos de la enseñanza de lenguas extranjeras. Dentro de una concepción contemporánea de la pedagogía, se hace un énfasis en dos de sus componentes: currículo y evaluación. Con el fin de lograr tal propósito, se propone la pregunta: ¿En qué radica el distanciamiento entre lo técnico y lo humanístico en la pedagogía de las lenguas extranjeras? Esta pregunta guía la presentación de una transición personal desde modelos instruccionales tradicionales hacia modelos pedagógicos alternativos; así mismo, se da a conocer el análisis de algunas tensiones entre los enfoques humanístico y técnico para la pedagogía de las lenguas extranjeras. El balance entre teoría y práctica en este artículo está dado por una reflexión teórica sobre una literatura especializada y el reporte de una experiencia académica práctica acerca de los estudios a menor escala de unos docentes en ejercicio, quienes a la vez son estudiantes de posgrado. Estos estudios se relacionan con la evaluación como una actividad curricular que incluye la toma sustentada de decisiones.

Palabras clave: pedagogía, lenguas extranjeras, currículo, enseñanza técnica, enseñanza humanística, evaluación, toma de decisiones.

Abstract

This article aims to contribute to the understanding of pedagogy as a practice of knowledge in areas of the teaching of foreign languages. Within a contemporary conception of pedagogy, emphasis is placed on two of its components namely, curriculum and evaluation. To achieve this purpose, I propose the question: In what lies the gap between the technical and the humanistic in the teaching of foreign languages? This question guides the presentation of a personal transition from traditional instructional models to alternative pedagogical models as well as theoretically and practically informed revision of some tensions between technical and humanistic approaches to the teaching of foreign languages. The balance between theory and practice in this article is given by a theoretical reflection found in specialized literature and a report of a practical academic experience on some small-scale studies of some practicing teachers who are also graduate students. These studies relate to the evaluation as a curricular activity that includes supported decision making.

Key words: pedagogy, foreign languages, curriculum, technical education, humanistic education, evaluation, decision making.

* Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y candidato a doctor en Educación de la Universidad Santo Tomás. Docente asociado de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del grupo de investigación Estudios Críticos de Políticas Educativas Colombianas (Estupoli). Correo electrónico: aquintero@udistrital.edu.co

Introducción

En contextos familiares y sociales de nuestra época, presenciamos cada vez con más énfasis cómo la escuela sobrevalora el conocimiento científico y técnico, asociado con modelos de productividad y eficiencia económica, que desplaza las problemáticas humanas y sociales a un plano insignificante. Martha Nussbaum, en su libro sobre la crisis de la educación en el mundo, llama a ese tipo de educación *sin fines de lucro* (Nussbaum, 2010). Al mismo tiempo, tal sobrevaloración deja ver una fragmentación del conocimiento, que toma la forma de una dominancia técnica despojada de humanidad. Esa dominancia causa a su vez que se refuerce la creencia de que existe un campo de la ciencia y otro de las humanidades. Nussbaum, sin olvidar las necesidades producidas por el desarrollo científico y técnico de la sociedad, sugiere que esas necesidades sean complementadas mediante el cultivo de una educación humanística.

Con esto en mente, este escrito expone una actitud reflexiva y crítica acerca del desequilibrio entre lo humanístico y lo técnico de la práctica pedagógica, en el campo particular de la enseñanza de lenguas extranjeras. Para esto se propone el siguiente interrogante: ¿En qué radica el distanciamiento entre lo humanístico y lo técnico en la pedagogía de las lenguas extranjeras? Al abordar esta pregunta, conviene aclarar que la pedagogía aquí no es aquella que se concibe como el conocimiento pedagógico sobre contenidos, así denominado por Shulman (1986), el cual incluye las estrategias de enseñanza, las creencias y las prácticas relacionadas con el manejo del salón de clases, esto con el fin de comunicarles a los estudiantes de manera clara y comprensiva los temas complejos o sencillos de una asignatura.

En contraste con lo último, a partir de las perspectivas teóricas de Paulo Freire y Henry Giroux, la pedagogía, en el presente artículo, se relaciona con el

entendimiento de que el mundo es una entidad multidimensional que implica una multiplicidad de visiones de la vida escolar. En este sentido, dentro de esta concepción de pedagogía, aquí se favorece una sensibilidad y capacidad crítica frente a temas de orden social, cultural, político e ideológico, tanto dentro de ámbitos escolares como fuera de ellos (Freire, 1998; Giroux, 1995). Es así como la pedagogía aquí aparece diferenciada de la dicotomía enseñanza-aprendizaje, del concepto de aprendizaje y del concepto de instrucción. Su conceptualización, en cambio, está relacionada con las categorías de currículo y evaluación propias de las corrientes pedagógicas contemporáneas.

La forma como este artículo está organizado es la siguiente: en primer lugar, está una narración breve de la transición que me ha llevado a darle sentido a la dimensión social y crítica de la pedagogía. En segundo lugar, derivadas de la visión social y crítica de la pedagogía, se presentan unas consideraciones teóricas para la discusión de una noción general de currículo, una noción particular del currículo de lenguas extranjeras y una noción de la evaluación como una de sus actividades fundamentales. En tercer lugar, se describe una experiencia académica práctica sobre evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras, la cual incluye unas investigaciones a pequeña escala como ejemplo de una perspectiva pedagógica alternativa. En cuarto y último lugar, se incluyen unas conclusiones.

Mi transición hacia una dimensión social y crítica de la pedagogía

En mi crecimiento como profesional de la educación, primero como docente de inglés y más adelante como formador de docentes de lenguas extranjeras, mis ideas, creencias, y prácticas han venido cambiando. Como probablemente también les ha sucedido a muchos otros educadores, en un principio yo pensaba que enseñar inglés era una actividad inocente que consistía simplemente en dar a conocer estructuras

lingüísticas a través de ejercicios de repetición de dichas estructuras, y de vez en cuando presentar algún elemento cultural interesante, para sentir que estaba enseñando “cultura”, sin saber que, en varios casos, terminaban siendo elementos estereotípicos. Mis ideas y prácticas iniciales fueron el resultado de la forma en la que fui educado como docente en pregrado, y más tarde, en los seminarios, congresos y cursos de desarrollo profesional, los cuales son mal llamados cursos de “capacitación”, pues dejan la idea de que quienes asisten a ellos son discapacitados o incapacitados.

En mi papel de formador de docentes inocentemente fui cayendo en el modelo de “entrenamiento”,¹ en el que el énfasis estaba en la parte instrumental, el *know how* (Giroux, 1988) de la enseñanza. “Entrenar” a los futuros docentes en mis clases incluía aspectos tales como la disciplina, el manejo de grupo, las técnicas de motivación, las técnicas para trabajar las habilidades lingüísticas, la administración del tiempo, el uso apropiado del inglés según estándares impuestos por agentes foráneos y otros aspectos de naturaleza puramente técnica. Esto, en una etapa posterior, me hacía vacilar acerca del significado de mi función con respecto a los futuros docentes de lenguas.

En mi búsqueda de otras formas de educar a los futuros profesores, encontré que existía una tendencia a formar un instructor eficiente que dejaba de lado aspectos críticos de la enseñanza, tales como saber quiénes son sus estudiantes, en qué contexto se desenvuelven y cuáles son sus necesidades reales (Norton y Toohey, 2004). Aunque el modelo propuesto por Woodward (1991), al que la autora denomina *educativo*, tiene un enfoque holístico y centrado en la reflexión de los docentes, vi que la tendencia persistía en la consecución del instructor ideal, técnicamente hablando. Similar a esa situación, encontré en

el modelo reflexivo de Richards y Lockhart (1994) que una vez más se ponía el énfasis en lo meramente instrumental de la actividad instruccional, en ser lo que se ha llamado un “buen profesor”, desde el punto de vista también técnico. En cuanto a la actividad instruccional aquí mencionada, Portela (2008) sugiere una distinción entre esta actividad, que proviene de la inmediatez de conocer, y la actividad educativa, que proviene de una sensibilidad formativa. Portela manifiesta que “se adjudica como error tomar la mera instrucción por toda la educación” (p. 61). Así pues, es necesario hacer claridad acerca del componente reflexivo de estos modelos, cuyo valor radica en que son el docente y su reflexión los que originan un cambio. Esto en contraste con los modelos de entrenamiento tradicionales, en los cuales otros son los que deciden lo que los maestros deben hacer y saber (González, Montoya y Sierra, 2002).

Del mismo modo, al ver que los modelos de formación de docentes se basaban en la dimensión técnica e instrumental de la enseñanza, se generaba una discrepancia con mi intención de incorporar un balance entre lo técnico y lo humano en esta actividad. Esto me llevó a involucrarme en una transición desde un énfasis en un método ideal para lograr una imagen del docente eficiente hacia una concepción de la educación como práctica social que demandara una actitud crítica frente al mundo. Una actitud que implicara la problematización de la educación y que fuera más allá de lo convencional (Freire, 1970).

Empecé a encontrar con frecuencia esta actitud en literatura especializada acerca de corrientes pedagógicas contemporáneas. Me llamó especialmente la atención la pedagogía crítica, que aparecía referida también como filosofía freireana (Shor, 1987; Torres, 2000), pedagogía de la liberación (Cerezo, 2007; Dussel, 1972), entre otras denominaciones. Me aproximé a la pedagogía crítica en relación con alternativas para ir más allá de la instrucción y de la reflexión en mi función como formador de docentes

1 Esta idea tiene relación con lo que Freire (1970) denomina una *educación para la domesticación*.

de inglés como lengua extranjera. También, en relación con mi intención de brindar a mis estudiantes, futuros profesores de lenguas, un espacio donde ellos pudieran explorar el contexto del salón de clase desde un punto de vista holístico, que ubicara los aspectos técnicos en condiciones equiparables con los aspectos humanos. Después de todo, los docentes y los alumnos somos primero seres humanos llenos de racionalidad, emotividad y afectividad.

La pedagogía crítica me dio fundamentos para la concepción de alternativas de sensibilización de las personas y de los contextos escolares. Así fue como mi convencimiento tomaba forma al entrar en contacto con consideraciones tales como que la enseñanza debe construirse a partir de lo que los estudiantes conocen; que la educación debe estar a cargo de docentes transformadores, quienes ven su papel no como instructores llenos de conocimiento, sino, más bien, como participantes en procesos de construcción de significados y como intelectuales que tienen control sobre sus vidas (Giroux, 1988).

Esto último se refiere a la pedagogía como una práctica de saberes o discursiva, es decir, a la relación conceptual y estratégica entre instituciones, sujetos y saber. Esa relación es tal que tiene lugar en una institución ubicada en el espacio y en el tiempo para la enseñanza, es decir, la escuela. A propósito, es válida la creencia de que el conocimiento, el lenguaje, la experiencia y el poder están en el centro de nuestras concepciones de sociedad en nuestros salones de clase (Mooney, Peccei, LaBelle, Henriksen, Eppler, *et al.*, 2011). Así pues, la preocupación central ya no son solo un método ni una teoría que sirvan para saber cómo enseñar o para enseñar a enseñar, sino una actitud crítica frente a temas de índole social, cultural, histórica, política e ideológica, que trascienda las aulas de clase y que dé cuenta de las realidades de los actores (Kumaradivelu, 2009). La pedagogía, entonces, constituye para mí la causa y la consecuencia de la problematización de temas de índole social y humana.

El currículo y la evaluación en ámbitos de enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva teórica

Dentro de las corrientes pedagógicas contemporáneas, bien sea la francesa, la alemana o la anglosajona, aparece la pedagogía reducida a tres categorías: currículo, aprendizaje y evaluación. Para el presente caso, quiero concentrarme solo en la conceptualización de currículo y evaluación, puesto que para mí la pedagogía como práctica discursiva no se reduce a la planeación de objetivos de aprendizaje. Reducir la enseñanza a objetivos de aprendizaje en lugar de objetivos educativos conduce a un concepto de currículo que se origina en la tradición norteamericana. Este hace énfasis en la declaración de propósitos de tipo instruccional, caracterizado por la intransitividad, lo cual limita la educación a un aprendizaje dirigido para garantizar la eficiencia y la eficacia de la enseñanza. De aquí se deriva la reducción del maestro a ser un “facilitador”, lo cual es propio de la tecnología de la instrucción. En este sentido, la presente sección incluye una discusión de la dimensión humanística frente a la dimensión técnica, esta vez, a propósito de los conceptos de currículo y evaluación.

Inicialmente, se puede considerar dos maneras de definir currículo. Según Simons (1998, p. 367), una definición lo concibe como un plan de estudios, una ordenación de asignaturas, o un plan de lo que va a suceder en la escuela. La otra definición está relacionada con lo que “realmente” les sucede a los actores en una comunidad educativa. Esta última manera de definir currículo se centra en la vida del aula de clases. Dependiendo de cómo se considere el currículo, se adoptará un enfoque técnico o humanístico. El currículo es el núcleo de la vida intelectual de la escuela y es a través de este que el conocimiento es mediado, las actitudes son formadas y los valores son discutidos. Simons considera que el currículo no es una entidad abstracta, sino una experiencia de vida

que tiene una relevancia especial para los actores en contextos educativos.

El planteamiento técnico del currículo suele basarse en resultados. La evaluación en este planteamiento se convierte en la búsqueda de resultados o metas preestablecidas. En general, el enfoque técnico falla al realizar la tarea de explorar y analizar maneras de valorar las características intrínsecas de un tema en términos humanísticos. Al reducir su atención a la búsqueda de resultados concretos, en el enfoque técnico se asume que no existen valores intrínsecos; que si hay algún valor, este se da solo en la medida en que se cumplan ciertas metas extrínsecas. Los medios curriculares solo se justifican por sus fines utilitarios. Además, en este enfoque, el evaluador asume, pero nunca puede estar seguro de que cualquier resultado es realmente derivado del currículo. Por lo tanto, lo que evalúa podría en realidad no tener nada que ver con el currículo. Este planteamiento técnico por lo general hace frente a estas dificultades centrándose solo en objetivos preestablecidos y utiliza procedimientos estadísticos para hacer generalizaciones acerca de la adecuación entre los objetivos y las pruebas seleccionadas (Shohamy, 2006, pp. 63-64).

Por el contrario, la educación, como la principal actividad en las instituciones educativas y como una ciencia humana, trata de seres humanos como agentes morales autónomos que viven bajo una gran variedad de circunstancias siempre cambiantes, las cuales nunca pueden ser repetidas exactamente, y diferentes personas tienen una visión particular del mundo (Carlson y Apple, 1998, p. 29). Por lo tanto, en los asuntos humanos no funcionan las leyes casuales (generalizaciones, estándares o pautas uniformes de evaluación) que pueden ser aplicadas en las mismas condiciones. La verdad es que lo que los estudiantes aprenden depende mucho más que de un plan formal de estudios. Cuando el currículo se considera como el plan de estudios, la evaluación de este incluye el análisis directo de un tema en sí mismo y la exploración

de maneras de valorar sus características intrínsecas en términos humanos.

Así, el punto de vista distinto del currículo, como lo que realmente les ocurre a los estudiantes, abre una amplia variedad de tareas para el docente: el análisis del plan de estudios, la investigación de cómo el contexto influye en los estudiantes y sus prácticas de aprendizaje, la indagación de cómo los individuos autónomos eligen vivir sus vidas (Willis, 1998, pp. 340-343). Esto, en suma, podría constituir la dimensión crítica del currículo. Esta considera al docente orientado humanísticamente como un ser humano perceptivo y reflexivo. Vila (2004) advierte sobre esta orientación que:

Para la racionalidad técnica o instrumental, la teoría educativa debería operar a favor de proposiciones empíricamente comprobables, así como contribuir al dominio y control del ambiente, por lo que la observación y la técnica se convierten en los puntos de partida para la práctica teórica. Por ello el conocimiento, como la investigación científica, es considerado libre de valor, objetivo y neutral, siendo la relación entre las variables puramente empírica y reductible a resultados predecibles. Desde esta perspectiva, por tanto, los educadores pueden operar [...] libres de valores, de manera objetiva, cual técnicos acríticos, provocando injusticias educativas y sociales. (p. 3)

El docente de orientación técnica tiende a ver, pero no a mirar; a hacer hipótesis, pero no a darse cuenta; a encontrar hechos, pero no a construir significados; a participar, pero no a crear; a controlar, pero no a valorar. El docente de orientación técnica parece dispuesto a aceptar acríticamente los valores dados (los estándares) sin sopesar sistemas alternativos de valor. El enfoque humanístico, sin embargo, es menos común. Los docentes orientados humanísticamente consideran a los seres humanos libres, autónomos, constructores de significado y creadores del mundo. Esto les ayuda perceptivamente y reflexivamente a valorar sus propias experiencias interiores y del mundo exterior.

Estar de acuerdo con lo anterior implica poder decir que el currículo se orienta hacia la construcción de conocimientos y la proyección social. Esta proyección contempla aspectos fundamentales en su constitución, tales como los fines y papeles sociales, los principios disciplinares fundantes de la actividad educativa, los modelos de enseñanza, los estilos de aprendizaje, los sistemas de evaluación y los temas o los problemas a abordar según los fines sociales.

En esta concepción curricular, el conocimiento como una construcción social aparece mediado por el lenguaje, y este último, como una práctica de igual modo social (Pennycook, 2010, p. 9). De forma similar, el aprendizaje aparece como un proceso de producción de significados y sentidos que pueden entenderse como cambios conceptuales, representacionales, metacognitivos y actitudinales, y como permanentes reorganizaciones del proyecto de vida de los individuos. Un currículo concebido así debería garantizar a la sociedad ciudadanos idóneos que puedan transformar sus realidades y proponer alternativas de solución frente a situaciones de crisis, así como también la formación de estudiantes altamente cualificados, preocupados por la situación del país, que practiquen la reflexión y la crítica constructiva.

Las relaciones entre docentes y estudiantes son bidireccionales y los saberes no se dan como un continuum sociohistórico, sino como una actividad reflexiva y problematizadora, para que pueda ser interpretada a la luz de unos contextos reales (Apple, 2006, pp. 59-61). Esto último implica la necesidad de un contexto dentro del cual se construya el conocimiento, es decir, un currículo situado.

Para el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, la interpretación de un contexto es un aspecto esencial. Aquí surgen tres factores importantes: el contexto lingüístico, el contexto educativo y los antecedentes sobre la enseñanza del lenguaje. El contexto lingüístico se relaciona con el hecho de que

tanto la lengua materna del estudiante como la lengua extranjera que está aprendiendo se manifiestan en ciertos contextos sociales, culturales y políticos que tienen relevancia para el aprendizaje. El contexto educativo tiene que ver con los niveles educativos en los que se lleva a cabo la enseñanza de las lenguas extranjeras, y el papel de esas lenguas dentro de ese contexto. Sobre los antecedentes, se requiere del análisis educativo apoyado en el análisis sociológico y sociolingüístico. Por un lado, los antecedentes de la enseñanza del lenguaje se relacionan con los antecedentes históricos pasados y presentes de la enseñanza de las lenguas en el mundo y en el país. La historia de la educación en lenguas extranjeras en Colombia, la historia de la enseñanza de lenguas en el mundo y la interpretación de los estados del arte actual contribuyen al estudio y análisis de este aspecto. Por otro lado, el conocimiento y la reflexión sobre las teorías de adquisición y aprendizaje de las lenguas incluyen los conocimientos sobre los procesos cognitivos y psicolingüísticos, así como los factores internos que influyen en el aprendizaje de las lenguas y las condiciones externas que propician el aprendizaje.

Un currículo de lenguas extranjeras, como cualquier otro currículo, se puede considerar no solo como un plan de estudios, sino como lo que en realidad sucede con los alumnos. El enfoque técnico rara vez ve un currículo de esta manera. Lo que realmente sucede con los alumnos es evidencia o manifestación del currículo mismo, por lo cual no es necesario recurrir a factores remotos para entender esa evidencia. La vida del aula en sí es el poder a la vanguardia de la evaluación, y se convierte tanto en medios como en fines al mismo tiempo. En general, el enfoque humano considera el currículo como una experiencia de vida humana (Díaz, 2003, p. 9). En este sentido, la evaluación del currículo no es diferente de la evaluación de la vida en general.

Antes de pasar a la siguiente sección, sobre la experiencia práctica de evaluación curricular, quisiera ci-

tar lo que Tyler (1973) plantea como aspecto común en cualquiera que sea el enfoque para el currículo:

[...] si se desea planificar el programa de enseñanza y mejorarlo en forma constante, es imprescindible tener alguna idea de sus metas. Esos objetivos de la educación se consustancian con los criterios que se emplean para seleccionar el material, bosquejar el contenido del programa, elaborar los procedimientos de enseñanza y preparar las pruebas y exámenes. Todos los aspectos del programa son, en realidad, medios para realizar los propósitos básicos de la educación. (p. 3)

Descripción de una experiencia académica práctica

Siguiendo con la reflexión sobre la concepción de currículo y la evaluación como una de sus actividades fundamentales, y también con el fin de ilustrar la noción de currículo como una experiencia de vida, a continuación se describe una experiencia de un seminario sobre evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras junto con unos estudios a pequeña escala.

Como formador de docentes, por lo general encuentro que las cuestiones de la evaluación inspiran curiosidad y preocupación entre los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras. Por ejemplo, para algunos la medición es un rompecabezas o un problema que quieren resolver. Otros se preguntan cómo pueden hacer un mejor trabajo en la determinación de lo que los alumnos saben y pueden hacer. Otros hacen esfuerzos para sustentar sus decisiones sobre el uso de las pruebas y los resultados de la evaluación.

Relación entre el currículo y la evaluación

En una concepción del currículo de lenguas extranjeras, la evaluación emerge como una experiencia que tiene relevancia tanto para los estudiantes como para los docentes en contextos educativos. Por lo tanto, la evaluación es una actividad esencial del currículo y se entiende como una experiencia de vida

escolar (figura 1). Dado que muchas de las oportunidades creativas para el aprendizaje ocurren de forma inesperada, los docentes y los estudiantes están en una mejor posición que los evaluadores externos para documentar y evaluar las ricas experiencias de enseñanza y aprendizaje.

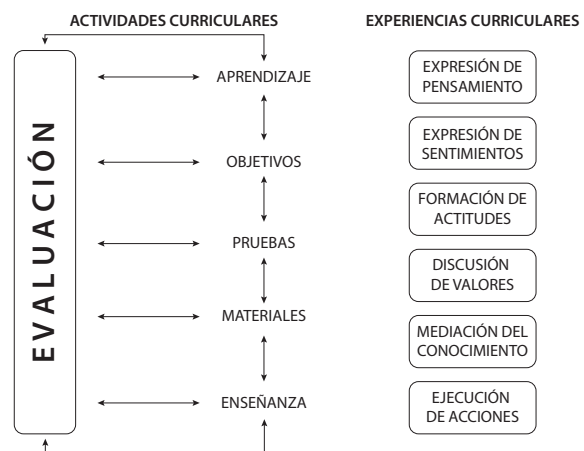


Figura 1. Currículo como experiencia de vida escolar

Fuente: Elaboración propia a partir de Brown (1995).

El enfoque humanístico para el currículo de lenguas extranjeras, tal como se puede apreciar en la figura 1, es inmediato, basado en la vida del aula, libre de objetivos preestablecidos. En este enfoque curricular, según Brown (1995), la evaluación es continua con el fin de dar significado, validez y fiabilidad a cualquiera de sus actividades: aprendizaje, objetivos, pruebas, materiales y enseñanza. Además, las experiencias curriculares son consideradas como el conjunto de pensamientos, sentimientos, actitudes, valores, conocimientos y acciones que los docentes y los estudiantes llevan a cabo en su vida escolar.

En este punto, quiero proponer un ejercicio retrospectivo breve: pensemos por unos segundos en las decisiones que hemos tomado en la última hora. Con seguridad diríamos que hemos tomado no solo una, sino varias decisiones. Si tomamos varias decisiones,

probablemente estaríamos de acuerdo en que esta es una actividad mental diaria que cada ser humano lleva a cabo de manera natural y espontánea. Como fundamento de nuestras decisiones quizá podamos decir que se basan simplemente en nuestro sentido común o, en el mejor de los casos, en experiencias previas, creencias, o quizá en nuestra formación académica. Sin embargo, la tendencia a depender únicamente de nuestro sentido común o mera intuición nos puede llevar a cometer desaciertos.

Después de esta corta introspección, quisiera ahora llamar la atención de los lectores acerca del hecho de que como docentes tenemos que decidir también. Tomar decisiones es un aspecto significativo de la evaluación en la vida escolar. La evaluación surge como una forma de justificar y sustentar la toma de decisiones en ámbitos educativos. Para lograr este uso de la evaluación, es necesario crear una perspectiva menos informal, una perspectiva de currículo. Por lo tanto, la evaluación debe verse como una actividad curricular, que no es casual sino sistemática y que no tiene que ser trivial sino crítica. La actividad evaluativa, como uno de los elementos transversales del currículo de lenguas extranjeras, por ende, puede abordarse también desde la perspectiva humanística y la perspectiva técnica.

Basado en la introspección anterior, puedo aseverar que los actos humanos implican, aparte de la toma de decisiones, la evaluación de alternativas. En este sentido, en las prácticas educativas los docentes necesitan ver la evaluación como un proceso experiencial que es serio, formal, sistemático y continuo, o sea, como un ejercicio sobre eventos de aprendizaje que requieren ser evaluados continuamente por parte de los docentes (Rea-Dickins y Germaine, 1992, p. 25). Más específicamente, la evaluación en el currículo de lenguas extranjeras debe ser más que una actividad que solo ocurre al final de un proceso educativo. Como complemento de esto, Pineda (2001, p. 67), cita el Consejo de Europa y sostiene que,

aparte de la competencia lingüística de los estudiantes, hay mucho más que mirar en el currículo. La evaluación curricular marca el final de un ciclo y el comienzo de uno nuevo. Puesto que la evaluación está relacionada con la toma de decisiones, toda la información recopilada en un ciclo debe utilizarse para ajustar el currículo. Igualmente, Pineda sugiere una evaluación de un currículo de lenguas extranjeras basada en principios que representen los procesos y los resultados como objetivos conexos con la educación.

En la misma línea se puede mencionar la evaluación educativa o la evaluación que tiene lugar en las aulas. La evaluación en las aulas constituye una de las principales actividades del currículo de lenguas extranjeras. En este sentido, Genesee y Upshur (1999) proponen cuatro etapas que constituyen un marco (figura 2) para que los evaluadores añadan un componente útil e interpretativo a su práctica. La información adquiere significado cuando se interpreta. Las interpretaciones significativas son necesarias a fin de decidir qué acciones tomar o qué cambios hacer, en lugar de pasar directamente de la recopilación de información a la toma de decisiones. Por consiguiente, las decisiones o las acciones deben ser el resultado de un proceso significativo que considere el propósito, la recopilación de información y la interpretación de información, en ese mismo orden.

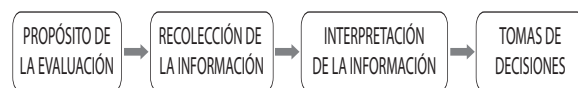


Figura 2. Evaluación en el aula

Fuente: Elaboración propia a partir de Genesee y Upshur (1999).

La evaluación, como una actividad compleja, implica un proceso de recopilación de información para tomar buenas decisiones e incluye un balance entre contribuciones subjetivas (opiniones) y contribuciones objetivas (hechos), mediante formas diferentes

como la evaluación, la valoración y la autorreflexión (Richards y Lockhart, 1994, pp. 3-4). La evaluación bien planificada y bien realizada proporciona información útil para mostrar el verdadero valor de un currículo de lenguas extranjeras, para indicar qué mejorar y como base para decisiones racionales acerca de prácticas educativas futuras. Estas son las especificaciones sistemáticas y formales de la evaluación corroboradas por Brown (1996) cuando afirma que la evaluación es “[...] la recopilación sistemática y el análisis de toda la información pertinente necesaria para promover la mejora de un currículo y evaluar su eficacia en el contexto de las instituciones particulares” (p. 24).

Seminario sobre evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras

Este seminario hace parte de la estructura de un programa de maestría en la enseñanza de lenguas extranjeras. Dicho espacio académico siempre ha sido concebido como una oportunidad para que los participantes reflexionen sobre sus creencias y prácticas relativas a la evaluación. Los asistentes al seminario han sido en su mayoría docentes en servicio, que trabajan en instituciones educativas públicas así como en instituciones privadas en Bogotá, Colombia. Estos docentes comúnmente enseñan en primaria, secundaria y en la universidad. Además, el seminario ha incluido, entre otras, actividades para estudiar procedimientos e instrumentos de monitoreo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en los contextos de los participantes. En resumen, se ha basado en la reflexión crítica y las experiencias prácticas de los participantes alrededor de la evaluación.

El enfoque reflexivo y crítico del seminario ha hecho que los participantes exploren maneras de pasar del desarrollo de conocimientos puramente técnicos a un enfoque vivencial o experiencial que considera la dimensión humana de la evaluación como una acti-

vidad importante de un currículo. Así pues, la actividad de toma de decisiones sustentada también ha sido entendida como una actividad curricular.

Los objetivos del seminario han contemplado el desarrollo del conocimiento crítico y las competencias en la evaluación como un medio para monitorear no solo un plan de estudios, sino también la vida escolar y las experiencias educativas. Por otra parte, los participantes han discutido cómo y por qué se utilizan los instrumentos para la evaluación en sus contextos. Estos objetivos han sido confrontados con la exploración de teorías pertinentes. En general, se ha esperado siempre que los participantes desarrollen un enfoque individual para la evaluación en sus dimensiones conceptual y práctica.

El contenido del seminario se ha dividido usualmente en dos módulos: 1) evaluación y 2) diseño y aplicación de pruebas. Los módulos han considerado siempre la evaluación como una actividad continua e informativa del currículo de las lenguas extranjeras. Entre los temas de discusión y reflexión se han presentado los siguientes: los componentes y las actividades del currículo, los principios generales de la evaluación, un marco para la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, la planificación y la realización de la evaluación, los principios que gobiernan las prácticas evaluativas, las perspectivas críticas sobre las pruebas estatales, la evaluación y la investigación de lenguas extranjeras, y los procedimientos y técnicas de elaboración de pruebas. En la acometida de tales temas, un equilibrio entre la teoría y la práctica ha caracterizado la metodología. Esto se ha hecho por medio de conferencias ilustradas, la asignación de lecturas semanales, talleres sobre tareas prácticas de evaluación, discusiones plenarias y, como aspecto importante que será descrito a continuación, una investigación a pequeña escala.

Estudios a pequeña escala

El componente de reflexión del seminario ha sido la contribución de los participantes al desarrollo del conocimiento experiencial sobre la evaluación, ya que ellos han manifestado sus opiniones acerca de los exámenes, la evaluación y la valoración, y han relacionado esas percepciones con sus experiencias en la enseñanza y la investigación. Esto me lleva a hacer referencia al componente de investigación del seminario, que ha tomado la forma de estudios a pequeña escala en los que los participantes han integrado la teoría y la práctica relacionada con el área general de la evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los estudios a pequeña escala han sido las actividades prácticas de investigación, cuyo principal objetivo ha sido integrar los elementos básicos de investigación, los conocimientos teóricos, la experiencia profesional, las competencias académicas y reflexiones sobre la enseñanza, adoptando una perspectiva desde el currículo de las lenguas extranjeras. Los participantes han tenido la oportunidad de demostrar, entre otras habilidades, las de la evaluación de las experiencias personales y profesionales, la conciencia de su participación como agentes de cambio e innovación, la creatividad para resolver situaciones difíciles y la reflexión sobre sus propias competencias académicas.

Los asistentes han desarrollado sus estudios en un plazo de un semestre. El diseño de los estudios a menor escala ha contemplado la preparación, la ejecución y un informe escrito y oral. Esto se ha logrado en tres etapas. En la primera, se ha hecho un enunciado de una propuesta basada en una recopilación de datos, la exploración de unos artículos fundamentados teóricamente e investigativamente, una justificación, un objetivo, un plan de actividades y algunos aspectos metodológicos. En la etapa siguiente, se ha trabajado en la aplicación y el seguimiento de las propuestas, la recopilación de datos y el análisis parcial de estos. En la última, se ha elaborado un análisis final

y se han presentado los resultados, junto con algunas recomendaciones e implicaciones para la evaluación en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Como se observa en la figura 3, los tipos de estudio que los participantes han elegido desarrollar están estrechamente relacionados con la evaluación de las actividades de un currículo de lenguas extranjeras como la preocupación principal del seminario.

Área	Tipos de estudios
Evaluación de las actividades del currículo de lenguas extranjeras	Evaluación de programas académicos.
	Evaluación de instrumentos de recolección de datos para el análisis de necesidades.
	Evaluación de proyectos de investigación presentados a las instituciones gubernamentales colombianas para la asignación de presupuesto.
	Evaluación de materiales educativos.
	La autoevaluación de la propia metodología para la enseñanza.
	Evaluación de la metodología de otros para la enseñanza.
	Evaluación de rúbricas.
Evaluación de las actividades del currículo de lenguas extranjeras	Evaluación de métodos alternativos de evaluación.
	Evaluación mediada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
	Evaluación de los aspectos éticos en los exámenes.
	Evaluación del impacto cultural y social de los exámenes.
	Evaluación de las políticas gubernamentales para las pruebas académicas.

continúa

Área	Tipos de estudios
	Evaluación de las prácticas de las pruebas estandarizadas.

Figura 3. Tipos de estudios sobre evaluación en lenguas extranjeras

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Una instrumentación técnica y desprovista de formación humanística no permite alcanzar los fines generales de la educación, es decir, formar seres sociales, culturales y políticos. La formación de seres humanos, es decir la educación, debe considerarse como una función de carácter transversal en el currículo en general. Esto contribuye al logro de un equilibrio entre la dimensión humanística y la dimensión técnica de la pedagogía de las lenguas extranjeras en particular.

En la misma línea de pensamiento, las prácticas curriculares que giran únicamente alrededor de objetivos preestablecidos, deseables y remotos, como una causa de la separación la dimensión humanística y la dimensión técnica, necesitan ser repensadas. El enfoque humanístico debe ser continuo, inmediato, basado en la vida de la escuela y fuera de ella. Esto le da sentido y autenticidad a la enseñanza y el aprendizaje, ya que se realiza a partir de experiencias como el conjunto de pensamientos, sentimientos, actitudes, valores, conocimientos y acciones que los docentes y los estudiantes emprenden en su vida escolar (Apple, 2006, pp. 54-80).

Finalmente, insistiendo en el hecho de que es imperioso equilibrar la dimensión humanística y la dimensión técnica en la pedagogía de las lenguas extranjeras, este artículo sugiere una actitud sensible y crítica hacia problemas sociales, culturales y políticos en aras de la relevancia y trascendencia del ser,

antes que del mero saber técnico. Lo expuesto aquí es muestra del convencimiento de que los docentes son conscientes de sus estudiantes de manera concreta, personal e individual, mejor que los evaluadores externos. Así pues, se espera que la problematización de un currículo de lenguas extranjeras genere un debate sobre la evaluación como una actividad constante que no es diferente de evaluar la vida en general. De modo similar, la experiencia académica práctica reportada en este artículo es una contribución a la comprensión de por qué los procesos educativos necesitan ser evaluados y a la consideración de la toma sustentada de decisiones como una buena práctica.

Referencias

- Apple, M. (2006) Educación, política y transformación social. *Opciones Pedagógicas*, 32, 54-80.
- Brown, J. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Boston: Heinle y Heinle.
- Brown, J. (1996). *Testing in Language Programs*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Carlson, D. y Apple, M. (1998). *Power / Knowledge / Pedagogy. The Meaning of Democratic Education in Unsettling Times*. Oxford: Westview Press.
- Cerezo, H. (2007). Corrientes pedagógicas contemporáneas. *Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía*, 4 (7). Recuperado el 22 de agosto de 2011, de <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/cerezo-corrientes.html>
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado el 23 de mayo de 2012, de <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

- Dussel, E. (1972). *Apuntes para una ética de la liberación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: América Latina.
- Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Genesee, F. y Upshur, J. (1999). *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Massachusetts: Bergin y Garvey Publishers.
- Giroux, H. (1995). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- González, A., Montoya, C. y Sierra, N. (2002). What do EFL Teachers Seek in Professional Development Programs? Voices from Teachers. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14, 153-172.
- Kumaradivelu, B. (2009). *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. Nueva York: Routledge.
- Mooney, A., Peccei, J., LaBelle, S., Henriksen, B., Eppler, E., Irwin, A., et al. (2011). *Language, Society and Power: An Introduction*. Nueva York: Routledge.
- Norton, B. y Toohey, K. (2004). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a Local Practice*. Nueva York: Routledge.
- Pineda, C. (2001). Developing an English as a Foreign Language Curriculum: The Need for an Articulated Framework. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 3 (1), 6-20.
- Portela, H. (2008). La instrucción y la formación en la educación... Entre tensiones, herencias y tradiciones. *Revista Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 6, 51-64.
- Rea-Dickins, P. y Germaine, K. (1992). *Evaluation*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. y Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Nueva York: Routledge.
- Shor, I. (1987) *Freire for the Classroom: A Source Book for Liberatory Teaching*. Portsmouth: Boyton / Cook Heinemann.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Simons, H. (1998). Developing Curriculum through School Self-evaluation. En L. Beyer y M. Apple (eds.), *The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities* (pp. 358-379). Albany: The State University of New York Press.
- Torres, A. (2000). *Paulo Freire en la Pedagogía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troque.

Vila, E. (2004). De la racionalidad instrumental a la racionalidad comunicativa en el mundo de la educación. *Ágora Digital*, 7. Recuperado el 23 de mayo de 2012, de http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/07/07-articulos/miscelanea/pdf_7/eduardo_vila.pdf

Willis, G. (1998). The Human Problems and Possibilities of Curriculum Evaluation. En L. Beyer y M. Apple (eds.), *The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities* (pp. 339-357). Albany: The State University of New York Press.

Woodward, T. (1991). *Models and Metaphors in Language Teacher Training: Loop Input and other Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.