

Eje B

Migración y frontera en la educación y las políticas lingüísticas

LA EVALUACIÓN DE LOS MATERIALES EN LAS ÁREAS DE LENGUA, GRAMÁTICA Y FONÉTICA INGLESA

Capell, Martín Salvador
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
mscapell@unc.edu.ar

Negrelli, Fabián
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
fabiannegrelli09@gmail.com

Morchio, María José
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina
mariajosemorchio@gmail.com

Introducción

La calidad de la enseñanza en general, y de la didáctica en particular, exige introducir diversos materiales y recursos, tratando que la clase sea más receptiva, participativa, práctica y amena. Los materiales y recursos en sentido amplio, y en particular los didácticos, son importantes, pero no tienen un especial valor por sí mismos. Su uso queda completamente justificado cuando son integrados, de forma adecuada, en el proceso educativo, el cual debe ser compatible, a su vez, con el entorno más amplio que lo rodea (escolar, regional, social, etc.). Por lo tanto, los recursos didácticos tienen que estar perfectamente ensamblados en el contexto educativo para que sean efectivos, es decir, que ayuden al estudiante a asimilar los contenidos disciplinares de manera duradera e integrada, para contribuir, así, a maximizar la motivación de los estudiantes de forma que se enriquezcan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El desarrollo de materiales de enseñanza y aprendizaje de lenguas es un terreno práctico que incluye la producción, publicación, evaluación y adaptación de los materiales, que influyen directamente en la enseñanza y aprendizaje en el aula. Tomlinson (2012) define el *desarrollo de materiales* como “todos los procesos relacionados con la producción y el uso de los materiales de aprendizaje de 15 lenguas, incluyendo la evaluación, la adaptación, el diseño, la producción y toda la investigación que se realiza sobre ellos” (21). También señala Tomlinson (2010) que el desarrollo de los materiales no solo se trata de un campo de estudio sino también una empresa práctica. Por una parte, estudia los principios y procedimientos del diseño, la implementación y la evaluación de los materiales y, por otra parte, es una tarea de autores, profesores o aprendientes el proporcionar fuentes de *input* o informaciones para promover el aprendizaje. La evaluación, como elemento significativo de la acción didáctica, afecta al resto de los elementos, con el objeto no solo de constatar su aplicación, desarrollo y resultados, sino, sobretodo, de mejorarlos, ya que los procesos de enseñanza y de aprendizaje son, en principio, perfectibles. La constante evolución del concepto de evaluación educativa y de sus renovadas funciones la han colocado en un punto neurálgico del quehacer didáctico. Poco a poco, va acrecentando su presencia indispensable en el diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, velando por su calidad. En el ámbito de la enseñanza, se interesa, entre otros aspectos, por la actuación del docente, la metodología que utiliza, los recursos que emplea, los resultados. En el ámbito del aprendizaje, no solo se ocupa del rendimiento académico de los alumnos, sino también de las circunstancias psicopedagógicas y sociales que contextualizan su actividad escolar. Por otro lado, la innovación en las prácticas de evaluación como propuesta de trabajo constituye un tema de investigación por las implicancias que plantea. Si la

introducción de una novedad es la de producir un cambio manifiesto, nuestro análisis radica en estudiar lo que modifica su adopción y no solamente la estructura del objeto innovador. Se trata de recuperar el sentido pedagógico de las prácticas áulicas, de la búsqueda de prácticas que rompan los ritos, que superen las prácticas rutinarias descontextualizadas de los problemas auténticos, que apunten a una enseñanza reflexiva y solidaria en los difíciles contextos de la práctica cotidiana (Litwin, 1997). En este contexto, sin lugar a dudas, los materiales curriculares que se utilizan para desarrollar los contenidos teórico-prácticos adquieren un rol central en el currículum. Dentro de este orden de ideas, podemos hablar de una didáctica de la evaluación (Castillo Arredondo, 2003), en el sentido de que pretende, como toda acción didáctica, la aplicación de una intencionalidad educativa y la búsqueda de la calidad en nuestras prácticas áulicas. Así, creemos firmemente que la evaluación debe estar al servicio del perfeccionamiento de todo el proceso didáctico y de los elementos que lo integran. Sabemos que los materiales didácticos son un referente usual en los que los alumnos apoyan gran parte de su aprendizaje, a la vez que facilitan la práctica áulica de los profesores. No obstante, para que estos materiales ayuden al aprendizaje deben cumplir con una serie de requisitos. En este sentido, es necesario aplicar criterios de análisis y valoración para evaluar su calidad. Esas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir y/o mejorar la situación evaluada. En consonancia con lo expuesto, durante el bienio 2018-2021 llevaremos a cabo un proyecto de investigación a través del cual pretendemos realizar una evaluación integral de los materiales curriculares didácticos, ya sean impresos y/o auditivos (según corresponda a la naturaleza de cada asignatura o área objeto de estudio), elaborados por los propios docentes y utilizados en cada una de las cátedras o áreas objeto de análisis en esta investigación: *Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical del Inglés; Gramática Inglesa I, y Práctica de la Pronunciación del Inglés*, entre otras. Sobre la base de los resultados, se procederá a (re)elaborar los materiales que se utilizan en la práctica áulica o a diseñar nuevos materiales, según las fortalezas y/o debilidades detectadas en cada una de las asignaturas objeto de estudio en este proyecto.

Definición de algunos términos clave

En primer lugar, nos referiremos a la relación entre el concepto de evaluación y el de procesos de enseñanza y de aprendizaje. Al respecto, Castillo Arredondo (2002) sostiene que:

La evaluación involucra un doble proceso, de enseñanza y de aprendizaje, es decir, el proceso de enseñanza pretende desarrollar el de aprendizaje y, por lo tanto, determina a este último. Pero como ambos construyen una interacción, el proceso de aprendizaje que se va desarrollando en el interior del alumno, a su vez determina el de enseñanza que va realizando el maestro. (197)

Dentro de este orden de ideas, varios autores (Dochy y McDowell, 1997; Mottier López, 2010; Vázquez y Muriel Gómez, 2014, entre otros) expresan que tanto la enseñanza como el aprendizaje son procesos individuales. Siguiendo a Litwin (1997), entendemos los procesos de enseñanza y de aprendizaje como el conjunto de configuraciones didácticas, concebidas como la manera particular que despliega el docente para favorecer procesos de construcción del conocimiento. Aquí se incluyen los procesos de comunicación en el aula, la negociación de significados derivada del abordaje que el docente realiza de los múltiples temas de su campo disciplinario, los procesos de aprender al enseñar y hasta las consecuencias morales del acto de enseñar. La enseñanza no puede entenderse más que en relación al aprendizaje; y esta realidad relaciona no sólo a los procesos vinculados a enseñar, sino también a aquellos vinculados a aprender. El aprendizaje surgido de la conjunción, del intercambio, de la actuación de profesor y alumno en un contexto determinado y con unos medios y estrategias concretas constituye el inicio de la investigación a realizar, es decir, “la reconsideración constante de cuáles son los procesos y estrategias a través de los cuales los estudiantes llegan al aprendizaje” (Zabalza

Beraza, 2001: 191). Tomando como referencia a Contreras (1990), entendemos los procesos enseñanza y de aprendizaje como:

[...] simultáneamente un fenómeno que se vive y se crea desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones [...], en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; y a la vez, es un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses. (23)

Si concebimos, entonces, al aprendizaje como un proceso, con sus progresos y dificultades e incluso retrocesos, resultaría lógico concebir la enseñanza como un proceso de ayuda hacia los alumnos. Por lo tanto, la evaluación del proceso de enseñanza no puede ni debe ser concebido al margen de del proceso de aprendizaje. Por lo expuesto, creemos que la evaluación nunca lo es, en sentido estricto, de la enseñanza o del aprendizaje, sino más bien de *los procesos de enseñanza y de aprendizaje*. En cuanto a la definición del término *evaluación*, existen tantas definiciones como concepciones de la misma. Las diferencias yacen en qué información se recoge y se juzga; quién, cómo, cuándo y para qué la recoge y juzga y, en consecuencia, qué tipo de decisiones se toma. Puig Soler (2008) sostiene que evaluación es “un término amplio que implica un proceso de recogida de información sobre los aprendientes con el fin de tomar decisiones” (84). Se trata, por lo tanto, agrega el autor, “de decisiones que atañen a todo el proceso de aprendizaje-enseñanza y que convierten a la evaluación en un referente primordial para dicho proceso y no en el final del mismo como tradicionalmente se ha considerado” (p. 85). Para una definición más acotada del término en el marco de la evaluación y diseño de materiales, citaremos a Castillo Arredondo (2002: 73), quien define el término *evaluación* como:

“[...] el proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios que a su vez se utilizarán para tomar decisiones”.

“Proceso de recogida y provisión de evidencias sobre el funcionamiento y la evolución de la vida en el aula, sobre la base de las cuales se toman decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo del currículum”.

“Una función característica del profesor, que consiste básicamente en una actividad de reflexión sobre la enseñanza”.

“[...] la recolección de información rigurosa y sistemática, para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación, con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella”.

“procedimiento que consiste en delimitar, obtener y proporcionar la información útil para juzgar decisiones posibles”.

En cuanto a los *materiales didácticos*, podemos decir que estos son “los materiales imprescindibles para manipular, visualizar, realizar experimentos, comprobar datos, etc, por parte de los profesores y alumnos para poder aplicar la unidad didáctica en el aula” (Castillo Arredondo, 2002: 151). Los materiales didácticos son los elementos que empleamos los docentes para facilitar y conducir el aprendizaje de nuestros/as alumnos/as (libros, carteles, mapas, fotos, láminas, videos, software,...). También consideramos materiales didácticos a aquellos materiales y equipos que nos ayudan a presentar y desarrollar los contenidos y a que los/as alumnos/as trabajen con ellos para la construcción de los aprendizajes significativos. Se podría afirmar que no existe un término unívoco acerca de lo que es un recurso didáctico, así que, en resumen, material didáctico es cualquier elemento que, 2 en un contexto educativo determinado, es utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. El término recurso o material, según San Martín (1991), se puede entender como aquellos artefactos que, en unos casos utilizando las diferentes formas de representación simbólica y en otros como referentes directos (objeto), incorporados en estrategias de enseñanza, contribuyen a la construcción del conocimiento, aportando

significaciones parciales de los conceptos curriculares. Tomlinson (2010) define *materiales* como:

[...] todo aquello que utilizan los profesores y alumnos para facilitar el aprendizaje de una lengua. Los materiales pueden ser vídeos, correos electrónicos, diccionarios, libros de gramática, lecturas, cuadernos de ejercicios o ejercicios fotocopiados. También pueden ser periódicos, envases de productos, o debates entre los alumnos. En otras palabras, los materiales pueden referirse a cualquier elemento que se usa para aumentar los conocimientos y experiencias de la lengua.

Esta definición sirve a los profesores para recordar que ellos mismos también pueden elaborar materiales y, de hecho, son los últimos responsables del *input* que reciben los alumnos. Al mismo tiempo, esta definición anima a los autores de los libros de texto a utilizar todos los recursos que tengan a su alcance.

Preguntas de investigación

En este proyecto, trataremos de dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es la percepción y/o el grado de satisfacción de los docentes y de los alumnos acerca de la validez y/o utilidad de los materiales didácticos en cada una de las asignaturas/áreas objeto de estudio?
- ¿Cuál es el grado de coherencia entre los objetivos, contenidos teórico-prácticos y los criterios de evaluación planteados en el programa vigente de cada una de las asignaturas y los materiales didácticos diseñados por los propios docentes?
- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de dichos materiales, según criterios prototípicos de calidad?

Objetivos

Con el fin de llevar a cabo nuestro estudio y obtener respuestas que nos permitieran ejecutar acciones para optimizar las prácticas didáctico-pedagógicas implementadas en el aula, y, de esta manera, mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las Cátedras bajo escrutinio, nos propusimos el siguiente objetivo general: indagar acerca de las fortalezas y debilidades de los materiales didácticos impresos y/o auditivos, elaborados por los propios docentes, para optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de una propuesta superadora en las cátedras objeto de estudio. Por otra parte, nos hemos planteado cinco objetivos específicos: (i) identificar las percepciones y el grado de satisfacción que tienen los docentes y alumnos acerca de la validez y utilidad de los materiales didácticos que se utilizan para el dictado de los contenidos teórico-prácticos; (ii) analizar el grado de coherencia y que existe entre los objetivos, contenidos teórico-prácticos y los criterios de evaluación planteados en el programa vigente de cada una de las asignaturas y los materiales didácticos diseñados por los propios docentes; (iii) elaborar una lista de criterios de evaluación (LCE) para evaluar la calidad de los materiales diseñados por los propios docentes y que se utilizan para el desarrollo de los contenidos teórico-prácticos; (iv) evaluar la calidad de los materiales en uso mediante la aplicación de la lista de criterios de evaluación (LCE) elaborada por los miembros del proyecto que integren los distintos subgrupos de trabajo; y (v) (re)elaborar los materiales didácticos existentes y/o diseñar nuevos materiales sobre la base de las fortalezas y debilidades detectadas.

Materiales y Métodos

Con respecto a los sujetos que participarán en el estudio, debemos mencionar los siguientes:

- Los alumnos que hayan obtenido la Regularidad en cada una de las asignaturas objeto de estudio durante el ciclo lectivo 2018 y que rindan el examen final en el primer llamado del turno noviembre-diciembre 2018. Estas condiciones actuarían como reaseguro de que los

alumnos hayan utilizado el material didáctico en la clase y/o para el estudio de los contenidos teórico-prácticos.

- Los docentes (Titulares, Adjuntos, Asistentes, Adscriptos) que hayan conformado el equipo de cátedra de cada una de las asignaturas bajo escrutinio durante el ciclo lectivo 2018.

Materiales

Para llevar a cabo nuestro estudio, será necesario analizar y/o diseñar, según corresponda, los siguientes materiales:

- Programas vigentes de las asignaturas (ciclo lectivo 2018).
- Materiales didácticos impresos y/o auditivos diseñados por los propios docentes utilizados para el dictado de los contenidos teórico-prácticos durante el ciclo lectivo 2018.
- Cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas para suministrar a los docentes y alumnos.
- Lista de criterios de evaluación (LCE) para evaluar la calidad de los materiales y detectar sus fortalezas y debilidades.

Procedimientos y lineamientos teóricos metodológicos

En primer lugar, y con el fin de, por un lado, identificar las percepciones que tienen los docentes y alumnos acerca de la validez y utilidad de los materiales didácticos que se utilizan para el dictado de los contenidos teórico-prácticos, y, por otro, analizar el grado de coherencia que existe entre los objetivos, contenidos teórico-prácticos y los criterios de evaluación planteados en el programa vigente de cada una de las asignaturas y los materiales didácticos diseñados por los propios docentes, se suministrará a los sujetos que serán estudiados en este proyecto un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Luego se procederá a decodificar e interpretar los datos recabados. Nuestro trabajo se situará dentro del paradigma de la investigación cualitativa-interpretativa, ya que lo que se pretende es describir y comprender, en lo posible, un fenómeno a partir de lo que manifiestan quienes lo experimentan directamente, es decir, desde una perspectiva experiencial. Para analizar las percepciones de los docentes y estudiantes respecto de los materiales de estudio, aplicaremos el enfoque fenomenológico, el cual nos permitirá analizar las vivencias y experiencias de profesores y estudiantes y su forma de interpretarlas, para entender lo que ocurre en las aulas. Así, intentaremos explicar los comportamientos que dichos actores realizan, en función de cómo perciben, conciben, interpretan y sienten las situaciones de enseñanza y de aprendizaje a través del uso de materiales didácticos impresos o auditivos diseñados por los docentes. El objetivo de la fenomenología es la comprensión de los fenómenos a partir del punto de vista de quien los vive, enfatizando las diferentes valoraciones posibles sobre una realidad específica. El modo de analizar la información recogida será interpretativo. Teniendo en cuenta que se trata de un estudio exploratorio, en ningún caso se pretende extrapolar o generalizar los resultados más allá del propio conjunto de profesores y alumnos informantes, pero sí creemos que aporta una imagen de la diversidad de percepciones que tanto los docentes como los estudiantes tienen sobre la validez y/o utilidad de los materiales didácticos en cada una de las asignaturas/áreas objeto de estudio. Por otra parte, el presente estudio se enmarca dentro de lo que Navarrete Mosqueda (2011) denomina “proyecto de intervención”. Dentro del rubro educativo, un *proyecto de intervención* es un plan para lograr llevar a cabo mejoras en los procesos donde se hayan detectado fallas o procedimientos susceptibles de tener mejoramiento o algunos indicadores de posibles problemáticas. Asimismo, nuestro estudio se presenta como una propuesta de investigación-acción. Elliot (1994) define la investigación-acción como:

El estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de las pruebas ‘científicas’ de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado (88).

Kemmis (1984), citado en Páez (2007: 75-76), ubica la estrategia dentro un paradigma socio-crítico y la define como:

Una forma de indagación autorreflexiva de los participantes (maestros, estudiantes o directores, por ejemplo) en situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas, b) la comprensión de tales prácticas, y c) las situaciones (e instituciones) en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

Cuando Kemmis y McTaggart (1988: 30) se refieren a los puntos clave de la investigación-acción, los autores sostienen que esta forma de investigación:

1. Se propone mejorar la acción mediante su cambio, y aprender a partir de las consecuencias de los cambios.
2. Es participativa, las personas trabajan para la mejora de sus propias prácticas.
3. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
4. Es colaborativa: se realiza en grupo por las personas implicadas.
5. Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
6. Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
6. Induce a teorizar sobre la práctica.
7. Exige que las prácticas, las ideas y las suposiciones sean sometidas a prueba.

Por lo tanto, la investigación-acción implica una reflexión que el profesorado realiza sobre el desarrollo real de su práctica docente habitual, sobre lo que pretenden y planifican y lo que realmente hacen. La investigación-acción constituye un proceso de actividad continua en espiral: *acción --- observación --- reflexión --- nueva acción*. En este proceso de autorevisión, en el que se trata de profundizar en la comprensión que ya tenemos sobre el aspecto a evaluar, deberemos acumular el mayor número de evidencias y puntos de vista posibles. En este sentido, es menester utilizar diferentes fuentes y procedimientos de recogida de información, ya que las valoraciones realizadas por los distintos sujetos son elementos valiosos de contraste. Una vez recogida la información, será necesario interpretarla y valorarla, lo cual obligará al profesorado a plantearse qué aspectos o dimensiones evaluadas serán objeto de modificación e innovación; a concretar las propuestas de mejora que considere pueden introducirse (como hipótesis de acción a comprobar) y a diseñar programas de formación para aplicarlos con éxito, así como a evaluar de nuevo los resultados alcanzados de cara a modificar alguna de las acciones emprendidas o a comenzar el proceso nuevamente. La investigación-acción es considerada como un camino para que los profesionales de la acción educativa comprendan la naturaleza de su práctica y puedan mejorarla a través de decisiones racionales nacidas del rigor del análisis y no sólo de intuiciones, tanteos o arbitrariedades. Para la selección de un curso de acción es necesario, desde esta óptica, partir de un conocimiento profundo de una situación y sus propias y cambiantes características. Por ello, se afirma que el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica a partir de una cultura más reflexiva sobre la relación entre los procesos y productos en circunstancias concretas, rompiendo con el presupuesto racionalista de que la práctica puede reducirse a la aplicación de la teoría. Como señala Elliot (1994), “el movimiento de los profesores como investigadores, trata de promover una tradición investigadora alternativa, generando una teoría práctica (en contraste con la teoría “pura”) y buscando establecer un puente entre la teoría y la práctica” (185). En este sentido, y siguiendo a Carr (1995), la investigación-acción es un proceso activo, cuyo centro de atención se encuentra en el mejoramiento de las prácticas. Dicho proceso se focaliza en la transformación positiva de las prácticas con el objeto de proveer medios para traducir en acciones; es decir, se encuentra siempre dirigida a mejorar la educación, en particular los

procesos de enseñanza y de aprendizaje, a través del análisis y la optimización de la práctica educativa. Un primer acercamiento hacia la resolución de las situaciones conflictivas es lograr identificarlas normalmente mediante un proyecto de investigación. Una vez que se ha identificado la cuestión que demanda atención, es posible embarcarse en el diseño de un proyecto designado para resolver favorablemente las situaciones encontradas. Consecuentemente, elaboraremos un diagnóstico que nos permita ver en forma comprensiva la magnitud y alcance de las cuestiones problemáticas o que requieren mejoramiento. Con el diagnóstico, lograremos una idea más acabada de lo que representa para cada una de las cátedras/áreas estudiadas en este proyecto la cuestión problemática objeto de análisis. Al delimitar el problema, lograremos que haya claridad entre lo que hayamos identificado y las acciones que se propongan para mejorar esa situación. Para la elaboración de la lista de criterios de evaluación (LCE), adaptaremos el modelo propuesto por Littlejohn (2011) y el modelo del Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje de lenguas extranjeras (MCER) sobre las competencias lingüístico-textuales y la variedad de ejercicios y actividades didácticas. Además, llevaremos a cabo un análisis retrospectivo (Ellis, 2011), ya que los materiales didácticos serán analizados después de la práctica áulica en el ciclo lectivo 2018. Las listas de criterios de evaluación (LCE) son instrumentos que sirven para examinar los materiales de enseñanza de lengua mediante una serie de criterios de evaluación, en algunas ocasiones organizados en diferentes categorías. Los criterios son preguntas que tratan de evaluar un aspecto específico del material. Para lograr nuestro objetivo, aplicaremos LCE cuantitativas y cualitativas. Las LCE cuantitativas nos permitirán realizar una evaluación numérica de un determinado criterio (por ejemplo, mediante la escala *Likert* de Skierso (1991), mientras que las cualitativas nos permitirán formular preguntas que requieran respuestas abiertas de información subjetiva sobre los materiales, como por ejemplo, comentarios u opiniones de los sujetos encuestados (Richards, 2001). Por otra parte, las LCE cuantitativas nos posibilitarán realizar una evaluación en profundidad de los materiales didácticos, mientras que las cualitativas nos garantizarán una mayor fiabilidad y validez de los datos, ya que se trata de evaluaciones realizadas en grupos de trabajo (Mukundan y Ahour, 2010; Tomlinson, 2012; AbdelWahab, 2013. Dada la naturaleza de este proyecto, se formarán distintos subgrupos de trabajo; es decir, los integrantes del equipo serán distribuidos según la asignatura/área que dicten. Cabe destacar que todas las actividades que desempeñe cada uno de estos subgrupos estarán supervisadas por el Director y / o Codirectora del proyecto. Por otra parte, estos subgrupos trabajarán, de manera alternada, en forma independiente o mancomunada, según las fases o etapas por las que transite la investigación.

Conclusión

Los retos de la universidad del siglo XXI plantean la necesidad de un nuevo proceso y compromiso educativo que asegure principios de calidad y eficiencia. Estamos convencidos de que para lograr este objetivo es esencial que todos los elementos implicados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje alcancen el máximo grado de calidad. En este sentido, sin lugar a dudas, los materiales didácticos constituyen uno de los elementos centrales de dichos procesos, ya que a través de su uso efectivo en el aula se establece la interacción entre los contenidos, el docente y el estudiante. En esta línea, creemos que evaluar los materiales didácticos impresos y/o auditivos elaborados por los docentes implicará un proceso continuo multifactorial que nos permitirá tomar decisiones didácticas y pedagógicas que repercutirán en el rendimiento académico de los aprendices. Por lo expuesto, y desde la perspectiva que trasciende al equipo mismo de investigación, alcanzar los objetivos propuestos en este proyecto constituiría un invaluable aporte para llevar a cabo acciones tendientes a mejorar las prácticas docentes.

Referencias bibliográficas

- Abdel Wahab, M. (2013). Developing an English Language Textbook Evaluative Checklist, *Journal of Research & Method in Education*, pp 55-70.
- Carr, W. (1995). *For Education, Towards Critical Educational Inquiry*. London: Open University.
- Castillo Arredondo, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Castillo Arredondo, S. (2003). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Madrid. Pearson Educación.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. 2da. Ed. España: Akal.
- Dochy, F. & L. McDowell (1997). “Introduction: assessment as a tool for learning”. En *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 23, N° 4, 279- 288. Elsevier Science Ltd. London.
- Elliot, J. (1994). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ellis, R. (2011). Macro- and micro-evaluation of task-based teaching. En Tomlinson, B. (Ed.). *Materials Development in Language Teaching*. (2nd ed.) pp. 212-215. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, J. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.
- Littlejohn, A. (2011): “The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan Horse”, en B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching*, pp. 179– 211, Cambridge: Cambridge University Press.
- Litwin, E. (1997). *Enseñanzas e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires: EL Ateneo.
- Matute Vásquez, A. y Muriel Gómez, L. J. (2014). *La evaluación formativa en los procesos de aprendizaje de matemáticas*. Tesis. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/1322>
- Mottier López, L. (2010). *La evaluación significativa*. Argentina: Paidós
- Mukundan, J. & T. Ahour, T (2010). A review of textbook evaluation checklists across four decades (1970–2008). En B. Tomlinson & H. Masuhara (Eds.), *Research for Materials Development*, pp. 336–352.
- Navarrete Mosqueda, A. (2011). *¿Cómo se elabora un proyecto de intervención?* Disponible en <http://uvprintervencioneducativa.blogspot.com.ar/>
- Páez, R. O. (2007). *Didáctica conceptual en el nivel universitario*. Argentina, Córdoba: Anábasis
- Puig Soler, F. (2008). El marco Común Europeo de Referencia y la evaluación en el aula. *Evaluación, Monográfico Marco ELE*, 78-91.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in. Language Education*. Cambridge: Cambridge. University Press
- San Martín, A. (1991). La organización escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 26-28.
- Skierso, A. (1991). Textbook Selection and Evaluation. En M. Celce-Murcia (ed.): *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston, Heinle & Heinle.
- Tomlinson, B. (2010). Principles of effective materials development, en N. Harwood (Ed.), *English Language Teaching Materials: Theory and practice*, pp. 81–108, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2012). “Materials development for language learning and teaching” *Language Teaching*, 45(2), pp. 143–179.
- Zabalza Beraza, M. A. (2001). Formación del profesorado universitario. *Revista Investigación educativa, RIE*, 19, (82), 654-662.