



**PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN
IMPACTO EN LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA DEL IDIOMA INGLES**

Luis Armando Quishpe Hipo

**PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN
IMPACTO EN LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA DEL IDIOMA INGLES**

© Luis Armando Quishpe Hipo
DOCENTE – INVESTIGADOR
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo
Panamericana Sur, K 11/2, Riobamba, Ecuador
luisarm.quispe@esPOCH.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-3242-5295>

Título del libro

Prácticas de evaluación impacto en la
competencia comunicativa del idioma inglés

ISBN: 978-9942-33-594-4

Publicado 2022 por acuerdo con los autores.
Este libro se sometió a un arbitraje bajo el sistema
doble ciego" (peer review)
© 2022, Editorial Grupo Compás
Guayaquil-Ecuador

Proyecto de Investigación:

"Neuroeconomía y Neuro-emociones postpandemia
para la reactivación económica del cantón Guano"
Área de Investigación de acuerdo con la UNESCO:
Humanidades
Línea de Investigación de la ESPOCH:
Educación y Pedagogía

Cita.

Quishpe, L. (2022) Prácticas de evaluación impacto en la
competencia comunicativa del idioma inglés. Editorial Grupo
Compás.

Grupo Compás apoya la protección del copyright, cada uno de sus
textos han sido sometido a un proceso de evaluación por pares
externos con base en la normativa del editorial.

El copyright estimula la creatividad, defiende la diversidad en el
ámbito de las ideas y el conocimiento, promueve la libre expresión y
favorece una cultura viva. Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las
sanciones en las leyes, la producción o almacenamiento total o parcial
de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así
como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios, tanto
si es electrónico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o
bien de fotocopia, sin la autorización de los titulares del copyright.

   @grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com

compás
Grupo de capacitación e investigación pedagógica

PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN IMPACTO EN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL IDIOMA INGLÉS

Las prácticas de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros constituyen un pilar fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua en estudio, para lo cual se indispensable una adecuada comprensión teórica y filosófica de la evaluación, análisis y entendimiento de la naturaleza de la evaluación, sus prácticas evaluativas en el aula y su impacto en el aprendizaje.

La caracterización de las prácticas de evaluación es producto de un análisis de: a) las corrientes pedagógicas y didácticas en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera; b) la enseñanza comunicativa de la lengua; c) la conceptualización de la evaluación del aprendizaje en el ámbito educativo; d) las prácticas de evaluación aplicadas en el aula; e) las perspectivas asumidas en el proceso de evaluación; f) las tendencias de evaluación del proceso de aprendizaje; g) las tendencias predominantes en el desarrollo de la evaluación del aprendizaje; h) la evaluación del aprendizaje por competencias; i) la evaluación de la competencia comunicativa.

El proceso de las prácticas de evaluación tiene repercusiones en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos: a) determina el aprendizaje y no el currículo oficial; b) incide notablemente en el estilo de aprendizaje; c) afecta a la calidad del aprendizaje; d) generan la influencia 'motivacional'; 'de consolidación'; 'anticipativa'; y 'temporal'; e) tienen un 'efecto de control'; f) producen un 'efecto informativo'; g) asumen un 'efecto clasificador'; h) crea un 'efecto regulador'; i) causa un 'efecto consultivo'; ejercen un 'efecto de poder'. Consecuentemente, la planificación y aplicación de las prácticas de evaluación deben estar alineados a los principios básicos del currículo de la lengua extranjera en el Ecuador, así como también con los objetivos del aprendizaje donde las tareas o actividades para la evaluación cumplan la función pedagógica, esto significa que los alumnos al prepararse para las evaluaciones, estarán aprendiendo el currículo.

AGRADECIMIENTO

Muy especial a mi esposa Pilar y a mi hijo Patrick, quienes con su apoyo y motivación han sido el pilar fundamental para cumplir a cabalidad el trabajo propuesto durante todo este tiempo en que he trabajado en el desarrollo de los contenidos del libro.

A mi querida institución, la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, en especial a las autoridades encabezadas por el PhD. Byron Vaca - Rector; PhD. Jenny Basantes - Vicerrectora Académica, MSc. Landy Ruiz Vicerrectora Administrativa, y, PhD. Pablo Vanegas, Vicerrector de Investigación y Posgrado.

Finalmente, un agradecimiento de manera general a nuestros compañeros de trabajo y estudiantes, quienes nos motivan a seguir creando y generando nuevos contenidos a favor de la academia y la sociedad.

Luis Armando

INTRODUCCIÓN

El principal objetivo de la investigación es describir el impacto de las prácticas de evaluación en el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés fundado en la comprensión teórica y filosófica de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, análisis y entendimiento de la naturaleza de la evaluación y sus prácticas evaluativas en el aula, propiedades, tipología, funcionalidad, factores, impacto, y dinámicas que rodean el proceso de la evaluación de la competencia comunicativa de la lengua en estudio. Por ende, un requerimiento primordial para alcanzar este objetivo es estudiar completamente las estructuras de las prácticas de evaluación de una lengua extranjera y demás características a través de la experiencia analítica, debido a que la enseñanza y evaluación comunicativa de la lengua está en continuo cambio.

Es importante que la caracterización, descripción y definición de las prácticas de evaluación sean desarrolladas de manera absoluta en virtud que constituyen la base para la tipología y la evaluación in situ de las diferentes tareas y actividades evaluativas desarrolladas en el aula para realizar las interpretaciones sobre el enfoque de evaluación aplicada y las funciones pedagógicas que cumplen dentro del proceso de enseñanza y evaluación comunicativa de la lengua.

El proceso de caracterización de la práctica de evaluación es fruto de un análisis y recopilación de resultados en forma sistemática y organizada dentro del cual se analiza: a) las corrientes pedagógicas y didácticas en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera; b) la enseñanza comunicativa de la lengua; c) la conceptualización de la evaluación del aprendizaje en el ámbito educativo; d) las prácticas de evaluación aplicadas en el aula; e) las perspectivas asumidas en el proceso de evaluación; f) las tendencias de evaluación del proceso de aprendizaje; g) las tendencias predominantes en el desarrollo de la evaluación del aprendizaje; h) la evaluación del aprendizaje por

competencias; i) la evaluación de la competencia comunicativa.

Las prácticas de evaluación son afectadas por las diversas tareas y actividades pedagógicas y didácticas aplicadas en el aula cuando estas no están alineadas al currículo oficial. Por ende, el resultado del proceso de las prácticas de evaluación tiene varias repercusiones en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes: a) determina el aprendizaje de los estudiantes y no el currículo oficial, generando un efecto negativo cuando los estudiantes aprenden solo para las evaluaciones, y un efecto positivo cuando el aprendizaje de los estudiantes es tan bueno como lo sean las tareas de evaluación que se propongan; b) incide notablemente en el estilo de aprendizaje de los estudiantes la manera de cómo va a ser evaluado, este proceso condiciona el estilo de estudio de la lengua del estudiante; c) afecta a la calidad del aprendizaje por cuanto la variable 'calidad' radica en el sistema de las prácticas de evaluación adoptado por los docentes; d) generan cuatro tipos de influencia: la influencia 'motivacional' se origina cuando el proceso de evaluación es un momento de alta tensión; la influencia 'de consolidación' opera cuando se reafirma la interiorización de contenidos; la influencia 'anticipativa' informa de cómo será el propio aprendizaje; y la influencia 'temporal' marca unos segmentos temporales en la que los estudiantes se refieren a los contenidos que tratarán en las clases próximas.

Los efectos de las 'prácticas de evaluación' tienen una incidencia social identificada con la función social de la evaluación denominado 'efecto de control' por cuanto mide los logros de los estudiantes cuyo ámbito de incidencia radica en la metodología y en la selección de los materiales didácticos. Por otro lado, las prácticas de evaluación suponen proporcionar información a agentes internos y externos generando un 'efecto informativo'. Finalmente, el 'efecto clasificador' supone clasificar a los estudiantes en función de los resultados obtenidos en el desarrollo de las prácticas de evaluación.

Los efectos de las prácticas de evaluación están relacionados con la función pedagógica de la evaluación, denominado ‘efecto regulador’ y ‘efecto consultivo’ que inciden directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir repercute en la calidad del proceso educativo en general.

La investigación determinó que las prácticas de evaluación ejercen una influencia unilateral sobre la educación, denominado ‘efecto de poder’, el cual desvirtúa la función de la evaluación propiamente dicha por cuanto los resultados de la evaluación son asimétricas en cuanto a la valoración y toma de decisiones. Por ende, la función principal de las prácticas de evaluación es saber quién se beneficia de ella, y al servicio de quien se pone a fin de situar su ejercicio en el ámbito de la ética. En consecuencia, la evaluación debe tener un sentido formativo enfocado más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información que en las técnicas o procedimientos que se emplean.

A fin de minimizar estos impactos, la planificación y aplicación e las prácticas de evaluación deben estar alineados a los principios básicos del currículo de la lengua extranjera en el Ecuador tales como: enseñanza comunicativa de la lengua, aprendizaje integrado de contenidos y lenguas, habilidades de pensamiento, y la enseñanza centrada en el alumno. Además, las prácticas de evaluación deben estar alineada con los objetivos del aprendizaje, esto implica que las tareas o actividades para la evaluación se refieren deliberada y firmemente a las normas del aprendizaje contenidas en el aprendizaje lo cual conlleva a que los estudiantes al prepararse para las evaluaciones, ellos estarán aprendiendo el currículo.

El presente libro está dirigido a investigadores, docentes de grado y posgrado, y alumnos de las áreas de Humanidades y Educación con énfasis en la pedagogía de lenguas y culturas extranjeras. Los contenidos se constituyen en una

guía de consulta para el estudiante, donde pueden realizar consultas de los temas relacionados a las prácticas de evaluación aplicadas en el aula, y su impacto en el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés, cuya información se deben ir adquiriendo en la universidad y aplicar en su vida profesional.

El libro consta de seis partes distribuidos en los siguientes contenidos

- El **primer capítulo** abarca las *GENERALIDADES*, integrados por antecedentes, referentes teóricos que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, la enseñanza del idioma inglés en el sistema educativo ecuatoriano basado en desarrollo de la competencia comunicativa, la competencia comunicativa, competencia clave o transversal ‘Key/core skill’ en el aprendizaje para toda la vida, la competencia comunicativa en el aprendizaje de una lengua extranjera desde el enfoque comunicativo, Antecedentes históricos de la evaluación y su conceptualización
- El **segundo capítulo** contiene *ENFOQUES DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS*, con los temas teorías de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, rasgos del concepto de competencia, factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, rol del docente en una enseñanza basada en el aprendizaje constructivista, concepción que predomina en la enseñanza, la metodología como factor esencial de la enseñanza, factores que intervienen en la calidad del aprendizaje desde el punto de vista del estudiante, factores que intervienen en la actitud mental constructivista del estudiante, rol del estudiante en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera
- El **tercer capítulo** contiene el *IMPACTO DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN EL AULA*, con los temas la evaluación y su incidencia en el proceso de aprendizaje, efectos de la evaluación del aprendizaje en el estudiante, impacto de las prácticas de evaluación en

las actividades de aprendizaje y logros cognitivos de los estudiantes, impacto de otras prácticas de enseñanza-aprendizaje involucradas en la evaluación, la evaluación y consolidación del aprendizaje, funciones y formas de retroalimentación, momento de la retroalimentación, ¿Son compatibles la retroalimentación y la evaluación sumativa?, impacto de los logros cognitivos de los estudiantes, efectos de la evaluación en el aprendizaje desde la perspectiva de los docentes, indicadores de la taxonomía SOLO para conocer la incidencia de la evaluación en la calidad del aprendizaje, la tipología de las preguntas como indicador de la calidad de aprendizaje, la motivación como factor esencial en el aprendizaje de la lengua, la motivación analizada a través del modelo ARCS, las barreras psicológicas en el aprendizaje de la lengua extranjera, la ansiedad, corrección del error, ¿por qué los estudiantes cometen errores?, procedimiento de corrección para el trabajo oral, procedimientos de corrección en trabajos escritos

- El **cuarto capítulo** aborda la *COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS*, con los temas surgimiento del enfoque basado en competencias, el concepto de competencia, surgimiento del concepto de competencia comunicativa, competencia comunicativa, modelos de competencia, modelo de Canale y Swain, modelo de Bachman, modelos de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurreu, modelo propuesto por el Marco Común Europeo: Competencia del usuario o estudiante, principios que rigen la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo en el desarrollo de la competencia comunicativa, implicaciones pedagógicas del concepto de competencia comunicativa, postulados del enfoque histórico cultural que fundamenta el aprendizaje de la lengua, la mediación social en el aprendizaje de la lengua y el rol del profesor en ese proceso, orientaciones para la práctica docente en lenguas extranjeras, las tareas y su rol en el aprendizaje, características de las tareas, tipología de las tareas de aprendizaje, competencias y características de los estudiantes, desarrollo de las competencias generales,

desarrollo de las competencias comunicativas del lenguaje, las habilidades del lenguaje, proceso del lenguaje comunicativo, procedimientos para las habilidades receptoras, procedimientos para las habilidades productivas.

- El **quinto capítulo** trata sobre la *EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE*, con los temas conceptualización de la evaluación en el ámbito educativo, concepto de evaluación del aprendizaje, prácticas de evaluación, perspectivas asumidas en el proceso de evaluación en el ámbito educativo, tendencias de evaluación en el proceso de aprendizaje, la evaluación del aprendizaje de contenidos declarativos, la evaluación del aprendizaje de los contenidos procedimentales, la evaluación del aprendizaje y de la modificación de actitudes, la evaluación desde una visión constructivista del aprendizaje, tendencias predominantes en el desarrollo de la evaluación del aprendizaje, reconceptualización de la evaluación del aprendizaje y sus consecuencias desde diferentes perspectivas, tendencias de la evaluación del aprendizaje por competencias, enfoque del desarrollo humano integral, evaluación de competencias, características de la evaluación por competencias, principios básicos a considerar en la evaluación por competencias, indicadores de evaluación, estándares de evaluación, criterios de evaluación, acreditación, calificación, la metacognición, la metaevaluación, la evaluación del aprendizaje-cuestiones claves en la planificación de este proceso, rol del docente, rol del estudiante, concepto de la evaluación formativa, evaluación sumativa, ¿cómo evaluar el aprendizaje?, fases de la evaluación, ¿con qué evaluar? instrumentos de evaluación del aprendizaje; referentes de evaluación, ¿quiénes evalúan? agentes de evaluación
- El **sexto capítulo** describe las *PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN EL AULA DE INGLÉS*, con temáticas tendencias predominantes, ¿cómo evaluar el dominio de la lengua?, desarrollar las destrezas comunicativas de la lengua de manera integrada, evaluación del desempeño comunicativo en las habilidades productivas de la lengua

extranjera, evaluación de la competencia comunicativa, evaluación sistemática en tareas comunicativas, presentación y manipulación de formas y significados, realización de la tarea final, evaluación y revisión del material, criterios de Evaluación, retroalimentación '*feedback*', condiciones para propiciar una evaluación efectiva de la lengua, funciones de la evaluación, formas de la evaluación, la evaluación alternativa de la lengua extranjera, actividades de evaluación alternativa.

PRÓLOGO

La comunicación es un tema tan antiguo como el hombre y tan importante como él. En la comunicación están presentes una serie de elementos sin los cuales no se llevaría a cabo este proceso tan complejo. Pues, no basta sólo con hablar o transmitir información; sino que se trata de expresar ideas, opiniones, sentimientos y emociones tanto de un emisor como del receptor. Para que se logre la comunicación entre dos personas, debe existir un intercambio mutuo.

Por tanto, considero que aprender a comunicarnos en otro idioma, específicamente inglés, requiere de mayor esfuerzo, dedicación y constancia. El comprender que a través del lenguaje podemos romper barreras, debe ser un aspecto fundamental como parte de nuestra motivación intrínseca. Sin embargo, a lo largo de los años, en el Ecuador se ha podido evidenciar que existe un limitado nivel de inglés comunicativo, no solamente en los estudiantes, sino también en los docentes. Una de las excusas más comunes ha sido siempre que al no vivir en el entorno donde el inglés se habla como primera lengua, las oportunidades para practicar son demasiado limitadas, y debido a la falta de interacción con hablantes nativos o con personas que dominen dicho idioma, las competencias comunicativas no se desarrollan de manera eficiente.

El libro cuenta con cinco capítulos, el autor inicia con un análisis detallado del Currículo Nacional; así como las mejoras propuestas en base al Marco Común de Referencia para las Lenguas; lo cual se conecta con las necesidades de los estudiantes a nivel superior y la exigencia de buscar alternativas de cambio.

Esta obra también presenta enfoques y teorías aplicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. El autor nos conduce por un viaje por el conductismo y constructivismo, con el principal propósito de examinar y reflexionar sobre la calidad de educación; resaltando las características del aprendizaje: diverso,

activo, independiente, cooperativo, crítico y reflexivo; sin dejar de lado el rol del estudiante y el factor afectivo.

Luego, el enfoque se centra en papel preponderante de la evaluación como pilar fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés. Se recalca nuestra cultura errada, al creer que un estudiante solamente debe prepararse para un examen o para alcanzar el puntaje requerido para ser promovido al curso inmediato superior. Ya que, desafortunadamente los estudiantes aprenden lo que creen que los docentes incluirán en un examen, lo cual se traduce en un aprendizaje superficial inadecuado.

Esta importante obra, también indaga de manera profunda en el concepto, características y tipos de competencia comunicativa; conocimiento que va desde la competencia entendida como el camino para mejorar la correspondencia entre educación o capacitación, hasta la teoría de mediación social de Vygotsky y las habilidades básicas del inglés.

Asimismo, se considera al proceso de evaluación desde diversas perspectivas tales como: tecnológica, política, cultural y social. Al mismo tiempo se examina la evaluación desde los contenidos declarativos, procedimentales, y las actitudes.

Se evidencia de esta forma, el deseo de contribuir con la calidad de educación, resaltando el rol del estudiante como el creador de su conocimiento y el rol de docente como guía; así como, lo trascendente del rol del docente al momento de evaluar, considerando no solamente el conocimiento sino los aspectos emocionales y socioculturales del estudiante.

Para finalizar, aplaudo la labor del autor y auguro el mejor de los éxitos con la publicación de esta obra, que ciertamente contribuirá al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la mejora de la calidad de educación en nuestro amado país.

Martha Lara

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO I: GENERALIDADES	20
1.1 Antecedentes	20
1.2 Referentes teóricos que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en el sistema educativo ecuatoriano	20
1.3 La enseñanza del idioma inglés en el sistema educativo ecuatoriano basado en el desarrollo de la competencia comunicativa.....	21
1.4 La competencia comunicativa, competencia clave o transversal ‘Key/core skill’ en el aprendizaje para toda la vida.	24
1.5 La competencia comunicativa en el aprendizaje de una lengua extranjera desde el enfoque comunicativo ...	27
1.6 Antecedentes históricos de la evaluación y su conceptualización.....	27
CAPÍTULO II: ENFOQUES DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	30
2.1 Teorías de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.....	30
2.1.1 Teoría Conductista	30
2.1.2 Teoría Cognitivista	33
2.1.3 Teoría Constructivista	36
2.2 Rasgos del concepto de competencia.....	39
2.3 Factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.	40
2.4 Calidad del aprendizaje.....	40
2.4.1 Concepciones acerca de la calidad de la educación.....	41
2.4.2 Calidad del aprendizaje desde la perspectiva constructivista	42
2.4.3 Características de un aprendizaje de calidad	43
2.4.4 Características de un aprendizaje de calidad en la lengua extranjera	44
2.4.5 La enseñanza como factor determinante de la calidad del aprendizaje.....	45
2.5 Rol del docente en una enseñanza basada en el aprendizaje constructivista	46
2.6 Concepciones que predominan en la enseñanza	47

2.7	La metodología como factor esencial de la enseñanza	48
2.8	Factores que intervienen en la calidad del aprendizaje desde el punto de vista del estudiante	50
2.8.1	El aprendizaje desde la perspectiva constructivista	50
2.8.2	Factores que intervienen en la actividad mental constructivista del estudiante	50
2.9	Rol del estudiante en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera	52
CAPÍTULO III: IMPACTO DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN EL AULA		54
3.1	La evaluación y su incidencia en el proceso de aprendizaje	54
3.2	Efectos de la evaluación del aprendizaje en el estudiante	55
3.3	Impacto de las prácticas de evaluación en las actividades de aprendizaje y logros cognitivos de los estudiantes	58
3.3.1	Impacto de la práctica de evaluación en el aula	59
3.4	Impacto de otras prácticas de enseñanza-aprendizaje involucradas en la evaluación	65
3.4.1	Efecto de las preguntas adjuntas en el aprendizaje de texto	65
3.5	La evaluación y consolidación del aprendizaje	67
3.5.1	Efectos de las preguntas orales en clases	68
3.5.2	Efecto de la retroalimentación sobre el desempeño	69
3.6	Funciones y formas de retroalimentación	69
3.7	Momento de la retroalimentación	70
3.8	¿Son compatibles la retroalimentación y la evaluación sumativa?	70
3.8.1	Efectos de las pruebas de dominio	71
3.8.2	Efecto de las estructuras de aprendizaje competitivos, individuales y de cooperación	72
3.9	Impacto de los logros cognitivos de los estudiantes	72
3.9.1	Efectos sobre los logros cognitivos	72
3.9.2	Efectos sobre los logros sociales	73
3.9.3	Aspectos motivacionales relacionados a las prácticas de evaluación	74

3.9.4	Ansiedad de la Evaluación	75
3.9.5	Estudiante auto eficiente	76
3.9.6	La motivación intrínseca y la motivación continua	76
3.9.7	Atribuciones para el éxito y el fracaso.....	78
3.9.8	Aspectos motivacionales de la estructura del aprendizaje competitivo, individual y cooperativa	79
3.10	Efectos de la evaluación en el aprendizaje desde la perspectiva de los docentes	80
3.11	Indicadores de la taxonomía SOLO para conocer la incidencia de la evaluación en la calidad del aprendizaje.....	83
3.12	La tipología de las preguntas como indicador de la calidad de aprendizaje.....	85
3.14	La motivación como factor esencial en el aprendizaje de la lengua.....	87
3.15	La motivación analizada a través del modelo ARCS	88
3.16	Las barreras psicológicas en el aprendizaje de la lengua extranjera.....	90
3.17	La ansiedad	90
3.18	Corrección del error	92
3.19	¿Por qué los estudiantes cometen errores?	95
3.20	Procedimiento de corrección para el trabajo oral 98	
3.21	Procedimientos de corrección en trabajos escritos	99

CAPÍTULO IV: LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLES.....100

4.1	Surgimiento del enfoque basado en competencias	100
4.2	El concepto de competencia.....	102
4.3	Surgimiento del concepto de competencia comunicativa	103
4.4	Competencia Comunicativa	105
4.5	Modelos de competencia.....	106
4.6	Modelo de Canale y Swain	107
4.6.1	Competencia Gramatical.....	107
4.6.2	Competencia Sociolingüística	107
4.6.3	Competencia estratégica	108
4.6.4	Competencia Lingüística.....	109

4.6.5	Competencia Sociolingüística	109
4.6.6	Competencia Discursiva.....	109
4.7	Modelo de Bachman.....	110
4.7.1	Competencia Organizativa.....	110
4.7.2	Competencia Pragmática	111
4.8	Modelos de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurreu	112
4.8.1	Competencia Discursiva.....	112
4.8.2	Competencia Lingüística.....	112
4.8.3	Competencia accional.....	112
4.8.4	Competencia Sociocultural	112
4.8.5	Competencia Estratégica.....	112
4.9	Modelo Propuesto por el Marco Común Europeo: Competencia del usuario o estudiante.....	113
4.9.1	Competencia Lingüística.....	114
4.9.2	Competencia Sociolingüística	114
4.9.3	Competencia Pragmática	114
4.10	Principios que rigen la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo en el desarrollo de la competencia comunicativa.....	115
4.11	Implicaciones pedagógicas del concepto de competencia comunicativa.....	116
4.11.1	Los objetivos de aprendizaje	117
4.11.2	Estrategias de enseñanza y la autonomía en el aprendizaje.....	117
4.11.3	La evaluación	118
4.12	Postulados del enfoque histórico cultural que fundamenta el aprendizaje de la lengua	118
4.13	La mediación social en el aprendizaje de la lengua y el rol del profesor en ese proceso	119
4.14	Orientaciones para la práctica docente en lenguas extranjeras.....	120
4.14.1	Metodología	121
4.14.2	Motivación	122
4.15	Las tareas y su rol en el aprendizaje	123
4.16	Características de las tareas.....	125
4.17	Tipología de las tareas de aprendizaje.....	127
4.17.1	Tarea Comunicativa	128
4.17.2	Tareas pedagógicas posibilitadoras.....	128
4.18	Competencias y características de los estudiantes .	128
4.18.1	Factores cognitivos	128

4.18.2	Factores afectivos	129
4.18.3	Factores lingüísticos	130
4.19	Desarrollo de las competencias generales	131
4.20	Desarrollo de las competencias comunicativas del lenguaje	132
4.20.1	Competencias Lingüísticas	133
4.20.2	Competencias Sociolingüísticas	138
4.20.3	Competencias Pragmáticas	138
4.21	Las habilidades del lenguaje	138
4.21.1	Comprensión Auditiva (Listening)	139
4.21.2	Comprensión de Lectura (Reading)	141
4.21.3	Expresión Oral (<i>Speaking</i>)	142
4.21.4	Expresión Escrita (<i>Writing</i>).....	144
4.22	Proceso del lenguaje comunicativo.....	145
4.23	Procedimientos para las habilidades receptoras.....	145
4.24	Procedimientos para las habilidades productivas..	146
CAPÍTULO V: LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE		
.....		148
5.1	Conceptualización de la evaluación en el ámbito educativo	148
5.2	Concepto de Evaluación del Aprendizaje	149
5.3	Prácticas de Evaluación	152
5.4	Perspectivas asumidas en el proceso de evaluación en el ámbito educativo	153
5.4.1	Como una función didáctica	154
5.4.2	Desde el punto de vista crítico	154
5.5	Tendencias de evaluación en el proceso de aprendizaje	154
5.5.1	La evaluación desde una visión conductista del aprendizaje.....	154
5.5.2	La evaluación desde la tecnología educativa...	156
5.5.3	La evaluación desde una visión cognitivista del aprendizaje.....	156
5.6	La evaluación del aprendizaje de contenidos declarativos	159
5.7	La evaluación del aprendizaje de los contenidos procedimentales	160
5.8	La evaluación del aprendizaje y de la modificación de actitudes	160

5.9	La evaluación desde una visión constructivista del aprendizaje	161
5.10	Tendencias predominantes en el desarrollo de la evaluación del aprendizaje.....	164
5.10.1	La evaluación en sentido reduccionista	164
5.10.2	La evaluación como centro del proceso	165
5.10.3	Evaluación integrada al proceso de enseñanza y aprendizaje.....	166
5.11	Reconceptualización de la evaluación del aprendizaje y sus consecuencias desde diferentes perspectivas	166
5.11.1	Perspectiva Tecnológica	167
5.11.2	Perspectiva Política.....	167
5.11.3	Perspectiva cultural	168
5.11.4	Perspectiva Social.....	169
5.12	Tendencias de la evaluación del aprendizaje por competencias.....	170
5.12.1	Enfoque conductista	171
5.12.2	Enfoque funcional.....	171
5.12.3	Enfoque constructivista.....	172
5.13	Enfoque del desarrollo humano integral	173
5.14	Evaluación de competencias	173
5.15	Características de la evaluación por competencias	178
5.16	Principios básicos a considerar en la evaluación por competencias.....	178
5.16.1	La evaluación se realiza para tomar decisiones que mejoren y aumenten el grado de idoneidad.....	178
5.16.2	La evaluación se realiza teniendo en cuenta el contexto profesional, disciplinar, social e investigativo	179
5.16.3	La evaluación de competencias se basa esencialmente en el desempeño.....	179
5.16.4	La evaluación es también para el docente y la misma administración de la escuela.....	179
5.16.5	La evaluación desde el enfoque competencial integra lo cualitativo y cuantitativo	179
5.16.6	Participación de los estudiantes en el establecimiento de estrategias de valoración.....	179
5.16.7	La evaluación debe acompañar todo proceso formativo	180
5.17	Indicadores de evaluación	180

5.18	Estándares de evaluación.....	181
5.19	Criterios de evaluación.....	182
5.20	Acreditación	183
5.21	Calificación	184
5.22	La metacognición	191
5.23	La metaevaluación	192
5.24	La evaluación del aprendizaje. Cuestiones claves en la planificación de este proceso	194
5.24.1	¿Para qué evaluar? Intenciones de la evaluación	195
5.24.2	¿Qué evaluar? El objeto de la evaluación	196
5.24.3	¿Cuándo evaluar? Tipología de la evaluación según el momento	198
5.25	Rol del docente	203
5.26	Rol del estudiante.....	204
5.27	Concepto de la evaluación formativa.....	205
5.27.1	Características que define a la evaluación formativa	206
5.28	Evaluación sumativa	209
5.29	¿Cómo evaluar el aprendizaje?	212
5.30	Fases de la evaluación	212
5.31	¿Con qué evaluar? Instrumentos de evaluación del aprendizaje	213
5.31.1	Observación	213
5.31.2	Análisis de tareas o producciones.....	214
5.31.3	Entrevista	214
5.31.4	Encuesta y cuestionarios.....	214
5.31.5	El auto informe.....	215
5.31.6	Mapas conceptuales.....	215
5.31.7	Mapas mentales.....	215
5.31.8	Diagrama de Venn.....	215
5.31.9	Dibujos e imágenes	216
5.31.10	Ponerse en el lugar de... ..	216
5.31.11	Diario de clase del estudiante y del profesor... ..	216
5.31.12	Portafolios	216
5.31.13	Proyectos	216
5.31.14	Exámenes o pruebas	216
5.32	Referentes de evaluación	217
5.33	¿Quiénes evalúan? Agentes de evaluación	220
5.33.1	Autoevaluación	220

5.33.2	Coevaluación.....	222
5.33.3	Heteroevaluación	223
CAPITULO VI: PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN AULA DEL IDIOMA INGLÉS		224
6.1	Tendencias predominantes.....	224
6.2	¿Cómo evaluar el dominio de la lengua?	225
6.3	Desarrollar las destrezas comunicativas de la lengua de manera integrada	226
6.4	Evaluación del desempeño comunicativo en las habilidades productivas de la lengua extranjera ...	227
6.5	Evaluación de la competencia comunicativa.....	230
6.6	Evaluación sistemática en tareas comunicativas ..	233
6.7	Presentación y manipulación de formas y significados	235
6.8	Realización de la tarea final	236
6.9	Evaluación y revisión del material.....	236
6.10	Criterios de Evaluación	237
6.11	Retroalimentación o ‘feedback’.....	238
6.11.1	Clasificación del ‘feedback’	239
6.11.2	Características del ‘feedback’.....	240
6.11.3	Condiciones para un ‘feedback’ efectivo	241
6.12	Condiciones para propiciar una evaluación efectiva de la lengua	241
6.13	Funciones de la Evaluación.....	243
6.14	Formas de la evaluación.....	243
6.15	La evaluación alternativa de la lengua extranjera .	244
6.15.1	Evaluación del desempeño	246
6.15.2	Evaluación por portafolios.....	247
6.15.3	Auto evaluación	249
6.16	Actividades de evaluación alternativa	250
CONCLUSIONES.....		253
BIBLIOGRAFÍA		256

CAPÍTULO I GENERALIDADES

1.1 Antecedentes

Dada la importancia del aprendizaje del idioma Inglés como principal medio de comunicación a nivel mundial para fines académicos, científicos, económicos, laborales, políticos, tecnológicos, deportivos, sociales, militares, comunicación impresa y hablada, el sistema educativo ecuatoriano en todos sus niveles ha incorporado en su currículo educativo la asignatura del idioma Inglés bajo estándares de calidad e impulsada por el estado desde su política de fortalecimiento del talento humano en miras de contribuir al cambio de la matriz productiva, se hace imprescindible que los estudiantes de todos los niveles de educación del Ecuador desarrollen la competencia comunicativa del idioma Inglés a fin de que su comunicación sea muy eficiente entre los hablantes de esta lengua en determinados contextos a través de los componentes de la competencia: comprender, leer, hablar y escribir.

1.2 Referentes teóricos que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en el sistema educativo ecuatoriano

Durante el último siglo (XX) se han implementado una variedad de teorías lingüísticas con sus respectivos enfoques, métodos y técnicas de enseñanza de lenguas extranjeras alrededor del mundo, en la actualidad se siguen implementado acorde a las necesidades del nuevo siglo (XXI), sin embargo, nuestros estudiantes a pesar de haber recibido varios años de clases de la lengua inglesa tiene deficiencias en la habilidad para usar la lengua en forma efectiva en situaciones de comunicación real, ya sea de manera escrita u oral (Widdowson, 1980), lo que implica que esta problemática puede ser estudiada desde los diferentes enfoques y métodos empleados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cabe indicar además que, el estudio de la enseñanza de lenguas se remonta al tiempo del siglo II A.C, donde jóvenes

romanos estudiaban el griego con profesores nativos lo cual era considerado conveniente y necesario para esa época, pero la enseñanza en casa surge en el siglo III A.C, esto implica que muchas lenguas fueron adquiriendo relevancia en el tiempo como el griego, el latín, el francés, el español y el inglés (Bowen, 1985).

Los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras han ido evolucionando a lo largo de la historia, principalmente a partir de teorías lingüísticas y psicológicas, cuyos avances se reflejan en las prácticas pedagógicas y en los currículos de enseñanza de idiomas, por lo tanto es importante para los docentes, diseñadores de currículos e incluso estudiantes conocer los conceptos que subyacen en la enseñanza y aprendizaje de un idioma, cuya información es útil no solo para determinar cuál podría ser la metodología más apropiada sino también para reflexionar sobre la educación de las metodologías, el currículo de lenguas extranjeras y el deber ser del docente de idiomas (Muñoz, 2010).

1.3 La enseñanza del idioma inglés en el sistema educativo ecuatoriano basado en el desarrollo de la competencia comunicativa

El Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador introdujo en el currículo general del programa de educación secundaria la asignatura de Inglés en 1951 bajo la presidencia del Dr. Galo Plaza Lazo, y como el sistema de educación ecuatoriana está basado en un sistema de reformas educativas las mismas que empezaron en el año de 1998 con el propósito de mejorar el sistema educativo eliminando la educación por memorización y desarrollando el pensamiento lógico y creativo, considerándole de ese momento al proceso de enseñanza- aprendizaje del idioma inglés objeto de estudio en búsqueda de la excelencia académica.

La globalización de la economía, la educación, la ciencia y la tecnología demanda a los estudiantes la adquisición de nuevas competencias que permitan incorporarse a estos

nuevos procesos de cambio, y uno de los elementos que permite este acceso es el uso del idioma inglés como vehículo de comunicación en el planeta y por ende el sistema educativo ecuatoriano no podría quedarse al margen de este proceso.

Por lo tanto, a través de un convenio de cooperación entre el gobierno ecuatoriano y británico, la Dirección Nacional del Currículo División Nacional de Idiomas Extranjeros, incorpora el Proyecto CRADLE como una innovación curricular nacional para el mejoramiento del proceso educativo del idioma Inglés de los colegio fiscales y fisco-misionales del país en julio de 1992, cuyo currículo estaba diseñado en base a contenidos y a competencias que permitirían desarrollar en el estudiante la competencia comunicativa para dar y recibir información en diferente contextos y lugares, acompañado de una serie de libros y CD de audio para los estudiantes y docentes para cada curso de educación secundaria (1ro a 6to curso) denominado '*Our World Through English*', cuyos textos contenían información de nuestro país, así como la cultura y tradiciones de su gente.

Además, incrementa la carga horaria de trabajo de la asignatura de inglés, a 5 horas semanales, la misma que se ejecutó desde octubre de 1993 y en el año 2002 fue ratificado el proyecto CRADLE (Cultura, 2008).

A pesar de que esta reforma generó cambios sustanciales en el proceso educativo de la lengua inglesa, nuestros estudiantes del sistema educativo secundario continuaban evidenciando una notoria deficiencia para la comunicación entre hablantes de la lengua inglesa.

Ante esta problemática, el Ministerio de Educación implementa una nueva reforma denominada Currículo Nacional de inglés como Lengua Extranjera, en septiembre del 2012, tomando en cuenta que el inglés en la actualidad es considerado una '*lingua franca*' esto significa que el inglés es una lengua utiliza para la comunicación entre

diferentes grupos de personas, cada uno habla una lengua diferente (Richards & Schmidt, 2010).

El currículo está diseñado en base al ‘enfoque comunicativo’ y ‘funcional’, es decir el propósito por el cual una palabra, una oración, un sonido vocálico o una unidad del lenguaje son utilizadas. De aquí se desprende las siguientes características: énfasis en contextos del mundo real, esto significa que los estudiantes deberán usar el lenguaje productivo y receptivo fuera del aula, las tareas o actividades de aula deben dotar a los estudiantes de las habilidades necesarias para comunicarse en contextos cotidianos; y, la relación entre las formas y la función del lenguaje apoyados por el conocimiento de las estructuras del lenguaje (Brown D. , 2007), a fin de que los estudiantes del sistema educativo ecuatoriano público del nivel básico avanzado (8, 9, 10 año) y de bachillerato (1, 2, 3 año) sean capaces de alcanzar aprendizajes significativos que les permita tener acceso a información publicada en el idioma Inglés en diferentes campos, así como también, tener la oportunidad de acceder al desarrollo profesional y laboral tanto en el Ecuador como fuera del país, que permita entender los valores de la diversidad intercultural de otras personas (Ovesdotter, 2003).

Además, cabe indicar que este currículo establece estándares de calidad para el aprendizaje del idioma inglés, dichos estándares son los resultados que los estudiantes esperan alcanzar al final del nivel de suficiencia en términos de conocimiento y habilidades alcanzadas a través del proceso educativo. Estos estándares están alineados a los estándares establecidos por el marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas donde se describe de manera explícita los objetivos, contenidos y métodos, así como también se establecen los niveles de suficiencia y sus respectivos puntos de referencia (Council of Europe, 2003).

1. Nivel A1: al finalizar el 9 año de Educación Básica General.

2. Nivel A2: al finalizar el primer año de Bachillerato.
3. Nivel B1: al finalizar el tercer año de Bachillerato.

Los estándares de aprendizaje del idioma inglés son desarrollados tomando en consideración los componentes del lenguaje y las habilidades del lenguaje como eje central del programa: (comprender, hablar, leer y escribir).

En consecuencia, dada las exigencias actuales la competencia comunicativa de una lengua extranjera constituye un requisito imprescindible en la formación académica y profesional de nuestros estudiantes, por cuanto ya no se habla de enseñanza cuyo centro del proceso es el estudiante y direccionado hacia la adquisición de competencias que Según (De la Cruz, 2006) define a la competencia como el “conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes, rasgos que se complementan entre sí de manera que el individuo debe ‘saber’, ‘saber hacer’, ‘saber estar’, y ‘saber ser’ para actuar con eficiencia frente a situaciones profesionales”.

1.4 La competencia comunicativa, competencia clave o transversal ‘Key/core skill’ en el aprendizaje para toda la vida.

Los cambios estructurales de la sociedad, la liberación cultural, la sociedad del conocimiento y similares, los grandes avances en la gestión de mercado, la globalización y las nuevas tecnologías demandan al aprendizaje y al sistema educativo un innegable cambio, cuyo desafío radica en suministrar competencias para la solución de problemas y situaciones que son desconocidas al momento de aprender, esto implica aprender tanto como sea posible para la vida laboral (Bauman, 1998; Beck, 1992; Gidens, 1990)

Por lo tanto, este proceso de cambio ha significado dos tendencias claves de desarrollo en el área del aprendizaje y en la educación. En primer lugar, el rol del aprendizaje y del sistema educativo, en virtud que cada uno de ellos deben estar preparado para los cambios constantes y radicales de

sus funciones laborales durante toda su vida profesional, por consiguiente, lo que se necesita en la actualidad es desarrollar el aprendizaje para toda la vida '*lifelong, lifewide and lifedeeep learning*' (European Comission, 2020; Illeris, 2014)

En segundo lugar, está relacionado a 'que es lo que se debe aprender', esto implica que el objetivo del aprendizaje y de los programas educativos fueron referenciados en categorías tales como: conocimientos, habilidades, actitudes o calificaciones más generalmente, los mismos que son todavía necesarios, pero al mismo tiempo estos deben ser necesariamente actualizados, desarrollados, reorganizados y reconstruidos contantemente para adaptarse a nuevas situaciones, esto implica que estos pueden ser utilizados de manera rápida y flexible en contextos modificados, los mismos que son desconocidos en el presente pero que con certeza serán conocidos, esto es la esencia del concepto actual de 'competencias' y 'desarrollo de competencia' (Beckett & Hager, 2012; Illeris, 2014).

De lo expuesto, existe interés de organizaciones supranacionales expertas como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico - OCDE, la Unión Europea U.E, el Banco Mundial como un elemento clave para el aprendizaje permanente al denominado también aprendizaje para la vida por un lado y por el otro lado, al mismo tiempo puede conducir el crecimiento económico, el desarrollo personal del individuo e incrementar el equilibrio social, nacional e internacional. (OCDE, 2000, 2001). En el marco conceptual del proyecto de Definición y Selección de Competencias claves (DeSeCo) bajo el auspicio de OCDE (2001) considera que las competencias claves son aquellas que permiten al individuo participar en múltiples contextos o campos sociales contribuyendo a una vida exitosa y a un buen funcionamiento de la sociedad y las define como "la habilidad de responder a las demandas individuales y sociales exitosamente o llevar a cabo una actividad o tarea".

Este programa también clasifica a las competencias clave en tres categorías: actuar de forma autónoma, usar herramientas de manera interactiva, e interactuar en grupos heterogéneos. La actuación de forma autónoma se refiere al desarrollo de una identidad y el ejercicio de una autonomía relativa en el sentido de decidir, elegir y actuar en un contexto dado y asumir responsabilidades. La categoría de usar herramientas interactivamente se refiere al uso de herramientas en el sentido amplio de instrumentos para enfrentar demandas profesionales importantes y de la vida diaria de la sociedad moderna, y una de estas herramientas es el lenguaje considerado por Vygotsky como un instrumento del pensamiento. La interacción en grupos heterogéneos constituye un vehículo para que el aprendiz se desarrolle a través de la interacción con sus iguales cuya herramienta es la habilidad de usar la lengua interactivamente a fin de alcanzar la comunicación conforme lo establece la teoría propuesta por Vygotsky en el enfoque histórico cultural.

De igual manera, el Marco de Referencia Europeo de competencia clave para un aprendizaje para toda la vida la reconoce como: aquella que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Consecuentemente, el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes y futuros profesionales es considerado una de las competencias clave en el enfrentamiento a los retos de la sociedad moderna, en virtud que el dominio de una lengua extranjera constituye un instrumento de comunicación relevante para la formación del talento humano y la interacción con los demás, acorde a la exigencia de la sociedad moderna.

1.5 La competencia comunicativa en el aprendizaje de una lengua extranjera desde el enfoque comunicativo

Antes de estudiar la competencia comunicativa desde el enfoque comunicativo realizaremos una síntesis del origen del enfoque basado en competencias, sus concepciones y su congruencia con el enfoque humanista. A finales del siglo XX, en un primer momento se introducen las competencias para la Educación Básica integrando los contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales como base de formulación de indicadores. En un segundo momento las competencias son adaptadas en la Educación Superior según el proyecto Tuning para la construcción del Espacio Europeo para la Educación Superior y ALFA Tuning en América Latina y el Caribe la cual toma como referencia las competencias laborales y se proponen competencias genéricas, para cualquier profesional universitario y específicas por especialidades; y la base de la formulación de los indicadores son los pilares de la Educación, según la UNESCO: conocer, hacer, ser y convivir (Rodríguez, 2010) De igual manera, las competencias se proponen con las finalidades prioritarias de los sistemas educativos sustenta que la selección de competencias esenciales o clave es claramente un ejercicio social político vinculado con los valores que cada comunidad social considera imprescindibles para el desarrollo de sus ciudadanos (DeSeCo, 2003). En consecuencia, la enseñanza de lenguas extranjeras con este enfoque inicia una evolución progresiva de los objetivos y metodologías que se centran en el uso correcto de la lengua “enseñar gramática” hacia la enseñanza de la lengua dirigida a facilitar un aprendizaje que implicara no solo el uso correcto de la lengua, sino que proporcionara fundamentalmente la habilidad de usar la lengua con fines comunicativos reales.

1.6 Antecedentes históricos de la evaluación y su conceptualización

La evaluación es una actividad natural que es parte de nuestra existencia diaria, la misma que puede ser formal o informal, por lo tanto, hacer juicios evaluativos constituyen

una característica de la vida social pero la evaluación no es siempre algo que lo hacemos bajo principios o de forma sistemática (Rea-Dickins, 1992). Además, (Rowntree, 1977) señala que los hablantes están constantemente respondiendo a lo que ellos consideran actitudes emergentes y comprensión de otras personas y decidir que, decir en consecuencia.

Esto significa que, la evaluación en términos generales es un proceso inherente al ser humano a través del cual frecuentemente estamos emitiendo juicios, haciendo comparaciones, y tomando decisiones en base a los juicios emitidos, lo que significa que la evaluación es parte de nuestro diario vivir, pero cuando la evaluación se traslada hacia otros objetos u otras personas, esta se vuelve muy compleja, y así podemos encontrar diferentes ámbitos de la evaluación, tales como: la evaluación educativa, evaluación de calidad, evaluación del desempeño docente, evaluación de las competencias, evaluación de las actitudes, evaluación de sistemas, evaluación institucional, entre otras.

La práctica de la evaluación apareció en el siglo II A.C en China para seleccionar funcionarios evitando la influencia de los grupos de presión de la burocracia, dando origen a las prácticas selectivas de evaluación oral (Forrest, 1990): luego en la universidad medieval es aplicada como práctica educativa, denominado 'la disputatio: exposición y debate de un estudiante con sus docentes'; la competitividad que impuso la pedagogía jesuita sitúa la demostración constante de lo que se aprende por métodos escritos, los cuales tendrán un fuerte incidencia en los métodos pedagógicos modernos: y, finalmente, la universalidad del sistema educativo adopta la evaluación como una práctica extendida para estimular y controlar al estudiante.

Se analiza diferentes concepciones y propuesta que se manifiesta actualmente en el campo de la evaluación educativa y la evaluación de aprendizaje, dicho análisis teórico recorre algunas de las preguntas centrales que hoy se hacen los docentes e investigadores en sus prácticas

educativas; tales como: ¿Cómo surgió el tema de evaluación en la educación?, ¿Que se entiende por evaluación? ¿Por qué y para qué evaluar?, ¿Qué evaluar?, ¿Quién evalúa?, ¿Qué funciones cumple?, ¿A quién debe servir o a quien deben ser útiles los juicios de la evaluación? ¿Qué criterios tenemos para decidir el mérito o la importancia de lo que es evaluado? ¿Qué métodos de indagación han de seguir al evaluar? (Nevo, 1983), entre otras interrogantes, las cuales define en gran medida la forma de evaluar y su repercusión en el ámbito educativo.

CAPÍTULO II

ENFOQUES DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

2.1 Teorías de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras

El aprendizaje ha sido objeto de estudio desde diferentes tendencias y escuelas quienes desde sus respectivos puntos de vista han tratado de explicar este proceso, considerando como las principales teorías del aprendizaje del idioma inglés el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo social, así como su influencia en corrientes lingüísticas como el estructuralismo y el enfoque funcional-nocional.

2.1.1 Teoría Conductista

El conductismo parte de los estudios previos realizados por Pavlov en 1930 sobre reflejos condicionados en animales y de la psicología empírica de Watson en 1913, con lo cual (Skinner, 1965) establece en su postulado que “el único objeto de la psicología es el comportamiento de la persona ya que lo que ocurre en su cerebro no se puede observar ni medir”.

Esto significa que el aprendizaje se desarrolla bajo el paradigma Estímulo-Respuesta donde el primero introduce la información al cerebro y el segundo son las conductas desarrolladas como reacción del estímulo; y, asociada con los cambios del sujeto como resultado de la experiencia.

Por ende, el conductismo demanda precisión en la enseñanza, en los objetivos y en las habilidades y utilizaría técnicas, procedimientos y situaciones que permitan llegar al aprendizaje deseado utilizando especialmente el reforzamiento positivo y evitar en lo posible el castigo para lo cual según el conductismo, los patrones deben ser exageradamente aprendidos o reiterados hasta convertirlos en hábitos inconscientes sin tomar en cuenta el significado cuya operación se denomina ‘condicionamiento operante de Skinner’ (Durán, 2004).

Desde el modelo pedagógico basado en la teoría del conductismo el estudiante es visto como un ser pasivo, receptivo a quien hay que transmitir conocimientos cuyos conocimientos son desarrollados a través del memorismo, el verbalismo, la repetición, además este conocimiento es manejado y controlado por el docente, por consiguiente la educación bajo este modelo es la acción que el docente ejerce sobre el estudiante y está sujeta al control del aprendizaje y al refuerzo negativo (castigo, notas bajas, llamado a los padres, etc.) o positivo (notas altas, estímulos verbales, caritas felices, etc.). (Muñoz, 2010).

En la enseñanza de idiomas extranjeros dentro de la corriente conductista encontramos el método audiovisual y el método '*audiolingual*' también conocido como '*aural-oral*', cuyos métodos surgieron en gran medida como resultado del estructuralismo en la lingüística y del conductismo en la psicología, métodos en esencia estructuralistas cuyos principales defensores fueron los lingüistas Bloomfield y Fries, en donde las estructuras gramaticales son las unidades subyacentes del lenguaje gobernadas por reglas específicas, es decir que la unidad básica serían los patrones oracionales (*sentence-patterns*) y la práctica oral bajo este método estaría direccionada al aprendizaje de la forma y exigirá a toda costa una pronunciación perfecta prohibiendo el estudio, el conocimiento y la explicación gramatical.

En otras palabras, el método '*audiolingual*' demanda que el estudiante no recurra a la traducción ni al uso de la lengua materna en virtud que estos son elementos que podrían interferir en la adquisición de una lengua extranjera y generar errores las mismas que deben evitarse a toda costa. Sin embargo, se promueve la imitación y repetición constante porque estas permiten acercarse más a la forma de hablar de un nativo de la lengua. Y, las prácticas en el aula utilizan ejercicios controlados por el docente, en especial ejercicios de sustitución para evitar al máximo los errores por parte del estudiante y promover la

mecanización de las estructuras, vocabulario y pronunciación.

Por consiguiente, este método tiene deficiencias, tales como: no se toma en cuenta la comunicación y la interacción entre los estudiantes e ignora el factor social del aprendizaje de todo idioma, por lo tanto, no permitiría usar el idioma de forma creativa por parte de los estudiantes; otra deficiencia radica en no tomar en cuenta el significado de los patrones; otras radica en la práctica oral ya que esta enfatiza el aprendizaje de la forma de la lengua (Mauri, 2001).

(Brown H. , 1994) establece las características del método denominado '*audiolingual*':

El material nuevo se presenta en forma de diálogos.

Se desarrolla las clases con base en mímica y memorización de patrones.

- a. Las estructuras se enseñan mediante ejercicios repetitivos.
- b. Hay poca o ninguna explicación gramatical, esta se aprende mediante analogías inductivas.
- c. Se da mucha importancia a la pronunciación.
- d. No se permite el uso de la lengua materna.
- e. Las respuestas exitosas se refuerzan inmediatamente.
- f. Se trata de evitar errores por parte del estudiante

En conclusión, el aprendizaje bajo el conductismo es mecánico ya que solo permite la repetición más o menos correcta de los modelos previstos por el profesor sin que muchas veces el estudiante tenga conciencia del sentido de las oraciones. Es así que Skinner establece que el aprendizaje del lenguaje se produce por simples mecanismos de condicionamiento, y el aprendizaje del vocabulario y de la gramática se haría por el condicionamiento operante y castigará con la desaprobación de todas las formas del lenguaje incorrecto. La Teoría Conductista basada en el trabajo de Skinner sobre naturaleza del aprendizaje de un idioma fue en su tiempo duramente atacada por Chomsky con su teoría denominada

‘innatista’, quien establece que los niños nacen con una habilidad innata para asimilar estructuras del lenguaje argumentando que la adquisición del lenguaje ocurre por la capacidad del niño de reconocer la estructura basal que es la raíz de cualquier lenguaje. Además, Chomsky propone que todos nacen con un constructo interno, un esquema innato específicamente humano y genéticamente hereditario denominado ‘*Language Acquisition Device - LAD*’, dispositivo de adquisición del lenguaje cuyo dispositivo es capaz de recibir el *input* lingüístico, sea estímulos o datos lingüísticos primarios y a partir de él, todos estos datos son procesados cuyo *output* son las reglas gramaticales universales, conocida también como ‘Gramática Generativa’.

2.1.2 Teoría Cognitivista

La Teoría Cognitivista nace como una crítica del conductismo, la misma que pone énfasis en los procesos internos que conducen al aprendizaje, es decir como ingresa la información, como se transforma en el individuo y cómo se produce.

Según la teoría de (Ausubel, 1963), el aprendizaje de acuerdo con la forma como se incorpora la información a las estructuras cognitivas el aprendizaje puede ser repetitivo, el mismo que se pone de manifiesto cuando el estudiante realiza asociaciones arbitrarias con respecto al nuevo conocimiento; o, significativo cuando los nuevos conocimientos se relacionan en forma clara y sustancial con lo que el estudiante ya sabe. Esto significa que el aprendizaje se logra a través del desarrollo de capacidades estratégicas del estudiante para que aprenda a solucionar problemas y para que aprenda significativamente. Por consiguiente, se logra el aprendizaje significativo cuando las ideas que se presentan se conectan con algún aspecto existente, específicamente relevante de la estructura cognitiva del estudiante, a través de la recepción como también por descubrimiento.

En el cognitivismo, el estudiante construye el conocimiento a partir de procesos mentales durante los cuales ocurren la inferencia de significados y la formación y comprobación de hipótesis formuladas a partir de la información recibida. Esto implica que el aprendizaje es considerado como un proceso activo y la enseñanza debe facilitar el procesamiento mental por parte de los estudiantes mediante ejercicios que garanticen la comprensión de los conceptos. Por consiguiente, desde la perspectiva pedagógica, el estudiante ocupa el papel principal y el maestro y el conocimiento ocupan un papel secundario, esto significa que el estudiante es un agente activo quien construye el conocimiento en contacto directo con el objeto de estudio y el rol del docente es facilitar el aprendizaje y propiciar al estudiante el ambiente adecuado para el proceso educativo.

En referencia al proceso de adquisición de una lengua extranjera, se desarrolló una teoría de aprendizaje que ponía énfasis en la comprensión consciente de reglas gramaticales que luego conducirían a la producción de patrones lingüísticos (García, Traver, & Candela, 2001), apareciendo entonces el método denominado '*Grammar-Translation*', cuyo énfasis de aprendizaje radicaba en el sistema de la lengua más que en cómo usar la lengua en situaciones comunicativas y se fundamentaba en la memorización de reglas gramaticales y en la traducción de textos cuyas relaciones de los elementos gramaticales se constituían en medios para el aprendizaje, así como también se utilizaban listado de palabras.

Por otro lado, la traducción cumplía la función de ayudar al estudiante a usar el idioma de manera eficaz.

La teoría de (Piaget, 1952) sostiene que el “pensamiento y el lenguaje se desarrollan por separado ya que el desarrollo de la inteligencia empieza desde el nacimiento”, cuyo postulado sustenta que es el pensamiento el que posibilita al lenguaje, esto significa que el ser humano al nacer no posee lenguaje, sino que lo va adquiriendo poco a poco

como parte del desarrollo cognitivo, en otras palabras, el niño es visto como constructor activo de su conocimiento y por lo tanto del lenguaje. Por ende, Piaget propone dos mecanismos constructores de las estructuras cognitivas para tratar con entornos cada vez más complejos: la organización y la acomodación. Estos principios son aplicables al estudio del desarrollo del lenguaje; éste se centraría en una expresión cada vez más clara y lógica del pensamiento y en una progresiva socialización, basada en la capacidad progresiva del niño para comprender puntos de vistas ajenos haciendo una distinción entre el lenguaje egocéntrico y un lenguaje social.

En esta teoría cognitiva, es necesario analizar los estudios realizados por (Bruner, 1960) cuya teoría denominada 'de la solución de problemas' sostiene que las cogniciones y los contextos son cruciales para el desarrollo del lenguaje, quien sugirió que el niño aprende a usar el lenguaje para comunicarse en el contexto de la solución de problemas por cuanto se enfatiza el aspecto comunicativo del desarrollo del lenguaje más que su naturaleza estructural o gramatical, para lo cual, se necesitaría de dos fuerzas para lograr el aprendizaje del uso del lenguaje: la primera fuerza es una equivalente al LAD que postulaba Chomsky y la otra fuerza es la denominada '*Language Acquisition System Support – LASS*' sistema de apoyo para la adquisición de la lengua donde se encuentra el 'habla infantil' que no es otra cosa que la forma de comunicación que tiene los padres con sus niños pequeños y de esta manera el niño extrae la estructura del lenguaje y formula principios generales (Davidoff, 1989).

En consecuencia, las reglas deberían ser aprendidas y aplicadas a los elementos del idioma y a través de este proceso tendría su importancia en el aprendizaje de los patrones gramaticales en virtud que esta teoría se fundamenta en la participación mental y activa del estudiante cuyo proceso de aprendizaje lo determina como un proceso de retención, almacenamiento y recuperación de información, deshumanizando el proceso ya que no toma

en cuenta las cualidades humanas y las relaciones socioculturales que el hombre establece.

2.1.3 Teoría Constructivista

La Teoría Constructivista intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano en virtud que este asume que nada viene de nada, es decir que el conocimiento previo da nacimiento al conocimiento nuevo. Esta teoría sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo por parte del estudiante que ensambla, extiende e interpreta, y por lo tanto construye conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe. En otras palabras, una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales, es decir que cada información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto. Por ende, el aprendizaje es un proceso subjetivo que cada persona va constantemente modificando según sus experiencias (Abbott & Ryan, 1999). Así, el constructivismo percibe el aprendizaje como una actividad personal enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos, por cuanto este busca ayudar a los estudiantes a internalizar, recomendar o transformar la información nueva y esto ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas que permiten enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad (Brooks, 1999).

De La Teoría Constructivista se han derivado otras corrientes importantes como el socio-constructivismo o constructivismo social impulsado por Vygotsky quien sustenta que la actividad mental está íntimamente relacionada con el concepto social y la influencia del contexto sociocultural. Para (Vygotsky & Cole, 1978) el niño construye el conocimiento socialmente en la interacción con los adultos relevantes. De lo expuesto se desprenden las siguientes características a tener en consideración: en la enseñanza el rol de docente es de asesor cuya función es el de ayudar a los estudiantes a descubrir sus capacidades

mentales y de desarrollar en ellos su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que según (Vygotski, 1984) la ZDP “es la diferencia entre el nivel de las tareas realizables con ayuda de los adultos y el nivel de las tareas que pueden desarrollarse con una actividad independiente”, esto significa que lo que el niño puede hacer hoy con ayuda de los adultos lo podrá hacer mañana por sí solo; en el ámbito pedagógico el rol de los docentes como estudiantes en el proceso de conocimiento son igualmente importantes.

Sin embargo, de lo estudiado hasta el momento por los lingüistas y psicólogos no era aún suficiente y para lograr un aprendizaje personalizado serían condiciones necesarias la interacción y el equilibrio entre lo interno y externo, lo innato y social, así como la consecuente materialización de acciones basadas en sentimientos, convicciones y cualidades de la personalidad que permitan la interacción en el contexto grupal. En atención a esta necesidad y desde las concepciones pedagógicas derivadas de la corriente psicológica cognitivista y del constructivismo social aplicadas en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras surge el ‘Enfoque Comunicativo’ que enfatiza los procesos cognitivos y sociales al aprender una lengua extranjera basado en la necesidad de implicar al estudiante en el aprendizaje y descubrir sus propias potencialidades y motivar para actuar como verdadero sujeto en el que se destaque su individualidad y expresar sus necesidades e intereses.

Una de las características de este método es su sensibilidad a las necesidades individuales de los estudiantes, lo que se traduce en propósitos o funciones comunicativas ‘competencia comunicativa’ como unidad básica y fundamental del método, más que en los elementos gramaticales (Hymes D. , 1972). El enfoque comunicativo es también conocido como enfoque funcional o nocional-funcional por cuanto el significado subyace en los usos comunicativos, es decir en la nociones y sus funciones del lenguaje (Wilkins, 1972), por lo tanto, las oraciones estarían agrupadas por su similitud en cuanto a la función que

realizan, es decir, por el significado y no por la forma, además, este método busca una pronunciación comprensible y no perfecta, y por supuesto, el contenido debería estar contextualizado como una premisa básica.

Según el ‘enfoque comunicativo’ el aprendizaje de una lengua es exitosa cuando los estudiantes enfrentan situaciones de la vida que necesitan comunicación. Por ende, las clases serán más centradas en los estudiantes y en el uso de materiales auténticos. Además, este enfoque tiene dos versiones una fuerte y una flexible. La versión fuerte enfatiza en los aspectos comunicativos del lenguaje, es decir que destaca la fluidez del lenguaje. La versión flexible en cambio enfatiza en la integración de las prácticas estructurales con elementos comunicativos, lo cual significa que enfatiza tanto en la fluidez como en la precisión del lenguaje (Howatt, 1984).

Desde el ‘enfoque comunicativo’ se derivan metodologías contemporáneas como la enseñanza basada en tareas, el aprendizaje basado en solución de problemas, la enseñanza basada en contenidos, el enfoque por proyectos, etc. (Nunan, 2003). Por otro lado, el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras postula un enfoque centrado en la acción, el cual se deriva del enfoque comunicativo el mismo que promueve el uso social (acciones) de las tareas comunicativas en el cual los estudiantes y los hablantes de una lengua son considerados agentes sociales que deben realizar tareas específicas en contextos dados a través de la realización de varias actividades de lengua: expresión o producción oral y escrita; comprensión y recepción oral, escrita y audiovisual; interacción oral y escrita; y mediación, lo que conlleva a que la relación entre los interlocutores es fundamental para promover la adquisición del lenguaje (Consejo de Europa, 2001).

2.2 Rasgos del concepto de competencia

El concepto de competencia es multidimensional e incluye distintos niveles como saber (datos, conceptos, conocimientos), saber hacer (habilidades, destrezas, métodos de actuación), saber ser (actitudes y valores que guían el comportamiento) y saber estar (capacidades relacionadas con la comunicación interpersonal y el trabajo cooperativo), de lo cual se desprende que la competencia es la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Por tal motivo el principal rasgo del concepto de competencia es el ‘desempeño’.

De lo expuesto se desprende la existencia de tres rasgos de desempeño que están relacionados con el concepto de la competencia. El primer rasgo está relacionado a un desempeño de tipo técnico o a ejecuciones dentro de una disciplina específica que conlleva todo aquello que está implícito en lo que el sujeto hace o deber hacer, es decir que para responder utiliza todos sus conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. El segundo rasgo de desempeño es la ejecución de una actividad concreta, esto implica poner en uso o manejar todo lo que el sujeto sabe, el mismo que es continuo y que se irá desarrollando en términos de autonomía por cuanto que su importancia radica en la variación del saber y del saber ser en función de lo que demanda la situación en la que se concreta el desempeño. El tercer rasgo es relacionado con los desempeños en la que se expresa, en cuál están involucrados tanto el saber cómo el saber ser (John, 2015). Chomsky (1985) en su obrar titulada *‘Aspects of Theory of Syntax’* a partir de las teorías del lenguaje define a la competencia como “la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación”, enfatizando una vez más en el ‘desempeño’, esto implica que el aprendizaje de lenguas extranjeras se fundamenta principalmente en los conocimientos de tipo procedimental cuya finalidad es que los estudiantes apliquen esos conocimientos para comunicación en ella, donde los conocimientos de aspectos lingüísticos, actitudinales y estratégicos están implícitos. En consecuencia, el desempeño comunicativo en diferentes

situaciones comunicativas debe ser la expresión del conocimiento y del comando o dominio de la lengua extranjera que ha adquirido o posee el estudiante.

2.3 Factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

La problemática que aborda esta investigación está relacionada con la incoherencia existente entre la calificación de acreditación de la disciplina del idioma inglés y el deficiente grado de adquisición de la competencia comunicativa, es decir que el estudiante tiene dificultades al comunicarse entre hablantes de la lengua inglesa y mucho menos el cumplimiento mínimo requerido por los estándares de calidad educativa para el aprendizaje del idioma inglés, lo que implica que no es suficiente para cubrir las demandas del estudiante para enfrentar las exigencias del mundo moderno. A fin de explorar esta problemática estudiaremos los principales factores que pueden relacionarse con el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación mirados desde el triángulo interactivo estudiante, docente y contenido.

2.4 Calidad del aprendizaje

La mejora de la calidad del aprendizaje es una exigencia en los actuales momentos debido al cambio vertiginoso de la sociedad del conocimiento, del ámbito laboral, del ámbito académico, de la sociedad misma, de la economía, entre otras, en virtud que el mañana será completamente distinto para lo cual necesitamos ciudadanos con un mayor desarrollo para crear, para aprender cosas nuevas, de reflexión más holística y toma de decisiones más amplias y complejas (Bono, 2011), esto implica que lo que enseñemos, independientemente que se apruebe o no, se transforme en un aprendizaje eficaz y aplicable, mantenido en el tiempo, reconstruido a fin de que los estudiantes desarrollen y amplíen su espacio cognitivo que les permita enriquecer sus capacidades intelectuales (Litwin, 1998).

La sociedad actual demanda mayor autenticidad de los aprendizajes que en épocas anteriores o al menos una

calidad distinta cada vez de más profundidad (Morin, 2004; 2005). En consecuencia, la calidad del aprendizaje involucra a los elementos que interviene en el proceso educativo y sus nuevos retos acorde a las actuales necesidades: la enseñanza está centrado en el estudiante y su aprendizaje cuyo rol del docente es establecer prioridades en relación con los medios a utilizarse en el proceso; el aprendizaje debe ser eficaz que permita desarrollar competencias acorde a las exigencias de la sociedad moderna; la evaluación no solo debe evidenciar los resultados sino también estimular el aprendizaje deseado. En resumen, la calidad del aprendizaje determina la sustancia del aprendizaje, por ende, un aprendizaje de calidad es aquel que logra captar lo más importante de los contenidos y retenerlos en la memoria a largo plazo, pues se integran en forma significativa con los conocimientos anteriormente adquiridos.

2.4.1 Concepciones acerca de la calidad de la educación

Revisaremos algunas concepciones en referencia a la calidad de la educación realizada por algunos autores como: (Muñoz C. , 2003) explica que:

“La educación es de calidad cuando está dirigida a satisfacer las aspiraciones del conjunto de los sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida; si, al hacerlo, se alcanzan efectivamente las metas que en cada caso se persiguen; si es generada mediante procesos culturalmente pertinentes, aprovechando óptimamente los recursos necesarios para impartirla y asegurando que las oportunidades de recibirla y los beneficios sociales y económicos derivados de la misma se distribuyan en forma equitativa entre los diversos sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida”.

(Graells, 2002) sostiene que “la calidad en la educación asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes

necesarias para equipararles para la vida adulta. Para (Crosby, 2004) “la calidad se define enteramente en cumplir con los requisitos”. (Wessler, 1998) señala que la “calidad educativa representa una relación dentro de un contexto o de un sistema, esto significa que existe una correspondencia entre las relaciones internas de la institución y las necesidades externas de la sociedad y del ámbito laboral”. Por otra parte, (Delgado, y otros, 2021) establece que “la calidad es el desarrollo en todos los pasos y procesos hasta lograr una producción cien por ciento libre de defectos”, así como también, “la calidad de la educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación y evaluar no siempre resulta fácil, pero es siempre ineludible” (Casanova, 1999).

De lo expuesto, la calidad de la educación se lo puede comprender desde tres dimensiones. La primera dimensión refiere a la ‘eficiencia’ del aprendizaje alcanzado por los estudiantes, los mismos que son evidenciados a través de sus logros de aprendizaje mostrando de esta forma lo que realmente han aprendido conforme lo planificado en sus programas académicos. La segunda dimensión refiere a que es lo que se aprende en el sistema y a su importancia en su contexto social e individual, esto implica que los contenidos deben responder a la necesidad del estudiante para su desarrollo como persona que le permita desempeñarse eficazmente en los diferentes ámbitos de la sociedad. La tercera dimensión refiere a la calidad con la que se ejecutan los procesos y los entornos de aprendizaje que brinda el sistema educativo a los estudiantes para el desarrollo del proceso educativo.

2.4.2 Calidad del aprendizaje desde la perspectiva constructivista

El aprendizaje bajo el constructivismo es comprendido como “un proceso activo que exige al estudiante tomar elementos, contrastarlos, integrarlos, reconstruirlos e interpretarlos por cuanto el conocimiento se construye a partir de la propia experiencia del estudiante y de la

información recibida” (López, 2005). Del mismo modo, (Carretero, 2001) define a la calidad del aprendizaje como:

“Un proceso de ajuste a necesidades educativas de los estudiantes a partir de los criterios de: volumen de información recordada; información explicada desde una comprensión personal; capacidad de solución de problemas desde una información obtenida; transformación, cambio y mejora a favor del estudiante como participe activo, autónomo e independiente”.

2.4.3 Características de un aprendizaje de calidad (Bowden & Marton, 2012) considera que la única forma que los estudiantes alcancen un aprendizaje de calidad es “enfrentándoles a situaciones en las que tiene que aplicar nuevos conocimientos para la solución de problemas realista, tomar decisiones y aprender de manera autónoma, reflexiva y crítica”. Esto quiere decir que el estudiante es capaz de aplicar sus conocimientos para dar solución a problemas, de generalizarse a situaciones nuevas.

Por otro lado, para que un aprendizaje sea de calidad debe reunir las siguientes características: diverso, activo, independiente, cooperativo, crítico y reflexivo (Vizcarro & Juárez, 20028).

1. Diverso: un aprendizaje de calidad se refiere al conocimiento de hechos y conceptos, procedimientos, actitudes, valores y estrategias.
2. Activo: el estudiante realiza tareas en las que debe utilizar sus conocimientos en la resolución de problemas reales y socialmente significativos.
3. Independiente: el estudiante debe tener la opción de tomar decisiones sobre las cuestiones en las que va a trabajar y las estrategias que va a emplear, el mismo que se produce en entornos abiertos y flexibles que permita al estudiante tomar decisiones sobre cuáles son sus objetivos de aprendizaje y sobre cómo aprender.
4. Cooperativo: el trabajo en equipo brinda a los estudiantes la posibilidad de contrastar sus conocimientos con los de otros para mejorarlos o crearlos al tiempo que estimula la motivación y protege

el desaliento, esto permite el trabajo responsable en grupo y su interacción.

5. Crítico: el estudiante es capaz de enjuiciar con criterios adecuados los contenidos, razonamientos, métodos y procedimientos utilizados en una disciplina o dominio específico, y es favorable cuando el docente actúa como modelo y a través de una retroalimentación adecuada estimula al estudiante a aplicar los criterios pertinentes tanto a su propio trabajo como al de otros.
6. Reflexivo: la sola acción no produce aprendizaje por sí misma, debe ir acompañado de reflexión sobre la propia acción y sus consecuencias.

(Biggs, 1999) sostiene que “para que se produzca un buen aprendizaje son necesarios contar con una buena base de conocimientos bien estructurada, un contexto motivacional adecuado, actividad por parte del que aprende e interacción con otros”, esto conlleva a que el docente deba propiciar las fuentes de información relevantes, así como la orientación necesaria cuando el estudiante la necesite.

2.4.4 Características de un aprendizaje de calidad en la lengua extranjera

Para lograr un aprendizaje de calidad se hace imprescindible crear tareas auténticas de aprendizaje de la lengua inglesa en contextos comunicativos que permitan al estudiante aplicar el aprendizaje a situaciones nuevas. Dicho de otra manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua está dirigido a la adquisición de la competencia comunicativa en el estudiante a fin de satisfacer la demanda social moderna en sus diferentes contextos, para lo cual se requiere la práctica de la comunicación a través de tareas que resulten significativas cuyo contexto se aplicable a una situación real de comunicación. Además, uno de los aspectos a considerar es que las tareas auténticas se consideren motivadoras e interesantes para los estudiantes en cuanto su contenido se acerque a la realidad y al mismo tiempo debe ser reflexivo acerca de cómo se aprende la lengua y de los resultados alcanzados, lo que conduce a la autorreflexión del estudiante y al diálogo reflexivo con el

docente, lo que pudiera lograrse en el diseño de una evaluación que contemple estas características (Nunan D. , 1985).

2.4.5 La enseñanza como factor determinante de la calidad del aprendizaje

Existen diferentes concepciones sobre el término 'enseñanza', sin embargo, se hace referencia al concepto que más se adapte a la necesidad de nuestra investigación. Por ende, podemos definir a la enseñanza como una actividad que facilite el aprendizaje y esta tarea se considera cumplida cuando logramos que los estudiantes realmente aprendan (Jaborova & DI, 2021) Una enseñanza es de calidad aquella que “capacita al estudiante para adquirir los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para desenvolverse eficazmente en el entorno que se desarrollará como individuo, ciudadano y profesional”. Aplicado al campo de la enseñanza del idioma inglés, Vizcarro (2007) sostiene que el aprendizaje es de calidad cuando:

“Capacita al estudiante para adquirir los conocimientos de la lengua, su cultura y otros relacionados con estrategias comunicativas y de aprendizaje; así como el desarrollo de habilidades de la lengua que permita la adquisición de la competencia comunicativa para interactuar con otros utilizando esta lengua”.

De igual manera, (Martin, 2006) sostiene que se “aprende de muchas formas y la enseñanza es subsidiaria del aprendizaje, lo que significa que el estudiante aprende y es responsabilidad del docente facilitar o posibilitar su aprendizaje”, cambiando completamente la creencia antigua sobre el proceso educativo donde el aprendizaje dependía de la enseñanza. Por otro lado, el aprendizaje es definido como “una consecuencia de acciones encaminada a la construcción del conocimiento, al desarrollo de habilidades, formación de actitudes orientadas a objetivos educativos que varían según las enseñanzas y etapas educativas (Pérez D. , 1994). Esto implica que el aprendizaje actúa como un motor de desarrollo intelectual de las

personas y los aspectos culturales están estrechamente relacionados con el nivel de desarrollo alcanzado y los conocimientos elaborados con las experiencias anteriores.

2.5 Rol del docente en una enseñanza basada en el aprendizaje constructivista

Desde la perspectiva constructivista, al docente se lo mira como guía u orientador de la acción didáctica, como un docente que aprende de su propia acción y reflexión sobre su práctica docente, y como un facilitador de los aprendizajes de sus estudiantes. En este proceso, es muy importante que el estudiante tenga la oportunidad de explorar por sí mismo la asignatura, módulo o disciplina a fin de resolver problemas relevantes, acompañado por el profesor cuya función es orientarle y enfrentarle con diversas situaciones que impliquen la resolución de tareas significativas y realistas.

Bajo esta perspectiva aplicada al aprendizaje de idiomas extranjeros, la función del docente es la de ayudar a superar los obstáculos que el estudiante va encontrando en su proceso de adquisición de la competencia comunicativa, orientando a evitar que se comenten los mismos errores ya sea por interferencia de la lengua materna o por algún otro factor. (Blanco, 2016) señala que:

“La adquisición de una lengua extranjera es una sucesión de estadios por los que el estudiante tendrá que ir pasando para conocer, interiorizar y utilizar las normas que conforman ese todo complejo que configura una lengua como instrumento de comunicación. En ese proceso el estudiante va adquiriendo una serie de herramientas gramaticales, léxicas, funcionales y culturales, y va desarrollando sus estrategias de aprendizaje y comunicación, lo que le permite aumentar su competencia lingüística y comunicativa”

Esto significa que la principal función del docente es el de ayudarles a los estudiantes en este camino, es decir, que en el aprendizaje académico es imprescindible que la acción

vaya acompañada de una intensa interacción con el docente que orienta el aprendizaje en la adquisición del conocimiento (Vizcarro, 2007).

De lo expuesto por Blanco y Vizcarro está claramente descrita la función principal del docente, ante lo cual se puede colegir que la función principal del docente en la adquisición de una lengua extranjera radica en su papel de orientador o facilitador del aprendizaje brindándole al estudiante todas las facilidades e instrumentos que les permitan alcanzar un grado eficiente en la adquisición de la competencia comunicativa que le permita utilizar la lengua en su vida cotidiana.

Otro elemento a considerar en este proceso educativo radica la función del docente como mediador en el fomento de la participación del estudiante en las tareas comunicativas que se diseñen para el trabajo en el aula, en virtud que el aula debe ser visto como un contexto social por sí mismo, lo que significa que se valora tanto como espacio de aprendizaje como de comunicación (Allwright, 1984; Breen, 1985). Esto implica, tan importante es el discurso que pueda aportar el docente como el discurso que se pueda generar dentro del aula. Por consiguiente, esta perspectiva refleja la incidencia del contexto de la clase de lengua extranjera en el proceso de aprendizaje, la misma que no se entiende como una copia o reflejo de la realidad cotidiana sino como un contexto que se forma por sí mismo como una realidad que se construye por los agentes del proceso buscando la semejanza con el mundo real (Breen, 1985).

2.6 Concepciones que predominan en la enseñanza

Ante los vertiginosos cambios sociales, políticos, económicos, científicos, tecnológicos, y educativos, los sistemas educativos se ven obligados a realizados cambios que conlleven a sus estudiantes a cumplir con las demandas de este nuevo mundo, razón por la cual, la concepción de la enseñanza que debe predominar es la centrada en el estudiante que permita orientar al estudiante a despertar el

interés por el conocimiento y a desarrollar un pensamiento crítico e independiente, y motivador para la construcción de su propio conocimiento a través del trabajo autónomo que le permita desempeñarse eficientemente en diferentes contextos de su vida cotidiana. Sin embargo, en los actuales momentos todavía se puede observar que la enseñanza es concebida como la transmisión de la información, su proceso está centrada en el profesor basado en la reproducción del aprendizaje y su evaluación está dirigida a la cantidad y fidelidad de la formación reproducida (Biggs J. , 1996; Lueckenhausen, Martin, Prosser, Ramsden, & Trigwell, 2005; Pérez & Valdivia, 2000).

2.7 La metodología como factor esencial de la enseñanza

En el ámbito educativo es muy complejo afirmar que existe una metodología única para desarrollar eficientemente el proceso de enseñanza orientado al aprendizaje del estudiante. Por ende, la metodología hace referencia a la relación entre un enfoque o filosofía de enseñanza y las técnicas que derivan de dicha filosofía. (Richards & Rodgers, 2001) señala que “la metodología es lo que une la teoría y la práctica y dentro de la teoría puede hablarse de método que es un sistema fijo de enseñanza, con técnicas y prácticas prescritas”.

Es complejo desarrollar la competencia comunicativa de una lengua extranjera basada en una sola metodología y en una serie de técnicas fijas, en tal virtud, este proceso requiere el uso de varios enfoques y flexibilidad en sus metodologías y técnicas que permitan a sus estudiantes alcanzar conocimientos, habilidades y actitudes para utilizar el idioma inglés como un vehículo de comunicación eficiente entre hablantes de esta lengua en diferentes contextos. Sin embargo, el método debe estar alineado a los principios de particularidad, practicidad y posibilidad (Kumaravadivelu, 2003). La particularidad se refiere a que las técnicas usadas por los profesores deben tener en cuenta dónde, cuándo y a quién se enseña. Practicidad quiere decir que una técnica debe ser aplicable a una situación real, de

otra manera no podría hacerse la conexión entre teoría y práctica.

El principio de posibilidad significa que una técnica debe ser apropiada social, cultural y políticamente, esto significa que la adquisición de una segunda lengua se promueve cuando: se reconocen las diferencias individuales de los estudiantes; se plantean actividades comunicativas que permitan la puesta en práctica de los recursos lingüísticos que se consideran en las diferentes acciones comunicativas; se integran las actividades de la lengua necesarias: comprensión, expresión e interacción; se tiene claridad por parte de los estudiantes los objetivos de aprendizaje; se hace énfasis en el significado al igual que en la forma; los materiales y actividades de enseñanza son los más auténticos posibles; a los estudiantes se les enseña a usar estrategias de aprendizaje a fin de ser más eficientes y autónomos; se fomenta el aprendizaje autónomo; se hace énfasis en aprender a comunicarse a través de la interacción en el idioma extranjero; hay retroalimentación descriptiva y constructiva; los estudiantes se exponen a una gran variedad de actividades de lectura, escritura, escucha y habla, técnicas de enseñanza y formas de lenguaje a fin de desarrollar la competencia comunicativa; las prácticas evaluativas son continuas, formativas, auténticas y en congruencia con los objetivos curriculares.

Según (Casa & Ramírez (1998 citado en Pérez J. , 2007) este conjunto de decisiones “derivara de la caracterización de cada uno de los componentes curriculares de la forma de concretarlos de un contexto educativo que facilite el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje expresado en intenciones educativas”. Por consiguiente, para decidir o seleccionar la metodología se debe considerar ciertos factores como: experiencia previa del docente; concepciones propias sobre lo que se supone enseñar o aprender; relación entre la metodología seleccionada y sus objetivos de enseñanza; características de los estudiantes; y el contenido.

2.8 Factores que intervienen en la calidad del aprendizaje desde el punto de vista del estudiante

En el presente estudio asumimos el enfoque de aprendizaje constructivista donde el estudiante es considerado como un sujeto capaz de construir y reconstruir su propio conocimiento.

2.8.1 El aprendizaje desde la perspectiva constructivista

(Hernández, 1996) defiende la idea que “el desarrollo y el aprendizaje son básicamente el resultado de un proceso de construcción y que el conocimiento no entra al alumno como una caja vacía, pues posee referencias previas, desde las cuales está en disposición de organizar su propio aprendizaje”.

El constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo porque el estudiante aprende a partir de los esquemas que ya conoce, los incorpora a su experiencia en relación con el medio que lo rodea por lo que cada estudiante va modificando constantemente su aprendizaje según sus experiencias (Abbott & Ryan, 1999). De igual manera se define al aprendizaje como “una actividad organizadora completa del alumno que elabora sus conocimientos a partir de revisiones, selecciones, transformaciones y reestructuraciones de sus antiguos conocimientos pertinente en cooperación con el maestro y sus compañeros” (González, García, R, & Ramírez, 2015), así el aprendizaje es construido por el aprendiz.

2.8.2 Factores que intervienen en la actividad mental constructivista del estudiante

En el ámbito escolar intervienen un conjunto de factores cognitivos, afectivos y relacionales que están directamente ligados al enfoque del aprendizaje los mismos que se definen como el conjunto de intenciones que condicionan la actuación de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, y estos enfoques pueden ser profundos, superficiales o estratégicos.

El enfoque es profundo cuando la intención de dar a la información un significado personal conduce a un proceso de aprendizaje activo en el que el estudiante transforma el material de aprendizaje para darle sentido. El enfoque es superficial cuando la intención es la de cumplir la tarea con el mínimo esfuerzo, esto conduce a la reproducción y no a la interpretación de la información. El enfoque estratégico se centra en organizar el esfuerzo y el tiempo en función de las demandas de evaluación. (Pérez & Alvarez, 2000) consideran que los “factores que intervienen en la actividad mental son: los factores cognitivos y los factores relacionales y afectivos”.

2.8.2.1 Factores Cognitivos

Entre los principales factores cognitivos a considerar son: la concepción que tengan los estudiantes del aprendizaje; y, el conjunto de que le permita interpretar y transformar el contenido nuevo.

Se comprende por conocimientos previos a todo aquellos que el estudiante ha construido en sus experiencias educativas anteriores, sean estos escolares o no, o de aprendizajes espontáneos, pues lamentablemente el termino de conocimientos previos lo relacionamos inmediatamente con los conocimientos declarativos que se tiene en referencia a la asignatura o materia únicamente. Por consiguiente, a estos conocimientos previos se deben incluir también los conocimientos afectivos y actitudinales.

2.8.2.2 Factores relacionales y afectivos

Según Pérez & Álvarez (2000) manifiestan que:

“los factores relacionales y afectivos que inciden en que los alumnos le den sentido al aprendizaje son: representación de la tarea, interés y motivación por la tarea y su contenido, y el grado de competencia que el alumno posee para desarrollar y llevar a término la tarea de manera autónoma, es decir su auto concepto y autoestima”.

Según (Núñez & González, 1994) definen al auto concepto “como la valoración personal y subjetiva que el alumno hace de sí mismo como determinante del éxito o del fracaso escolar”, lo que significa que estas autopercepciones que forma el auto concepto están basadas en las experiencias derivadas de los roles que el individuo desempeñan a lo largo de la vida, de las características y atributos personales y de las creencias que tenga.

Se ha denominado atribución causal al proceso de autovaloración de las consecuencias o causas del comportamiento que hace el sujeto (Weiner, 1974), cuyo objetivo es conocer y comprender como los sujetos buscan e interpretan las causas de los acontecimientos.

Por otro lado, la construcción de conocimiento en el aula se lo realiza por la relación que se crea entre el docente y el estudiante para lo cual los dos agentes deben compartir los objetivos del aprendizaje que les permita orientar la actividad de manera conjunta, regulen el proceso y evalúen los resultados y la eficiencia de la actividad realizada (Barberà & Mauri, 2007), además, encontramos un tercer elemento a considerar en el proceso como es el contenido que debe estar integrada de manera que resulten significativos y funcionales que respondan a la variedad y complejidad de intereses, problemas y necesidades que se dan en la realidad educativa, lo que da origen a un triángulo interactivo que incide positivamente en el autoestima de los docentes y estudiantes preferentemente al ser considerados parte del proceso en la gestión del contenido, seleccionando, organizando, e integrando la información a través de un currículo flexible, negociado y personalizado.

2.9 Rol del estudiante en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera

El rol del estudiante bajo este nuevo enfoque debe ser activo a fin de que él se apropie de los procedimientos habituales de regulación de la propia actividad de aprendizaje, y esto le permita progresar de manera autónoma y con responsabilidad la adquisición de nuevos conocimientos y

habilidades, lo que implica que el aprendizaje de la lengua extranjera se basa en el uso de la lengua en situaciones comunicativas para la negociación del significado en el cual el estudiante haga uso de un aprendizaje estratégico, autorregulado y situado que le proporcione herramientas para un aprendizaje para toda la vida, y para ello debe adquirir competencias generales y específicas de la lengua y el vehículo de interacción comunicativa serán las habilidades del lenguaje (escribir, escuchar, leer y hablar).

CAPÍTULO III

IMPACTO DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN EL AULA

3.1 La evaluación y su incidencia en el proceso de aprendizaje

(Biggs J. , 2005) señala que la evaluación determina el aprendizaje de los estudiantes y no el currículo oficial en virtud de estar ligada indisolublemente a este proceso, por esta razón la evaluación de los estudiantes incide considerablemente en su aprendizaje. Por tal motivo, en la actualidad la evaluación se ha constituido en un pilar fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, de los supuestos cualitativos fenomenológicos se ha comprobado que la forma en que plantean los docentes la evaluación de los alumnos afecta el enfoque de los aprendizajes y su calidad. De igual manera, la incidencia de la evaluación es en cómo estudia el estudiante es la evaluación esperada, esto implica en que el estudiante lo primero que estudia es para aprobar la asignatura, el módulo o curso y para ello procura enterarse de cómo va a ser evaluado y en base a esta información estudia. Por ende, de cómo estudia el estudiante depende de lo que va a aprender.

Por otro lado, (Snyder, 2007) señala que el currículo real, el que condiciona el estudio del alumno, no es el que aparece en un programa (currículo explícito), sino el implícito (currículo oculto) en los exámenes esperados. En concordancia con la manifestado, los docentes podemos considerar los objetivos curriculares como el pilar central de la enseñanza en un sistema alineado, pero nuestros estudiantes piensan de otro modo: “desde el punto de vista de nuestros estudiantes, la evaluación define siempre el currículo real (Ramsden, 1992). En consecuencia, el qué y el cómo aprendan los estudiantes dependen en gran medida de cómo crean que se les evaluará, razón por la cual las prácticas de evaluación deben enviar las señales correctas cuyo principio subyacente es que las tareas de evaluación

comprenden una auténtica representación de los objetivos de la asignatura, módulo o unidad.

3.2 Efectos de la evaluación del aprendizaje en el estudiante

La concepción de ‘efecto’ nos refiere al término ‘repercusión’, la misma que ocurre cuando la evaluación determina el aprendizaje del estudiante y no el currículo oficial, es decir que, los estudiantes aprenden lo que creen que se les pondrá en el examen, en un sistema no alineado, en el que los exámenes no reflejan los objetivos, esto se traduce en un aprendizaje superficial inadecuado, por consiguiente, los conocimientos de los estudiantes adoptan la forma que creen que les bastará para satisfacer las exigencias de la evaluación, de tal manera que la evaluación determina el aprendizaje del estudiante y no el currículo oficial (Biggs, 1999).

Además, podemos hablar bajo este postulado de una repercusión o efecto positivo y de una repercusión o efecto negativa. La repercusión es negativa cuando el estudiante aprende solo para el examen, sin embargo, la repercusión es positiva cuando el aprendizaje de los estudiantes es tan bueno como lo sean las tareas de evaluación que se propongan, con esto la evaluación está alineada con los objetivos del aprendizaje, es decir que las tareas para la evaluación se refieren deliberadamente y firmemente a las normas del aprendizaje contenidas en el aprendizaje lo cual conlleva a que los estudiantes al prepararse para las evaluaciones (aprendizaje profundo), ellos estarán aprendiendo el currículo (Crooks, 1998; Collins & Frederiksen, 1989)

La manera de cómo va a ser evaluado el estudiante condiciona el estilo de estudio que el estudiante realizará incidiendo notablemente en su estilo de aprendizaje, esto implica que las prácticas de evaluación que aplican los docentes en el aula tendrán efectos considerables en la calidad del aprendizaje así lo confirman autores como (Entwistle, Figs, Housell, Muller, Säljö, 1997 citado en

Quishpe, 2017) y que las variables más importantes para la calidad del aprendizaje radican en el sistema de evaluación adoptados por los docentes.

Cuando se evalúa se activa un mecanismo anticipador sobre el proceso educativo, donde los estudiantes avanzan la evaluación, observan, descifran, interpretan el estilo evaluativo del profesor y trabajan a lo largo del curso muy dirigidos por esta percepción. Esto implica que, la evaluación del aprendizaje que apliquen los docentes tiene efectos contundentes en la calidad del aprendizaje de sus estudiantes por lo que se debe tener muy en claro los criterios que se asume en cuanto al concepto de calidad. Por lo que se deduce que, la calidad del aprendizaje está determinada por el enfoque adoptado por el estudiante para aprender, esto incide en el estudiante, por cuanto este enfoca su aprendizaje según perciba las demandas de la evaluación y, de cómo se equilibren las consecuencias evaluativas dependerá en gran medida la calidad del aprendizaje. “Desde esta óptica, la evaluación tiene efectos retroactivos contundentes: la forma de evaluar determina la manera de aprender y enseñar” (Monereo, 2009).

De igual manera, es necesario tomar en consideración el enfoque que los estudiantes adopten como consecuencia de la evaluación que se haya determinado utilizar durante el proceso académico, y sus respectivas influencias en los estudiantes, que según (Barberá, 1999) identifica cuatro tipos de influencia.

1. Influencia motivacional: Se presenta cuando la evaluación es un momento de alta tensión para el estudiante, por ende, el *'feedback'* o la retroalimentación que reciba el estudiante determinará en gran medida la motivación hacia el aprendizaje.
2. Influencia de consolidación: La evaluación es un momento específico de aprendizaje ya que reafirma la interiorización de los contenidos.
3. Influencia anticipativa: La evaluación informa de cómo será el propio aprendizaje.

4. Influencia temporal: La evaluación marca unos segmentos temporales en los que los estudiantes se refieren a los contenidos que tratarán en las clases próximas.

Por otro lado, las evaluaciones influyen en los estudiantes en el corto, mediano y largo plazo, razón por la cual la clasificación se efectúa en tres grupos basados en esta perspectiva temporal, además, existen inevitablemente algunas similitudes entre los efectos en las diferentes categorías (Crooks, 1998).

1. Influencia a Corto plazo

A nivel de una lección en particular, un tema, o una tarea, los siguientes efectos suelen aplicarse:

- a) Reactivación o consolidación de las habilidades de prerrequisito o conocimientos previos para presentar el nuevo material;
- b) Centrar la atención sobre los aspectos importantes de la asignatura;
- c) Estimular estrategias de aprendizaje activo;
- d) Brindar a los estudiantes oportunidades para practicar las habilidades y consolidar el aprendizaje;
- e) Dar a conocer los resultados y una retroalimentación formativa;
- f) Ayudar a los estudiantes a controlar su propio progreso de aprendizaje y el desarrollo de habilidades de autoevaluación;
- g) Orientar la elección de nuevas actividades de enseñanza-aprendizaje para incrementar el dominio;
- h) Ayudar a los estudiantes a sentir una sensación de logro.

2. Influencia a mediano plazo

A nivel de un módulo particular del aprendizaje, curso, o experiencia de un aprendizaje extendido, los siguientes son efectos importantes:

- a) Verificar que los estudiantes tengan habilidades adecuadas de prerrequisito y conocimientos previos para aprender efectivamente el material a ser cubierto;
- b) Influencia en la motivación de los estudiantes para estudiar la asignatura y las percepciones de sus capacidades en la asignatura;
- c) Comunicar y reforzar (o en algunos casos quebrantado) los objetivos generales del plan de estudios del docente para los estudiantes, incluyendo los estándares deseados de desempeño;
- d) Influir en la selección de los estudiantes y en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y patrones de estudio;
- e) Describir o certificar los logros de los estudiantes en el curso, influyendo así en sus actividades futuras.

3. Influencia a largo plazo

Finalmente, la evaluación tiene consecuencias a largo plazo, especialmente cuando los estudiantes cumplen con patrones consistentes de evaluación año tras año, estos efectos a largo plazo incluyen:

- a) Influencia en las capacidades de los estudiantes para retener y aplicar en una variedad de contextos y formas el material aprendido;
- b) Influencia en el desarrollo de habilidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes;
- c) Influencia en la motivación continua de los estudiantes, tanto en temas concretos como en temas generales;
- d) Influencia en la autopercepción de los estudiantes, como en sus percepciones de su autoeficacia como estudiantes.

3.3 Impacto de las prácticas de evaluación en las actividades de aprendizaje y logros cognitivos de los estudiantes

El impacto será analizado desde dos perspectivas: el impacto de la práctica de evaluación en el aula y el impacto

de otras prácticas de enseñanza-aprendizaje involucradas en la evaluación, así como también, los aspectos motivacionales relacionadas a las prácticas de evaluación descritas por (Crooks, 1998)

3.3.1 Impacto de la práctica de evaluación en el aula

Las prácticas de evaluación aplicadas en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye la actividad o conjunto de actividades, o situaciones propuestas en un momento de evaluación que plantean al estudiante oportunidades para demostrar su competencia comunicativa

3.3.3.1 Efectos relacionados con las expectativas de lo que sería evaluado. Las prácticas de estudio y el aprendizaje de los estudiantes

(Marton & Säljö, 1976) reportaron que los enfoques de los estudiantes hacia las tareas de aprendizaje podrían ser clasificados en dos grandes categorías denominados enfoques profundos o superficiales del conocimiento. Los 'enfoques profundos' utilizan una búsqueda activa de significados, principios y estructuras que unen diferentes conceptos o integra las ideas, y técnicas ampliamente aplicables.

En cambio, que los enfoques superficiales, en contraste del enfoque profundo, se basa principalmente en los intentos de memorizar el material del curso, tratar el material como si fueran diferentes hechos y los temas no estuvieron relacionados. (Svensson, 1977; Dahlgren & Marton, 1978; Laurillard, 1979; Entwistle & Ramsden, 1981) demostraron que la mayoría de los estudiantes eran algo versátil en la elección de su enfoque de aprendizaje. Su elección depende de factores tales como su interés en el tema, la naturaleza de su motivación académica, la presión de otras demandas sobre su tiempo y energía, la cantidad total de los contenidos del curso, la forma en la que se introduce una tarea, y sus percepciones de lo que se exige de ellos en las

evaluaciones o aplicaciones del material posteriores, por ende, si la interpretación de (Entwistle & Kozeki, 1985) es correcta, sus resultados son una clara demostración de la influencia de lo que se enfatiza y se evalúa en la escuela sobre cómo los estudiantes se aproximan a su aprendizaje. La elección de los enfoques de evaluación parecía ser particularmente potente en sus efectos, lo que lleva a (Laurillard, 1979) a la conclusión de que tal vez “aquí es algo parecido a una ley de la conducta de aprendizaje para los estudiantes: a saber, que la forma más rápida de cambiar el aprendizaje del estudiante es cambiar el sistema de evaluación”.

Los efectos de la evaluación sobre los enfoques de estudio y aprendizaje adoptados por los estudiantes pueden ser positivos o negativos, (Fredericksen, 1984) describió a estos efectos como “el sesgo de la prueba real”. Por otro lado, (Becker, 1968; Miller & Parlett, 1974; Snyder, 2007) encontraron que muchos estudiantes dirigían su planificación de estudios hacia el objetivo principal de llevar a cabo muy bien los exámenes del curso y otras tareas de evaluación. Por desgracia, los estudiantes a menudo vieron este objetivo como conflictiva con el objetivo fundamental de lograr una comprensión profunda y duradera de la asignatura.

(Snyder, 2007) encontró que mientras que lo que él llamó el currículo formal hizo hincapié en un enfoque orientado a los problemas, la originalidad y la independencia de pensamiento, la evaluación (lo que él llamó el currículo oculto) tendía a enfatizar un enfoque orientado a la respuesta y el aprendizaje memorístico. Algunos estudiantes con alta motivación intrínseca optaron para no dejar que el sistema de evaluación distorsione sus metas de aprendizaje, pero la mayoría estaban felices de centrarse en las demandas del sistema de evaluación.

Por supuesto, que los estudiantes difieren notablemente en su capacidad para identificar claramente la naturaleza y el contenido de esas demandas. Algunos (Miller & Parlett,

1974), ayuda de referencia) son muy hábiles y enérgicos en averiguar las estrategias óptimas para obtener una alta calificación rentable, mientras que otros (ayuda consciente) son menos activos, pero toman cuidadosamente nota de todas las ayudas que le salen al paso, y una minoría son (ayuda sorda), aun cuando los estudiantes pueden identificar correctamente su currículum oculto, ellos no podrían ser capaces de adaptarse a sus demandas.

Por consiguiente, varios estudios (Martin & Ramsden, 1987; Marton & Säljö, 1976; Ramsden, 1984; van Rossum & Schenk, 1984) han demostrado que los estudiantes que generalmente utilizan enfoques superficiales tienen grandes dificultades para adaptarse a los requisitos de evaluación que favorecen enfoques profundos. Sin embargo, se ha demostrado también que los estudiantes que en algunas ocasiones utilizan con éxito enfoques profundos pueden ser persuadidos con demasiada facilidad para adoptar enfoques superficiales si la evaluación u otros factores sugieren que éstas tendrán éxito.

Un estudio realizado por Entwistle & Kozeki (1985) sobre una aparente influencia de las prácticas curriculares y de evaluación en los estudiantes a través de la examinación de la motivación escolar, los enfoques para el estudio, y el logro de los estudiantes de secundaria en Gran Bretaña y Hungría, utilizando el enfoque denominado 'inventario de estudio' elaborado por Entwistle, identificaron las diferencias de significados sustanciales entre los estudiantes británicos y húngaros en las escalas de aproximación profunda y de reproducción (superficial), quienes señalan que sus hallazgos son un intensa demostración de la influencia de lo que se enfatiza y evalúa en la escuela sobre cómo aproximar a los estudiantes a su aprendizaje.

De lo expuesto, se ha demostrado que los enfoques de evaluación ejercen una poderosa influencia sobre cómo los estudiantes estudian. Por ende, Ericksen (1983) reflexiona en su investigación y en sus escritos sobre la enseñanza y el

aprendizaje de toda su vida, en la cual, no dejó ninguna duda acerca de una de sus conclusiones: “un examen es una declaración reveladora por un profesor sobre lo que es importante en el curso”. De hecho, las normas relativas al docente con un grado de desempeño “A”, pueden ser los medios individuales más importantes por los cuales los profesores establecen los valores académicos de una escuela.

Consecuentemente, de las varias investigaciones revisadas se ha demostrado que la evaluación a menudo tiene un fuerte impacto en los estudiantes en la forma en que realizan sus estudios. Sin embargo, muchos de los estudios también miran cualitativa o cuantitativamente a los resultados cognitivos alcanzados, es así que estos estudios han demostrado que la naturaleza de recordar los contenidos en los estudiantes está altamente relacionada con las estrategias utilizadas anteriormente en su estudio (Marton & Säljö, 1976, 1976b; Van Rossum, 1985; van Rossum & Schenk, 1984).

También se ha demostrado que los estudiantes que adoptan enfoques de desempeño profundo en las evaluaciones asociadas a sus cursos aparentemente hacen al menos preguntas de bajo nivel cognitivo con sus compañeros orientada al conocimiento superficial, y lo hacen mucho mejor con aquellos compañeros sobre preguntas en los niveles superiores (Biggs, 1973; Martin & Ramsden, 1987; Svensson, 1977).

3.3.3.2 Efectos relacionados con las expectativas del formato de evaluación

En los últimos 50 años se han realizado varias investigaciones sobre los efectos del comportamiento de estudio y las expectativas de los estudiantes en la realización de los ítems para los diferentes tipos de prueba que ellos esperan tener que responder (D'Ydewalle, Swerts & De Corte, 1983; Gay, 1980; Hakstian, 1971; Hunkins, 1969; Kulhavy, Dyer, & De Plata, 1975; Kumar, Rabinsky, & Pandey, 1979; Meyer, 1934, 1935; Rickards & Friedman,

1978; Sax & Collet , 1968; Terry, 1933). Por desgracia, la síntesis de los resultados de esta investigación está severamente limitada por la inconsistencia o insuficiencia en el diseño de los estudios.

Por lo tanto, las expectativas de los estudiantes del nivel cognitivo y el contenido de las tareas probablemente ejercen mucha más influencia en su comportamiento de estudio y del logro que sus expectativas del formato de la tarea (dado por el contenido y el nivel cognitivo). Es así que no existe una fuerte evidencia de esta investigación para apoyar la adopción generalizada de algún formato de ítem o estilo de la tarea, pero, la base para la selección de formatos de los ítems debe ser idóneos para evaluar las habilidades y satisfacer lo que será evaluado

3.3.3.3 Efectos de la frecuencia de evaluación

El cuerpo sustancial de investigación sobre los efectos en los estudiantes de la frecuencia de las pruebas de aula se ha revisado a fondo en un metaanálisis de Bangert-Drowns, Kulik, & Kulik (1988). Esta opinión se basará en gran medida en su trabajo.

Ellos publicaron sus resultados en términos de la magnitud del efecto (diferencia en la media de las puntuaciones dividida por la desviación estándar de la menor frecuencia del grupo evaluado), quienes sugieren que el principal beneficio de las pruebas durante un curso proviene de la aplicación de al menos uno o dos pruebas, pero que las frecuencias mayores a estas no transmiten mucho beneficio, cuyas evidencias sugieren que una frecuencia moderada de las pruebas es muy beneficioso, y las pruebas con mayor frecuencia puede producir modestos beneficios. Por otra parte, los cursos que constan de una colección de temas que únicamente están interrelacionadas modestamente parecen propensos a beneficiarse más de las prácticas de las pruebas acumuladas (Guza & McLaughlin, 1987). Otro asunto que necesita una mayor investigación es el efecto de las pruebas frecuentes sobre los resultados a

nivel cognitivo superior, el cual no fue analizando en la investigación de Bangert-Drowns.

Sin embargo, se puede argumentar que las pruebas frecuentes no podrían ayudar (y podría actualmente inhibir) a los resultados cognitivos de más alto nivel, incluso cuando las evaluaciones se centran en gran medida en estos resultados, por lo que los estudiantes podrían necesitar un poco de ‘espacio para respirar’ a fin de que puedan adoptar los enfoques de nivel de profundidad cognitiva que conducen con mayor eficacia a los resultados de nivel superior (Entwistle & Ramsden, 1983; Ramsden, 1985).

3.3.3.4 Efecto de los estándares de evaluación

Los efectos de los estándares de evaluación del docente sobre la producción del estudiante han sido examinados en un libro reciente de Natriello and Dornbusch (1984), quienes encontraron que los estándares más altos en general llevaron a una mayor producción de los y las estudiantes son más propensos a asistir a clases.

Además, ellos encontraron que si los estudiantes pensaban que las evaluaciones de su trabajo no eran importantes o no reflejan con exactitud el nivel de su desempeño y producción, ellos fueron menos propensos a considerarse meritorios de su producción, cuya conclusión es coherente con los resultados de la investigación sobre las atribuciones de los estudiantes de las razones del éxito o el fracaso en las tareas educativas.

Otro asunto importante es si los estándares adoptados están bajo la referencia de la norma, bajo la referencia del criterio, o basado en la producción y el mejoramiento individual de los estudiantes (Natriello, 1987).

Por ende, esta elección parece afectar diferencialmente la motivación y el aprendizaje de las diferentes categorías de estudiantes; por ejemplo, la evaluación bajo la referencia de la norma tiende a mermar el aprendizaje y la motivación de los estudiantes quienes alcanzan una calificación

regularmente la más baja de una clase, mientras que presenta un riesgo mucho menor los mejores estudiantes, por ende, Natriello (1987) sugiere que el estándar de autorreferencia pueden ser óptimo para la mayoría de los estudiantes.

Así, todos los estudiantes pueden mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes y tener su verificación a través de la evaluación, pero únicamente algunos pueden alcanzar calificaciones por encima de la mediana de la medida de la clase, y cuando el desempeño de los estudiantes en las pruebas de rendimiento es el criterio, la investigación ha mostrado en general que los estándares más altos conducen a un mayor desempeño (Rosswork, 1977).

3.4 Impacto de otras prácticas de enseñanza-aprendizaje involucradas en la evaluación

3.4.1 Efecto de las preguntas adjuntas en el aprendizaje de texto

Los hallazgos de esta investigación convergen con los hallazgos de la investigación sobre el uso de las pruebas convencionales en los programas educativos. Algunos estudios han permitido a los estudiantes revisar el material previamente, después ellos encuentran una pregunta adjunta, mientras que otros no han permitido mirar hacia atrás. Las preguntas adjuntas pueden ser preguntas de hecho o de nivel superior, aunque las definiciones de nivel superior varían notablemente (Carrier & Fautsch-Partridge, 1981). Sus efectos han sido estudiados mediante el examen de ritmo y la intensidad de la lectura de los estudiantes de partes de un pasaje y mediante pruebas de los estudiantes en una variedad de formas maneras y en una variedad de veces sobre el contenido del pasaje.

3.4.1.1 Preguntas adjuntas factuales

Hamaker (1986) encontró que las preguntas adjuntas factuales mejoraron considerablemente el desempeño de los estudiantes sobre los ítems de la prueba posterior a la evaluación de los mismos hechos. Por otro lado, el formato

de las preguntas adjuntas parece tener alguna influencia en el desempeño sobre las preguntas del examen (Anderson & Biddle, 1975; Foos & Fisher, 1988; Hamaker, 1986), las preguntas adjuntas en formato de respuesta corta han producido efecto significativos alrededor de dos veces más grande que las preguntas adjuntas en formato selección múltiple, cuando el desempeño sobre la misma información fue el criterio, además, beneficios más pequeños podrían ocurrir con preguntas a fines, por consiguiente, este efecto parece ser debido a las diferentes demandas de procesamiento de respuesta corta y preguntas adjuntas de selección múltiple.

En consecuencia, los efectos beneficiosos de las preguntas adjuntas de hecho no se deben a un mayor tiempo de estudio de los estudiantes que reciben preguntas adjuntas. Si bien es cierto que la inclusión de preguntas adjuntas tiende a aumentar el tiempo de estudio un poco cuando no se controla el tiempo de estudio, el tamaño del efecto de los estudios en los que el tiempo de estudio se controló (idéntico para los grupos experimentales y de control) fueron generalmente más altos que los tamaños del efecto a partir de estudios en el que el tiempo de estudio no fue controlado (Hamaker, 1986).

3.4.1.2 Preguntas adjuntas de orden superior

El estudio de los efectos de preguntas adjuntas de orden superior es más complicado porque estas preguntas pueden estar en una variedad de niveles cognitivos y pueden requerir de los estudiantes integrar ideas de mayor o menor sección del pasaje, por ende, la naturaleza de las preguntas de criterio también es importante porque mayores efectos podrían esperarse con preguntas de criterio de orden superior, pero los efectos sobre el desempeño en preguntas factuales criterial son también de interés (Watts y Anderson, 1971), así pues, parece que el uso preguntas adjuntas de orden superior no es perjudicial para el aprendizaje de hechos, pero es claramente ventajoso para el aprendizaje de habilidades de orden superior, ya sea directamente cubierto por las preguntas adjuntas o no, por

ende, Hamaker concluyó que las preguntas de orden superior tienen un efecto facilitador más general que las preguntas de hecho o factuales.

Los resultados de Shavelson, Berliner, Ravitch & Loeding (1974) sugieren que esto puede ser especialmente cierto para la retención a largo plazo. DW Rowe (1986) revisó la evidencia sobre el posicionamiento de las preguntas de orden superior, y llegó a la conclusión de que los efectos de facilitación de preguntas de orden superior se aplican a las preguntas previas, así como para las post preguntas, esta conclusión podría únicamente aplicarse, sin los estudiantes, sin embargo, si los estudiantes vuelven a las preguntas y responden activamente esas respuestas.

3.5 La evaluación y consolidación del aprendizaje

A partir de los primeros estudios de Jones (1923) y Spitzer (1939), numerosos estudios han demostrado que tomar una prueba sobre un tema después de estudiar tiende a mejorar la retención a largo plazo del material estudiado, incluso si no hay retroalimentación sobre la prueba de desempeño. Los beneficios de las pruebas aparentemente pueden ser explicados por tres factores. Primero, la prueba logra que los estudiantes atiendan a los contenidos en otro momento, esto constituye una forma limitada de la práctica distribuida, y los efectos beneficiosos de la práctica distribuida sobre la retención están bien establecidos. Segundo, la prueba motiva al estudiante activamente el proceso del contenido, el cual es conocido para mejorar el aprendizaje y la retención (Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983; Levin, 1982; McKeachie, Pintrich, Len, & Smith, 1986; Thomas & Rohwer, 1986; Wittrock, 1974, 1979, 1986). Algunos tipos de ítems podrían estimular más activamente el procesamiento que otros (Duchastel, 1981). Tercero, la prueba dirige la atención a los temas, habilidades, y detalles evaluados los cuales podrían centrar la preparación del estudiante para una prueba de retención posterior. Los estudiantes tienen más probabilidades de alcanzar las metas que ellos perciben con claridad

(Anderson y Armbruster, 1984; Brown, 1983; Rohwer & Thomas, 1987; Thomas & Rohwer, 1986). Todos estos efectos están asociados principalmente con el contenido real de la prueba, por lo que no sorprende el poco beneficio que ha sido demostrado por el material no evaluado a menos que esté estrechamente relacionado con el material evaluado (LaPorte & Voss, 1975; Nungester & Duchastel, 1982).

3.5.1 Efectos de las preguntas orales en clases

El uso de los docentes de preguntas orales dirigidas a los estudiantes y la retroalimentación dada a las respuestas de los estudiantes ha sido revisado por Gall (1982). Con el fin de obtener un beneficio completo de las preguntas de aula, los revisores sugieren que las preguntas deben ser dirigidas a tantos estudiantes como sea posible (para motivar hacia un aprendizaje activo), los docentes necesitan practicar preguntas de fraseo de tal manera que comunique la tarea con claridad, que el nivel de dificultad debería ser tal que la mayoría de las preguntas reciben respuestas satisfactorias, y que las respuestas a las preguntas de hechos simples tienden a ser más completas y más apropiados si varios segundos son permitido entre la pregunta y la respuesta (M. B. Rowe, 1986).

Por otro lado, la realimentación debe incluir los resultados del conocimiento, pero, debe hacer un uso limitado del alago (el alago puede ser utilizado principalmente para las respuestas correctas de estudiantes ansiosos o menos capaces) y muy poco uso de la crítica. Tal vez el aspecto de más frecuencia investigado de las preguntas orales de los docentes han sido el nivel cognitivo de las preguntas y de los efectos de diferentes niveles cognitivos en el logro cognitivo del estudiante.

Además, si las preguntas de nivel superior son para mejorar sustancialmente el rendimiento estudiantil, tendrán que ser utilizado constantemente durante largos períodos de tiempo.

3.5.2 Efecto de la retroalimentación sobre el desempeño

Factores involucrados que intervienen incluyen la naturaleza y el alcance de la retroalimentación, el momento, su valor en relación con el nivel actual de desempeño del estudiante, y su relación con las funciones de la evaluación sumativa. La investigación examinó los efectos de retroalimentación en el aprendizaje de texto que fue revisado minuciosamente por Kulhavy (1977), quién encontró que la retroalimentación generalmente incrementa lo que los estudiantes aprendieron de las tareas de lectura que incluían preguntas o pruebas para que ellos respondan.

3.6 Funciones y formas de retroalimentación

Kulhavy reportó que la retroalimentación actúa para confirmar las respuestas correctas, lo que ayuda a los estudiantes a “conocer lo que ellos saben”, por ende, el principal beneficio de la retroalimentación según este investigador es la identificación de errores de conocimiento y comprensión, y la asistencia con la corrección de esos errores. La retroalimentación sobre las respuestas incorrectas ha sido demostrada ser más eficaz donde la respuesta inicial fue realizada con gran confianza, probablemente debido a que el estudiante asiste más a la retroalimentación en estos casos.

Por otra parte, parece probable que la forma más efectiva de retroalimentación dependerá de la exactitud de la respuesta, el grado de confianza en la respuesta del estudiante y la naturaleza de la tarea. Si la respuesta es correcta, la simple confirmación de su corrección es suficiente. Si la pregunta era factual y la respuesta es incorrecta, la forma más eficiente de la retroalimentación es probable simplemente dar la respuesta correcta (Fie, 1979).

La retroalimentación también puede desempeñar un papel muy positivo en la orientación de los estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje (Pressley, Levin, & Ghatala,

1984), así Pressley encontró que la retroalimentación explícita sobre el uso de la estrategia fue especialmente valiosa con niños pequeños, mientras que en los adultos que habían intentado varias estrategias y han sido evaluados su aprendizaje, fueron generalmente capaces de identificar estrategias más efectivas.

3.7 Momento de la retroalimentación

Efectos del momento de retroalimentación han recibido considerable atención por Kulik & Kulik (1988) quienes utilizaron técnicas meta analíticas para revisar 53 estudios sobre el momento de la retroalimentación en el aprendizaje verbal, encontrando 3 categorías de estudio diferentes, por lo que un factor clave que aparentemente influenció estas diferencias fue sí o no las preguntas de la prueba de criterio eran idénticas a la pregunta de retroalimentación anterior. Por consiguiente, Kulhavy & Anderson (1972) sugieren que este efecto surgió debido a la memoria de las respuestas incorrectas realizadas durante la adquisición interferida con el aprendizaje de las respuestas correctas de la retroalimentación inmediata, así, tal interferencia podría ser esperado para disminuir con la retroalimentación retardada, que serviría esencialmente como un segundo proceso de aprendizaje, proporcionando la práctica distribuida en la tarea, donde las tareas dirigen a una forma de retroalimentación únicamente una muestra de los resultados deseados del curso, estos datos sugieren que la retroalimentación inmediata sería más beneficiosa que la retroalimentación tardía.

3.8 ¿Son compatibles la retroalimentación y la evaluación sumativa?

Muchos estudiosos de este problema manifiestan que por sus propósitos los dos elementos en estudio son dos cosas diferentes, fuerte argumentos sobre este hecho han sido presentados por McPartland (1987), Miller (1976), Sadler (1983) y Slavin (1978) entre otros, ellos argumentan que donde las evaluaciones cuentan significativamente hacia la calificación final de los estudiantes, los estudiantes tienden a poner menos atención a la retroalimentación, y así

aprender menos de esto. Este efecto debería reducirse si los estudiantes han tenido múltiples oportunidades para evaluarse y mejorar sus logros cognitivos, contando únicamente con la evaluación final hacia su calificación, como es generalmente en los procesos de aprendizaje de dominio.

3.8.1 Efectos de las pruebas de dominio

Kulik & Kulik (1987) condujeron una meta-análisis de estudios de pruebas en el dominio de programas de aprendizaje, analizando datos de 49 estudios, y se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre los tamaños del efecto de los estudios en los cuales los niveles similares y tipos de retroalimentación fueron dados a los estudiantes de ambos grupos y los estudios en los que éste no era el caso (en estos casos, el dominio de grupos de pruebas se podría esperar que hayan recibido más retroalimentación).

La otra diferencia estadística significativa estuvo entre estudios a niveles variados del criterio del dominio. Por ende, un efecto adicional que es probablemente importante es el beneficio de permitir repetidas oportunidades para lograr el conjunto de estándares, esta característica podría tener considerables beneficios para aumentar la motivación y un sentido de autoeficacia, reduciendo la ansiedad asociada a menudo a una sola prueba (Friedman, 1987). Kulik & Kulik (1987) llegaron a una conclusión similar a la de Abbott & Falstrom (1977), las otras características a menudo incluyen cursos basados en modelos de dominio del aprendizaje que no parecen contribuir considerablemente a los descritos anteriormente.

Al igual que en la sección sobre la frecuencia de las pruebas, una cierta precaución debe expresarse acerca de la generalización de las conclusiones sobre las pruebas de dominio porque no se analizaron los niveles cognitivos de las pruebas y exámenes. Diferentes efectos pueden ocurrir para los cursos y pruebas que hacen hincapié en gran medida de los resultados del nivel cognitivo más alto,

especialmente en relación con los beneficios de las pruebas más frecuentes. Los beneficios de la retroalimentación, da oportunidades para los intentos adicionales en tareas inicialmente mal manejado, y de los desafíos de los estándares más probable que se apliquen a las tareas de evaluación en todos los niveles cognitivos.

3.8.2 Efecto de las estructuras de aprendizaje competitivos, individuales y de cooperación

Muchos estudios han examinado los efectos de los diferentes aprendizajes en el aula. En las estructuras competitivas, el éxito o el fracaso de los estudiantes es determinado en gran parte por su desempeño en relación con los demás estudiantes.

En las estructuras individualistas, los estudiantes son recompensados sobre la base de su propio trabajo, independiente del trabajo de otros estudiantes.

En las estructuras de cooperación, los estudiantes trabajan juntos en grupos, y los juicios de éxito se basan en los logros generales de cada grupo. Ames (1984) ha clasificado estas situaciones de acuerdo con el patrón de interdependencia entre los estudiantes. Las estructuras competitivas implican interdependencia negativa porque el éxito de un estudiante reduce las posibilidades de que otros estudiantes tengan éxito. En estructuras individualistas, no hay interdependencia entre los estudiantes. Por último, en las estructuras de cooperación, existe una interdependencia positiva entre los estudiantes, ya que el éxito de un estudiante ayuda al éxito de todos los miembros del grupo en el que el estudiante es miembro.

3.9 Impacto de los logros cognitivos de los estudiantes.

3.9.1 Efectos sobre los logros cognitivos

Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson, & Skon (1981) llevaron a cabo un meta-análisis de 122 estudios que examinaron los efectos comparativos de rendimiento de los estudiantes de dos o más de estas categorías (por sus

propósitos, se identificaron cuatro categorías, subdividieron la categoría estructura cooperativa en dos subcategorías: cooperación con competencia intergrupala, y la cooperación sin competencia intergrupala), en consecuencia, Johnson (1981) concluyó que las estructuras cooperativas son generalmente superiores a las estructuras competitivas o individuales en la promoción de los logros cognitivos de los estudiantes.

Por otro lado, Slavin (1983, 1984) en su estudio centró en el valor de los incentivos de cooperación. Incentivos cooperativos son los incentivos en el que las recompensas para los individuos se basan en el rendimiento del grupo en su conjunto (ya sea a través de un grupo de productos o por medio de las actuaciones agregadas de los miembros individuales del grupo), quien informó que los estudios sobre el uso de la recompensa del grupo sobre la base de un grupo de productos no demostraron una superioridad clara del aprendizaje cooperativo sobre los enfoques no cooperativos, y concluyó que el uso de recompensas de un grupo basado en el desempeño individual de los miembros del grupo es esencial para la eficacia de los métodos de aprendizaje cooperativo.

3.9.2 Efectos sobre los logros sociales

Uno de los beneficios ampliamente citado de estructuras de aprendizaje cooperativo es que conducen a una mayor cohesión entre los estudiantes involucrados (Johnson, Johnson, & Maruyama, 1983; Slavin, 1983). Ellos encontraron una poca diferencia entre las estructuras competitivas e individualistas, pero los estudiantes en las estructuras cooperativas obtuvieron sustancialmente calificaciones mayores a la media de la atracción interpersonal. Es evidente, que las estructuras que fomentan la cooperación entre los estudiantes pueden tener efectos beneficiosos sustanciales en las relaciones sociales entre los estudiantes.

Sin embargo, Astin (1987) discute las ventajas del aprendizaje cooperativo en la educación superior, entre

otras cosas, hizo hincapié en que un beneficio clave podría ser un mayor sentido de confianza mutua, tanto entre los estudiantes, y entre los estudiantes y el profesor, señaló además que en situaciones de aprendizaje competitivo, los estudiantes frecuentemente trabajan muy fuerte para disimular su ignorancia (de sus compañeros y de su maestro), por ende, esto limita la disponibilidad y eficacia de la retroalimentación, mermando así el aprendizaje. Astin observa a las estructuras cooperativas para ayudar a superar este problema, mientras que el fomento de habilidades interpersonales es muy necesario en la comunidad.

3.9.3 Aspectos motivacionales relacionados a las prácticas de evaluación

La investigación ha demostrado en repetidas ocasiones que las respuestas individuales de los estudiantes a las experiencias educativas y tareas son funciones complejas de sus habilidades y personalidades, sus experiencias educativas anteriores, sus actitudes actuales, su auto-percepción y estados de motivación, así como la naturaleza de las experiencias y las tareas actuales.

La educación eficaz requiere la fusión de “habilidad y deseos” (París, 1988; París & Cruz, 1983), y el interés intrínseco y la motivación continua para aprender son los logros educativos que deben considerarse al menos tan importante como los resultados cognitivos (Maehr, 1976; París, 1988). La importancia de los factores de motivación ha sido vigorosamente afirmada por Howe (1987):

Los factores motivacionales son cruciales cuando una persona logra algo de importancia como resultado de aprendizaje y pensamiento, y no se puede pensar en excepciones a este enunciado. Esto no quiere decir que un alto nivel de motivación nunca puede ser una condición suficiente para los logros humanos, pero es, sin duda, uno necesario. Y, a la inversa, las influencias motivacionales negativas, como el miedo al fracaso, sentimientos de impotencia, falta de confianza, y tener la experiencia de que el destino de la persona es controlado

en gran medida por factores externos y no por sí mismo, es casi seguro que tienen efectos que restringen en el logro del aprendizaje de la persona.

3.9.4 Ansiedad de la Evaluación

La investigación sobre la ansiedad ante los exámenes ha sido revisada por Hill (1984), Hill & Wigfield (1984), McKeachie (1984), McKeachie (1986), Sarason (1980), y Tobias (1985). Estudios han mostrado repetidamente correlaciones negativas significativas entre las mediciones de ansiedad entre los exámenes recogidos antes que las pruebas sean administradas y el rendimiento sobre esas pruebas. Las magnitudes de las correlaciones parecen aumentar en el grado de los niveles superiores, los efectos debilitantes para estudiantes con una alta ansiedad son mayores cuando el estudiante percibe un buen rendimiento en la prueba para ser particularmente importante, cuando se espera que la prueba sea difícil, y cuando las condiciones de la prueba son particularmente inclusivas.

Por lo tanto, el efecto tiende a ser mayor en las pruebas estandarizadas que en las pruebas en el aula. Aunque las fallas en las tareas anteriores influyen claramente en el desarrollo de la ansiedad, la ansiedad simplemente no surge de la falta de los conocimientos o habilidades necesarias para responder los ítems de prueba. Varios estudios han demostrado que los estudiantes con alta ansiedad hacen mucho mejor las mismas tareas cognitivas administradas en condiciones menos estresantes, funcionando a niveles mucho más cercanos a los de sus pares menos ansiosos (Hill, 1984; Hill & Wigfield, 1984).

Consecuentemente, varias directrices han sido sugeridas para reducir el efecto de debilitantes de la ansiedad ante los exámenes en los programas de evaluación del aula. Estos incluyen: evaluación bajo condiciones de prueba "poder" (límites de tiempo muy generosos, así que ningún estudiante se sienta bajo presión de tiempo significativo); evitar condiciones distintivas y estresantes de pruebas; brindar amplios detalles a los estudiantes de la naturaleza,

la dificultad y el formato de la prueba con ejemplos; el establecimiento de tareas que permiten a cada estudiante un nivel razonable de éxito; reducir el énfasis sobre la comparación social. Hill & Wigfield sugieren evitar el uso de calificaciones con letras en las escuelas primarias; y proporcionar una formación especial para los estudiantes que pueden ser víctimas de la ansiedad ante los exámenes.

3.9.5 Estudiante auto eficiente

La autoeficacia, según la definición de Bandura (1977, 1982), se refiere a la percepción de los estudiantes de su capacidad para realizar ciertas tareas o dominios de tareas. Adicional, las percepciones de autoeficacia parecen tener una fuerte influencia en el esfuerzo y la persistencia en las tareas difíciles, o después de las experiencias de fracaso (Bandura, 1982; Schunk, 1984, 1985). En tales circunstancias, los estudiantes con alto contenido de autoeficacia general redoblan sus esfuerzos, mientras que los estudiantes con baja autoeficacia tienden a hacer un mínimo esfuerzo o evitar este tipo de tareas.

Para fomentar la auto eficacia, las evaluaciones de desempeño de tareas deben hacer hincapié en el rendimiento (el dominio de tareas) en lugar de la participación de la tarea (Schunk, 1984). Por otro lado, una preocupación es que los acuerdos de enseñanza y de evaluación sean suficientemente flexible como para garantizar adecuadamente tareas desafiantes para los estudiantes más capaces, de lo contrario tendrían pocas oportunidades para construir su percepción de autoeficacia (y mucha oportunidad para el aburrimiento).

3.9.6 La motivación intrínseca y la motivación continua

La motivación intrínseca para aprender es definida como auto sostenible deseo para aprender y la motivación continua definido como una tendencia a regresar y continuar trabajando en tareas fuera del contexto de instrucción en la que se enfrentaron inicialmente, son altamente conceptos relacionados (Maehr, 1976).

Ambos, a su vez, están estrechamente relacionados con el interés en el material que se encuentra en estudio. Maehr (1976) sostiene que la motivación continua también es importante porque el aprendizaje no sólo tiene lugar en las aulas, las actividades que los estudiantes participen por elección fuera del aula pueden complementar y reforzar el aprendizaje en el aula, y también puede dar lugar a que el aprendizaje está ampliado y actualizado mucho después de que termine el programa formal en el aula.

Por otro parte, muchos investigadores como Corno & Mandinach (1983), Corno & Rohrkemper (1985), DeCharms (1976), Deci (1975), Deci & Ryan (1985), Harter (1985), Maehr (1976), McCombs (1984), y Ryan, Connell & Deci (1985), entre otros han argumentado que la motivación intrínseca y el aprendizaje autorregulado están estrechamente vinculados, presentan evidencias que las experiencias del aprendizaje autorregulado fomentan la motivación intrínseca, y que la motivación intrínseca a su vez motiva a los estudiantes a ser más independientes como estudiantes.

Hay un acuerdo general entre las otras personas que permitir un cierto grado de autonomía de los alumnos en la elección de las actividades y objetivos de aprendizaje como un factor clave en el fomento de la motivación intrínseca. Además, ellos encontraron que los estudiantes que trabajaron bajo la condición de la motivación intrínseca continuaron estar interesado en trabajar en tareas difíciles, mientras que los estudiantes que trabajaron bajo la condición de la motivación extrínseca perdieron interés en intentar tareas difíciles, prefiriendo trabajar solamente los fáciles.

Consecuentemente, la evaluación puede ser utilizar como una porra para que los estudiantes aprendan, y en el corto plazo esto puede producir aprendizajes significativos, pero las consecuencias a largo plazo de este enfoque parecen ser más indeseable, sobre todo para los estudiantes menos capaces (Deci, 1975).

3.9.7 Atribuciones para el éxito y el fracaso

Numerosas investigaciones han demostrado que los estudiantes con factores de auto percepción influyen en el éxito o el fracaso en las tareas de aprendizaje, tienen una influencia muy importante sobre su motivación y el comportamiento. Tales atribuciones para el éxito o el fracaso son fundamentales para la teoría de la motivación de logro (Weiner, 1979, 1985, 1986) de Weiner, y muchos otros investigadores sobre la motivación también han subrayado su importancia.

Por ende, Weiner (1979) afirmó que el éxito o el fracaso podría atribuirse a cuatro causas: habilidad, esfuerzo, suerte, o la dificultad de la tarea. Los dos primeros de ellos son internos al estudiante, los dos últimos son externos. Weiner también identificó consecuencias emocionales cuando el éxito o el fracaso se atribuyen a estas causas. Por ejemplo, señaló que el éxito que se atribuye a la capacidad o esfuerzo conduce al orgullo y la autoestima, que el fracaso se atribuye a la falta de esfuerzo lleva a la culpa, y que el hecho atribuido a factores estables (falta de capacidad o dificultad de la tarea que es consistentemente demasiado alto) conduce a la desesperanza. Esto implica que las metas de la tarea a menudo se asocian con la motivación intrínseca, con metas del yo, por el contrario, la característica clave es que el éxito requiere hacer mejor que otra persona.

En consecuencia, esta investigación parece tener claras implicaciones para la enseñanza en el aula y la evaluación. Si todos los estudiantes son motivados a aprender, las condiciones que favorecen los objetivos de trabajo sobre los objetivos del yo son metas deseables. Estas condiciones incluyen desafíos pero tareas accesibles, algunas tareas individuales, el uso de las tareas que son intrínsecamente motivadores o más de naturaleza lúdica, oportunidades para la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje, poco uso de grupos de distintas capacidades, el uso de enfoques de aprendizaje cooperativo, la provisión de retroalimentación sobre el desempeño inequívoca que hace

hincapié en el dominio y el progreso (en lugar de comparaciones normativas), y poco énfasis en la calificación sumativa (Covington, 1985; Johnston & Winograd, 1985; Maehr, 1983; Nicholls, 1983; Rosenholtz & Simpson, 1984). Bajo tales condiciones, el fracaso en una tarea es más probable que sea constructiva y no destructiva (Clifford, 1984). Si tales condiciones pudieran ser fomentadas, la habilidad de estratificación percibida podría ser reducida, con las consiguientes reducciones en los grandes cambios diferenciales de autoestima que ocurre desde aproximadamente la edad de 10 años (Kifer, 1977).

3.9.8 Aspectos motivacionales de la estructura del aprendizaje competitivo, individual y cooperativa

La comparación social (referencia bajo la norma) es central en las estructuras competitivas, esto tiende a dar como resultado la desmotivación severa para los estudiantes que tienen pocos éxitos académicos en relación con sus pares. Se desmotiva a los estudiantes en ayudar a los demás con su trabajo académico, y también amenaza las relaciones entre pares, fomentar en “nosotros y ellos” la mentalidad que tiende a segregar a los alumnos que han alcanzado los más altos y más logros (Deutsch, 1979). No fomenta la motivación intrínseca. Por último, se tiende a fomentar en los estudiantes atributos de éxito y la habilidad de fracaso más que la capacidad del producto, que es especialmente perjudicial para los estudiantes más débiles.

En estructuras individualistas, las recompensas se basan en la evaluación con referencia bajo criterios. Si todos los estudiantes son evaluados en las mismas tareas, utilizando los mismos estándares, esto simplemente puede convertirse en otro tipo de estructura competitiva (Ames, 1984), pero al menos hay alguna posibilidad de que todos los estudiantes que cumplen con los estándares especificados. La provisión de oportunidades repetidas para cumplir con los estándares puede ser un factor clave en la reducción de la competitividad de este tipo de estructuras individualistas. Si, por otra parte, los

programas de los estudiantes de trabajo son más individualizados, y el énfasis en la evaluación se coloca sobre el progreso de cada estudiante en el aprendizaje, la competitividad se reduce al mínimo. En estas circunstancias, los estudiantes están más inclinados a ayudar a los demás, y el éxito y el fracaso en una tarea son más propensos a ser atribuido al esfuerzo en lugar de la capacidad. Esto, a su vez, genera condiciones que apoyan la motivación intrínseca.

Las estructuras cooperativas fomentan la ayuda y dentro de los comportamientos de tutoría en grupo, sobre todo cuando las recompensas de grupo se basan en el rendimiento de todos los miembros del grupo (Webb 1985, 1988).

La participación en el aprendizaje cooperativo tiende a moderar la influencia positiva o negativa del propio desempeño alto o bajo de un estudiante, mitigar las autopercepciones negativas y positivas que resultan de rendimiento, y la reducción de la ansiedad de rendimiento (Ames, 1984).

Esto puede ayudar a construir tanto la autoestima como los logros previos de los estudiantes con bajo rendimiento, especialmente si su grupo tiene éxito razonablemente coherente. Las atribuciones del esfuerzo son motivadas, en parte porque los diferentes grupos suelen ser comparables en su mezcla de habilidades. Por último, Ames (1984) y Johnson y Johnson (1985) presentan evidencia de que el aprendizaje en un grupo cooperativo es más agradable para la mayoría de los estudiantes que el aprendizaje individual, y que esto tiende a aumentar la motivación intrínseca para aprender.

3.10 Efectos de la evaluación en el aprendizaje desde la perspectiva de los docentes

Lo que los docentes evalúen y cómo lo evalúen, va a afectar la calidad de los aprendizajes, si solo se evalúan niveles inferiores de aprendizaje (aprendizajes superficiales), esto

indudablemente afectara los procesos de aprendizaje desarrollados por los propios estudiantes (Hernández, 1998).

Entre los efectos de evaluación Barberá (1999) señala varios en dependencia de lo que la evaluación de los docentes pueda suponer y señala el ámbito de incidencia dejando abierto el cuadro para incluir otros.

Figura 1:

Efectos de la evaluación de los docentes y su ámbito de incidencia

Que los profesores evaluemos puede suponer...	Efectos	Ámbito de incidencia
Hacer transparentes las intenciones educativas	“Efecto de transparencia”	de Climas de clase metodológicas
Elegir y priorizar un estilo de aprendizaje concreto	“Efecto de directividad”	Calidad de aprendizaje
Medir los logros de los alumnos	“Efecto control”	Metodología y selección de los materiales
Obtener datos específicos para orientar	“Efecto consultivo”	
Proporcionar información a agentes internos y externos	“Efecto informativo”	
Ajustar nuestras actuaciones y de los estudiantes	“Efecto regulador”	
Clasificar a los alumnos en función de los resultados	“Efecto clasificador”	
Ejercer una influencia	“Efecto de poder”	

**unilateral sobre
la educación**

Fuente: Barberá (1999:48) evaluación de la enseñanza,
evaluación del aprendizaje

De los efectos propuestos por Barberá, se puede observar que algunos de sus efectos tienen una incidencia social identificada con la función social de la evaluación que repercute a la valoración de otros, así como también, repercute en el auto concepto del estudiante, denominado efecto de control, efecto informativo y efecto clasificador.

Otros efectos están relacionados con la función pedagógica de la evaluación, denominado efecto regulador y efecto consultivo que inciden directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir repercute en la calidad del proceso educativo en general.

Otro de los efectos, es el denominado efecto de poder, el mismo que hace referencia a la evaluación como un instrumento de dominación el mismo que desvirtúa la función de la evaluación propiamente dicha, así lo corrobora Santos (1998) al señalar que lo fundamental de la evaluación es reconocer la función que esta cumple, saber quién se beneficia de ella, y al servicio de quien se pone, a fin de situar su ejercicio en el ámbito de la ética, esto implica un cambio de trabajo del docente, por cuanto bajo el enfoque tradicional el control del docente a través de la evaluación son asimétricas en cuanto a la valoración y toma de decisiones. En consecuencia, la evaluación debe tener un sentido formativo enfocado más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información que en las técnicas o procedimientos que se emplean.

En la actualidad, la evaluación brinda la participación de todos los involucrados en el proceso educativo a través de la autoevaluación, coevaluación o evaluación de pares y la heteroevaluación, así como, de su respectiva toma de decisiones. Crooks (1998) y Biggs (1996) sustentan que las evaluaciones que usan los docentes son determinantes

básicos del tipo de aprendizaje alcanzado por los estudiantes, razón por la cual se resalta el efecto de directividad y el efecto regulador de la evaluación.

Por lo descrito, esta investigación busca brindar la información necesaria a los docentes de inglés, a fin de que reflexionen acerca de las dificultades que presentan en sus prácticas de evaluación y se estimulen a cambiar sus procesos de evaluación, acorde las necesidades de nuestros estudiantes y del mundo actual, como afirma Resnick & Resnick (1990) “se logra lo que se evalúa” (*you get what you assess*), es decir que la evaluación se constituye en un criterio de aprendizaje: los estudiantes aprenden aquello en lo que saben que van a ser evaluados.

3.11 Indicadores de la taxonomía SOLO para conocer la incidencia de la evaluación en la calidad del aprendizaje

Las taxonomías son clasificaciones de verbos que ayudan al docente a formular objetivos y competencias, agrupándolos de acuerdo con el dominio y las categorías de aprendizaje que se desea desarrollar en el estudiante, mediante el cual se aseguran el proceso de enseñanza-aprendizaje, y es de utilidad para el docente porque le permitirá darse cuenta del tipo de dominio y las categorías de aprendizaje que predominan y aquellos que no son tomadas en cuenta (Santivañez, 2013).

Por otro lado, las taxonomías resultan útiles, en tanto aportan distinciones que ayudan a precisiones necesarias para aumentar la validez de la evaluación, o al menos, la coherencia en las decisiones; y amplían el espectro de los atributos del objeto evaluado, en cuanto a niveles de calidad y complejidad y en cuanto a ámbitos o esfera del individuo. Pero, representan importantes riesgos ante el peligro de la simplificación que portan las clasificaciones, que se potencia por la insuficiente fundamentación del aprendizaje. Una gran parte de las taxonomías se erigen sobre la base de una concepción conductista del aprendizaje que subraya la evaluación de productos; y ofrece una visión

fragmentada del estudiante, en consecuencia, la evaluación orientada a constatar el logro de los objetivos es insuficiente, porque desatiende el proceso de aprendizaje, en cuanto a su aplicación y en lo referido a los procesos mentales implicados en los resultados que alcanzan los estudiantes.

De la misma forma, sus limitaciones aparecen, además, a la luz del análisis de la formulación y del contenido de los propios objetivos: determinaciones imprecisas, ambiguas; objetivos cuestionables como metas, de hecho, que los objetivos son necesarios, pero no suficientes para la evaluación. Las necesarias distinciones en cuanto al aprendizaje esperado se expresan en numerosas y variadas taxonomías de objetivos, propuestas por diversos autores, muchas de ellas ampliamente divulgadas.

Sin embargo, en la presente investigación se utilizará la taxonomía denominada ‘Estructura del resultado observado del aprendizaje’ (*Structure of the Observed Learning Outcome – SOLO*) para definir la tipología de las preguntas y las demandas de la evaluación como criterios para identificar la incidencia de la evaluación en el aprendizaje de los estudiantes. Por tal motivo, la taxonomía SOLO es útil porque facilita una escala de verbos que pueden utilizarse de forma selectiva para definir los intervalos de comprensión necesarios. El uso de verbos para estructurar los objetivos enfatiza que el aprendizaje y la comprensión se derivan de la actividad del estudiante, mientras que, en la práctica, los verbos pueden utilizarse para alinear objetivos, actividades de enseñanza-aprendizaje y tareas de uso de SOLO para definir las categorías de calificación y los objetivos (Biggs & Collis, 1982).

A medida que los estudiantes aprenden, los resultados de su aprendizaje muestran fases similares de creciente complejidad estructural. Hay dos cambios principales: cuantitativos, a medida que aumenta la cantidad de detalles en la respuesta de los estudiantes, es decir aumenta el

conocimiento (lo uniestructural se convierte en ultiestructural) y cualitativos, a medida que los detalles se integran en un modelo estructural, es decir que profundizar en la comprensión (racional y después abstracta ampliada) Boulton-Lewis (1998).

SOLO facilita una forma sistemática de describir cómo aumenta la complejidad de la actuación de un aprendiz cuando domina muchas tareas académicas, cuyos niveles son: preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional y abstracto ampliado. De igual manera se señalan diverso tipo de comprensión objeto del conocimiento, tales como: El conocimiento declarativo o proposicional se refiere al saber sobre las cosas o saber qué; El conocimiento funcional se basa en la idea de actuaciones fundamentadas en la comprensión.

Estos conocimientos están en la experiencia del aprendiz, que puede poner a trabajar el conocimiento declarativo resolviendo problemas; El conocimiento procedimental está basado de por sí en destrezas y carece de fundamentos declarativos de nivel superior; se trata de seguir a rajatabla las secuencias y acciones, saber qué hacer cuando se presenta una determinada situación, tener las competencias necesarias.

El conocimiento condicional incluye el conocimiento procedimental y el declarativo de orden superior en un nivel teórico, de manera que el sujeto sepa cuándo, por qué y en qué condiciones se debe hacer esto y no lo otro.

3.12 La tipología de las preguntas como indicador de la calidad de aprendizaje

En este trabajo asumimos la clasificación de la tipología de preguntas que nos proporcionan Pérez (2002) en las que las preguntas se pueden catalogar en preguntas de ensayo amplio, de ensayo restringido, respuestas breves, opción múltiple.

- a. Preguntas de ensayo amplio

Son aquellas en las que no se plantean ningún tipo de limitación en la forma de organizar, seleccionar o presentar el contenido de la respuesta.

b. Preguntas de ensayo restringido

Este tipo de preguntas incluye todas aquellas preguntas formuladas de manera que limitan la forma y/o la proyección de la respuesta que debe dar el estudiante, los límites pueden ser marcados tanto por el contenido como por la forma.

c. Preguntas de respuesta breve

Estas preguntas incluyen aquellas preguntas que se responderán con una sola palabra, frase, número y aquellas en que los estudiantes tienen que completar una preposición.

d. Preguntas de opción múltiple

Estas preguntas incluyen aquellas con un enunciado seguido por diferentes alternativas de respuesta en las cuales solo una es la correcta o mejor que las otras.

De lo expuesto, la formulación de la pregunta de uno u otro tipo están en función de la amplitud de la información que se quiera recoger.

3.13 La demanda de la evaluación como indicador de la calidad del aprendizaje

La demanda de la evaluación es un criterio por considerar cuando queremos conocer el nivel de respuesta que produce el alumno en cuanto a “habilidades cognitivas implicadas en su resolución y en sus procedimientos para dar respuesta a la cuestión planteada” (Moreno, 1994, 2000b), estas habilidades pueden estar íntimamente relacionadas en la resolución de una tarea y estas demandas pueden ser: reconocer, diferenciar, recordar, describir, ejemplificar, compara, exponer, elaborar, diseñar, etc.

Con lo expuesto se puede concluir que no basta con que los docentes cambien sus formas de evaluar, y para que este cambio tenga el efecto esperado los estudiantes deben disponer de una explicación lógica que justifique los cambios que se introduce por el esfuerzo adicional que se les pide y estos cambios debe tener su reflejo en el sistema

de evaluación, visto de otra manera, la evaluación forma parte integrante del planteamiento del docente.

Es recomendable utilizar en la evaluación diferentes métodos y fuentes de información que nos ofrezcan una imagen más fidedigna de lo que ocurre. Hoy existen una variedad de métodos alternativos que permiten no solo evaluar sino también desarrollar distintos tipos de conocimientos y competencias junto a los tradicionales procedimientos de ensayo y selección múltiple.

Además, se demanda de la autoevaluación y la evaluación por iguales (pares) muy necesarios para desarrollar la capacidad crítica y autorregulación de los estudiantes. Sin embargo, es necesario señalar que el proceso evaluador deberá tener en cuenta la singularidad de cada individuo, analizando su proceso de aprendizaje, sus características y sus necesidades específicas.

3.14 La motivación como factor esencial en el aprendizaje de la lengua

La motivación juega un papel fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera, así como de otras disciplinas, pues, aprendemos algo que satisfaga nuestras necesidades, se da mucho interés y relevancia para nuestra vida, o un ideal que se afirma en nuestra conciencia.

Según Huertas (1997) la motivación es “un conjunto de patrones de acción que activan al individuo hacia determinadas metas, con su carga emocional, que se instauran en su propia cultura personal del sujeto, después de un complicado proceso de interiorización de patrones que ve y experimenta de otros agentes culturales”.

La motivación desempeña tres funciones importantes en el acto de aprendizaje: función selectiva referente a los medios adecuados; función de dirección que mantiene los objetivos y los fines adecuados; y la función estimulativa que intensifica los refuerzos.

La participación activa y consciente del estudiante en el proceso educativo surge cuando existe la motivación de aprender y el aprendizaje de una lengua extranjera puede estar condicionada por: motivos cognitivos o intrínsecos, el deseo de tener dominio de una lengua para comunicarse eficazmente con hablantes de esta lengua, el cual puede llevar al éxito aun cuando existan diferencias en su metodología; y la motivación extrínseca, la necesidad de aprender el idioma por su carácter de asignatura, es decir por la obligatoriedad de acreditar esta disciplina por estar considerada en el currículo escolar.

Por consiguiente, la motivación es una condición permanente del proceso educativo constituido por un gran número de impulsos psicológicos y educativos que deben estar presentes en todo el proceso y en todo momento del mismo, y en particular para que los estudiantes estén intrínsecamente motivados para el aprendizaje de idiomas debe estar contextualizado el material lingüístico de cada unidad del programa y este material debe ejercitarse en forma comunicativa y en situación que exija la comunicación. Así como también, la motivación debe ser considerada como una actitud positiva hacia la adquisición de la lengua que garantice su comunicación, es responsabilidad del docente despertar el interés cognitivo de sus estudiantes motivándolos para el aprendizaje, junto a ello, el material lingüístico debe ser en forma y situaciones en que se presentan en la vida real que permitan ejercitar la comunicación, de tal manera que los estudiantes perciban el desarrollo de los ejercicios útiles para su vida social y no solo como un requisito académico

3.15 La motivación analizada a través del modelo ARCS

El modelo de instrucción conocido como ARCS o modelo de plan motivacional fue desarrollado por John Keller, de la Universidad del estado de Florida, además, este modelo está sustentado en varias teorías y conceptos motivacionales y más notable es la teoría de la esperanza-valor (Vroom, 1964; Porter & Lawler, 1968). Este modelo

está compuesto por cuatro categorías: atención (A), relevancia (R), confianza (C) y satisfacción (S).

Atención: relacionada con el interés y curiosidad con respecto a las tareas, es decir que captura el interés del estudiante estimulando la curiosidad.

1. Relevancia: acercamiento de las necesidades personales y las metas del estudiante para crear una actitud positiva ante el aprendizaje. Conectar la instrucción a necesidades y motivos importantes.
2. Confianza: relaciona con la expectativa de éxito en la realización de las tareas de aprendizaje y de ejercer control personal sobre este.
3. Satisfacción: con respecto al proceso y los resultados de aprendizaje, relacionada con los reforzamientos intrínseco y extrínsecos.

Este modelo parte de considerar la influencia tanto de la persona como del medio en la actuación humana, en correspondencia con la teoría de campo de Lewin (1935), la Teoría del aprendizaje social de Hunt & Sullivan (1974) y Rotter (1972). Todos consideran la conducta en función del individuo y del medio $B=f(P\&E)$, B (*behavior*), P (*person*), E (*environment*).

Por otro lado, esta teoría describe las influencias del medio y las personas sobre tres categorías fundamentales de respuesta: el esfuerzo que es un indicador directo de la motivación, la actuación que está muy relacionada con el nivel de implicación de la tarea, y las consecuencias que vincula los resultados intrínsecos y extrínsecos de la acción humana que influyen en una retroalimentación '*feedback*' con respuestas emocionales, recompensas sociales y materiales que favorecen la motivación.

El aprendizaje se logra una vez que el estudiante logre la atención (A) del aprendizaje de manera perceptual e inquisitiva; relevancia (R) aplicando estrategias para relacionar el nuevo conocimiento con los conocimientos previos (pasado), el uso de este conocimiento en la vida real

(presente), así como, el uso de este conocimiento en el futuro (futuro), y que necesidades (necesidades) satisface este conocimiento; la confianza (C) permitirá el éxito del aprendizaje en los estudiantes; y, la satisfacción (S) permitirá al estudiante aplicar el conocimiento adquirido. Por ende, la evaluación se basa en medir la satisfacción del estudiante al superar un reto propuesto, además se podrá utilizar las nuevas tecnologías, sin embargo, no es indispensable, pero si llamará la atención y curiosidad por el aprendizaje. En consecuencia, estas condiciones deben converger adecuadamente para generar un ambiente de aprendizaje motivante (Keller, 1983).

3.16 Las barreras psicológicas en el aprendizaje de la lengua extranjera

La lengua materna ejerce una influencia en el aprendizaje de la lengua extranjera porque mientras la lengua materna se adquiere producto de la necesidad vital de la comunicación del hombre como ser social, para la lengua extranjera el estudiante ya posee un código de comunicación por lo que no es vital aprenderlo.

Por ende, un factor de índole psicológico que influye en el aprendizaje de una lengua extranjera y que guarda estrecha relación con la evaluación del aprendizaje son las barreras psicológicas y una de las más frecuentes son las inhibiciones reflejadas en la poca participación en clase, el rechazo y la falta de atención sobre todo por la ansiedad y el temor al error.

3.17 La ansiedad

La visión que tiene el estudiante respecto al idioma inglés como una asignatura de carácter obligatorio por estar inmerso en el diseño curricular de los diferentes niveles de educación en el Ecuador genera una ansiedad en los estudiantes, reflejada en su propósito de aprobar la misma y poder continuar con su proceso educativo a toda costa. La ansiedad es más evidente en el desarrollo de la habilidad oral '*speaking*' cuando prima la competencia comunicativa en las clases, así como también, cuando los estudiantes

tienen que realizar y superar exámenes orales formales en la lengua meta. La ansiedad brota de tres fuentes principales: la aprensión comunicativa, el miedo a una evaluación negativa por parte de otros y por la ansiedad ante los exámenes (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986).

Por otro lado, Gardner & MacIntyre (1991) señala que “el temor o la aprensión que surgen cuando un alumno tiene que realizar una actuación en su segunda lengua o en una lengua extranjera”, es decir que la ansiedad está relacionada también con la ejecución de determinadas tareas en la lengua extranjera. Según investigaciones realizadas, se pudo identificar que los estudiantes de idioma extranjeros mostraban mayor ansiedad cuando tenían que hablar delante de sus compañeros (Young, 1999); de la misma forma, se atestigua que, en entrevistas realizadas a estudiantes de ansiedad alta, éstos manifestaban de forma unánime que el hablar en la lengua estudiada era lo que más ansiedad les creaba (Price, 1991).

Esto implica que, la ansiedad en el aprendizaje del idioma inglés está relacionada en dos dimensiones: la primera con los elementos personales, tales como: la autoestima, la tolerancia a la ambigüedad, la asunción de riesgos, la competitividad, la ansiedad social, la ansiedad ante los exámenes, identidad, choque cultural y creencias; y, la segunda con las actividades y prácticas en el aula. En resumen, el aprendizaje de una lengua extranjera requiere el desarrollo de nuevos hábitos, los factores lingüísticos que se adquieren son insuficientes para expresarlo todo, esto implica que, aprender un idioma significa adquirir un nuevo código de comunicación que constituye el vehículo de la información y a la vez el contenido de la asignatura.

Por tanto

“Se requiere que la lengua extranjera se presente de modo tal que el estudiante lo perciba como una actividad de comunicación más que como una asignatura, que sienta que el idioma es algo que trasciende el acto de aprendizaje como fin en sí mismo, y que exige la adquisición de las cuatro habilidades fundamentales:

comprender lo escuchado, hablar, leer y escribir” (Antich, 1986).

3.18 Corrección del error

Es muy importante el manejo de los errores de los estudiantes en el aula, en virtud que este tratamiento puede crear frustraciones en el aprendizaje de una lengua extranjera, limitando al estudiante su desarrollo comunicativo por temor a cometer errores.

Una de las consecuencias de un enfoque funcional, activo y comunicativo es que los estudiantes encuentren por sí mismos el uso de un lenguaje que ellos todavía aún no han dominado en situaciones donde la urgencia por comunicarse hace en ellos cometer equivocaciones, desde sus habilidades cognitivas serán mucho más desarrolladas que desde sus habilidades lingüísticas, por lo tanto, la estrategia de la ‘corrección del error’ juega un papel importante en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, Existen tres principales posiciones del docente frente a la corrección de errores (House, 2011):

a. La corrección Intensa de los errores.

Este es un arquetipo de actitud de nunca ignorar los errores de los estudiantes, esto significa que, cuando los estudiantes dicen alguna cosa mal, el docente tiende a parar a los estudiantes e intenta hacer que los estudiantes digan eso correctamente. Este tipo de corrección es usualmente preocupante sobre la idea de que “cada uno de sus estudiantes están aprendiendo mal el idioma inglés y generalmente considera a las equivocaciones como evidencia que los estudiantes no han estado trabajando apropiadamente” (Scrivener, 2005).

Bajo este enfoque, el lenguaje es considerado más como un sistema que necesita ser aprendido más que como una necesidad de ser practicado. Además, Scrivener enfatiza que lo esencial de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes es realizando las cosas por ellos mismo.

En consecuencia, algunos docentes, en especial, docentes no nativos hablantes confunden sus propósitos cuando

enseñan una lengua extranjera, pues su trabajo no es corregir todas las equivocaciones de sus estudiantes realizan para ayudar a mejorar el aprendizaje del idioma inglés.

b. La no corrección

Este enfoque intenta corregir los errores como una pequeña posibilidad y nunca interrumpir a los estudiantes para corregirlos. Su principal propósito es permitir a los estudiantes a expresarse por ellos mismos en una lengua extranjera sin preocupaciones sobre la realización de equivocaciones. Por otro lado, los estudiantes tienden a encontrar en la corrección como una humillación o desmotivación cuando son corregidos.

Sin embargo, los docentes deben tener en mente que existen etapas en las lecciones donde los docentes deben corregir a sus estudiantes, ya que este es ampliamente conocido como retroalimentación ‘*feedback*’ sobre el trabajo de los estudiantes, y la corrección del error es la forma más común de dar retroalimentación, y este tiene el más grande efecto sobre el desempeño lingüístico de los estudiantes que algún otro factor (Black & William, 1998; Cullen, 2002). Bartram & Walton (1991) en su obra denominada “*Correction. A positive Approach to Language Mistakes*” describe los problemas y su incidencia del enfoque corrección intensa y el enfoque no corrección en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Figura 2:
Problemas actitudinales de los docentes y estudiantes en la corrección de errores

Los problemas de la corrección intensa	Los problemas de la no corrección
<ul style="list-style-type: none"> ✓ La clase es dominada por el docente. El alumno es una figura secundaria y el aprendizaje esta subyacente a la enseñanza ✓ No existe espacio para la creatividad de los estudiantes porque la precisión es 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Culpa: los docentes sienten que ellos deberían corregir aun cuando si ellos no están convencidos de su valor ✓ Los estudiantes frecuentemente reclaman sobre ser muy poco corregidos

altamente valorada más que la fluidez o la imaginación	✓ Los padres y autoridades están frecuentemente insatisfechos sobre la no corrección del docente, especialmente cuando el docente está preparando a los estudiantes para un examen
✓ La mente lingüística de los estudiantes trabaja a lo largo de frases preestablecidas y son incapaces para producir un nuevo y original lenguaje	✓ Otros docentes podrían pensar que usted es ocioso, incompetente o irresponsable
✓ Los estudiantes tienden a tomarse un largo tiempo en formular oraciones y están obsesionados con el resultado final que es corregido	✓ Los estudiantes podrían preguntar si el docente conoce lo que el estudiante está haciendo
✓ Los estudiantes se preocupan de las equivocaciones realizadas. Consecuentemente, no existe una atmósfera relajada en el aula de clase	
✓ Frecuentemente los docentes no desean corregir con rigurosidad, pero ellos sienten que deben hacerlo, y ellos no piensan en alguna forma de escapar de esta situación	
✓ Los docentes terminan corrigiendo de correcto a correcto, o incluso de correcto a incorrecto	

Fuente: Adaptado de Bartram & Walton (1991) (traducido por el autor)

c. *La corrección selectiva*

La corrección selectiva es la actitud de la gran mayoría de los docentes de idiomas extranjeros, esta se encuentra en algún lugar entre la corrección intensa y la no corrección. Es decir que los docentes a veces corrigen a sus estudiantes, pero no todo el tiempo. Esto implica que la corrección siempre debe ser un hecho positivo, no amenazante y una forma de incentivar.

Por consiguiente, ni la corrección intensa, ni la no corrección son apropiadas para ayudar a mejorar a los estudiantes sus habilidades lingüísticas. En otras palabras, si la corrección ayuda al proceso de aprendizaje de los estudiantes, el docente debe corregir a ellos, pero si la

corrección obstruye o no contribuye al proceso de aprendizaje, el docente debería abstenerse de corregir a ellos.

Aparte de los propósitos tradicionales de la corrección de errores, Scrivener (2005) menciona tres diferentes propósitos cuando se corrige en las clases de inglés como una lengua extranjera:

1. Fomento de confianza: Los estudiantes deben ser elogios por las cosas que ellos lo hacen bien y la corrección debería siempre ser realizado de forma positiva, motivadora y no amenazadora.
2. Sensibilización sobre el lenguaje que los estudiantes están utilizando.
3. Reconocimiento de logro y progreso.

Los estudiantes deben ser capaces para conocer lo que ellos están progresando y teniendo éxito. Sin embargo, es necesario revisar ciertas cuestiones que podrían ayudar a mejorar nuestro proceso de corregir errores en el aprendizaje de una lengua extranjera:

3.19 ¿Por qué los estudiantes cometen errores?

Existen dos razones para explicar esta inquietud. La primera razón es conocida como 'error de interferencia', debido al temor de cometer errores en el aprendizaje de una lengua extranjera es la influencia que ejerce la lengua materna en el aprendizaje, porque, mientras la lengua materna se adquiere producto de la necesidad vital de la comunicación del hombre como ser social, para la lengua extranjera el estudiante ya posee un código de comunicación por lo que no es vital aprenderlo. Además, la lengua materna podría afectar alguna parte del sistema lingüístico. La segunda es conocida como 'error de desarrollo', cuando se exagera en las reglas de una lengua extranjera y son una parte relevante de la interlengua de los estudiantes. Estos errores son parte natural del proceso de adquisición y muestran que los estudiantes están formando hipótesis según las reglas de una lengua extranjera. Adicional a estas razones, Edge (189) señala que la

prioridad de los estudiantes es conseguir sus mensajes y ellos no están preocupados sobre la precisión del mensaje, en esta situación, las equivocaciones son a veces realizadas casi deliberadamente como la habilidad cognitiva de los estudiantes es más alto que sus competencias lingüísticas, mientras que en otras ocasiones ellos harán equivocaciones porque ellos son descuidados.

3.19.1 ¿Quién corrige?

A fin de alcanzar el máximo beneficio del proceso de corrección quién corrige el error debe ser: los estudiantes a través de la auto-corrección (*self-correction*); la corrección de pares (*Peer-correction*); la corrección del docente si no existe otra elección (*Teacher correction*).

3.19.2 ¿Cuándo corregir?

El propósito de la actividad, junto con la fase de la lección y la clase de equivocación realizada es un factor para determinar el role del docente cuando corregir. Si la actividad está diseñada para mejorar el uso exacto del inglés de sus estudiantes, la corrección apropiada podría ser inmediata o retrasada. O, por el contrario, si la actividad está diseñada para mejorar el uso fluido del idioma inglés, la corrección tardía sería la apropiada.

Cuando se utiliza la corrección tardía, los docentes deberán hacer notas de las equivocaciones relevantes y tratarlos con los estudiantes al final de la actividad. La corrección tardía tiene dos principales ventajas: la primera, es la de brindar a los estudiantes tiempo para pensar y la segunda, permite a los docentes dar diferentes clases de retroalimentación '*feedback*'.

Además, la corrección tardía puede ser utilizada en situaciones donde los estudiantes tienden a ser un hablante fluido o está interesado en llegar hacer más preciso. Por otro lado, la corrección inmediata debería ser utilizada principalmente en la fluidez basada en actividades cuando los mensajes no son tan claros que la comunicación se rompe.

3.19.3 ¿Qué corregir?

Existen diferentes aspectos que os docentes deben poner mucha atención cuando se ha decidido dar un *'feedback'* sobre el desempeño lingüístico de los estudiantes. Después de una actividad de práctica de conversación libre, se selecciona lo que se va a corregir por dos razones: la imposibilidad de tratar con todas las equivocaciones que los estudiantes realizan particularmente con los estudiantes de los niveles más bajos; y, la ineficiencia de corregir algunas clases de errores por el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, existen al menos tres situaciones donde los docentes deberán decidir intervenir y corregir:

1. Cuando la comunicación se rompe: la corrección inmediata podría ser la más apropiada incluso en las actividades prácticas de fluidez, ya que es imposible de lograr los propósitos de una actividad comunicativa si el flujo de la comunicación ha fallado.
2. Equivocaciones recurrentes: cuando los docentes observan señales de que toda la clase siempre tienen malas interpretaciones, vale la pena considerar una estrategia para solucionar el problema al momento.
3. Puntos a tratar con una clase nueva: la precisión es usualmente considerada como una prioridad cuando los estudiantes tienen la oportunidad de practicar un ítem lingüístico particular que ha sido recientemente presentado a los estudiantes en una situación práctica libre de conversación o escritura.

3.19.4 ¿Cómo corregir?

Existen dos clases de equivocaciones que pueden ser distinguidos como: errores (errores) y faltas (slip). Un error es una equivocación el cual muestra que el estudiante no ha aprendido algo todavía, mientras que una falta es una equivocación del lenguaje realizado por un estudiante cuando es descuidado.

Por lo tanto, si el error es determinado como una ‘falta’, este puede ser tratado de inmediato o al momento de cometerlo por cuanto este hace referencia a los ‘errores de actuación’ que se caracterizan por una asistematicidad, pero si es determinado como ‘error’ se necesitara de un trabajo especial, y este podría ser un tema para una futura lección, por cuanto estos ‘errores de competencia’ son sistemáticos que nos posibilitan reconstruir su conocimiento de la lengua objeto, es decir, su ‘competencia transitoria’.

3.20 Procedimiento de corrección para el trabajo oral

1. Mostrar las incorrecciones indicando que una equivocación ha sido cometida utilizando gestos, expresiones faciales o una respuesta inmediata cercana o en contra con entonación elevada (Harmer, 2007).
2. Indicar dónde está el error, consiste en indicar las incorrecciones y localizar el error, esto significa dar a los estudiantes la oportunidad de corregirse por ellos mismos. Si un estudiante no entiende donde está el problema, entonces los docentes deberíamos movernos hacia el siguiente paso: insinuando.
3. Dar al estudiante una insinuación (una sugerencia indirecta).
4. Corregir el error: si el estudiante no conoce en este punto cual es el problema, consecuentemente la autocorrección es imposible, se debería recurrir a la corrección de los compañeros, y finalmente la corrección del docente. Por otro lado, podemos utilizar la técnica denominada de ‘Reformulación’ en el cual los estudiantes no tienen la oportunidad de autocorregirse, pero imita como ocurre la corrección en la vida real.
5. Normalizar el error: esto se realiza solicitando al estudiante quien hace el error original para repetir la oración correcta.

3.21 Procedimientos de corrección en trabajos escritos

Cuando se corrige tareas de escritura, el docente debe localizar y categorizar el error, a través del siguiente procedimiento:

1. Recolectar las composiciones.
2. Localizar y categorizar las equivocaciones.
3. Entregar las composiciones corregidas a los estudiantes.
4. Recolectar las versiones finales de los estudiantes para revisar el resultado.

En consecuencia, cometer errores es una estrategia que se emplea en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero, para lo cual, tenemos que conseguir que nuestros estudiantes se enfrenten al error sin trauma ni complejos, lo importante es enseñar que del error también se aprende. Si por el contrario, se siente todo el tiempo evaluado y sancionado crearan sus propias estrategias de defensas: utilizarán constantemente el diccionario para comprobar que las palabras usadas existen, se obsesionaran con los ejercicios gramaticales, se valdrán de estrategias de evasión para ocultar sus problemas o simplemente no querrán hablar ni escribir por miedo al error, por lo tanto, estaríamos en una tendencia de la evaluación tradicional la cual está dirigida a la corrección de errores fundamentales y no a destacar las fortalezas en el aprendizaje.

Esto significa que, es tarea del docente crear un ambiente de seguridad, confianza y optimismo para que los estudiantes puedan sobre pasar estas barreras, así como lograr en el estudiante la comprensión de que el aprendizaje de una lengua extranjera requiere un serio, constante y entusiasta esfuerzo, dedicación de tiempo y estudio independiente.

CAPÍTULO IV

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLES

4.1 Surgimiento del enfoque basado en competencias

El enfoque basado en competencia nace de la necesidad de atender la insatisfacción generalizada con la calidad de los sistemas educativos en virtud que los seres humanos contemporáneos enfrentan en la actualidad un panorama abierto, complejo, incierto, fluido y cambiante para lo cual el ciudadano contemporáneo debe tener una formación profesional integral con una variedad de conocimientos, destrezas o habilidades para desenvolverse en diferentes contextos y poseer valores que le permita interactuar con diferentes grupos de personas que le permita tener acceso de manera eficiente a este nuevo mundo social, laboral, económico, científico y tecnológico. Por ende, la escuela debe cambiar drásticamente su función y trabajo en virtud que la enseñanza de la vida y las costumbres del pasado no son suficientes para afrontar los desafíos del presente y las exigencias del futuro (Wells & Claxton, 2002).

Otro autor como Barnett (1999) sostiene que se vive en contextos y situaciones de súper complejidad cuando se enfrenta a una multiplicidad de datos y múltiples marcos de interpretación de acción y de auto identidad. Por otro lado, Lukasiewicz (1994) en su postulado denominado ‘la explosión de la ignorancia’ manifiesta que “el mundo es radicalmente no conocible, nuestros conocimientos se dirigen a cambiarlo y cuantos más conocimientos desarrollamos, más se modifica y más se expande el nuevo territorio por conocer”.

Por consiguiente, a fin de responder a todas estas necesidades en los años 70 los Estados Unidos de Norte América, Inglaterra y Australia impulsan los estándares de competencia a fin de dar respuesta a las necesidades de desarrollar la fuerza de trabajo, de tal forma que el profesional pueda insertarse con éxito en el contexto de una

economía global competitiva, lo que conlleva al sistema educativo a re-direccionar su proceso educativo, y en respuesta a esta necesidad en la última década surge el “Enfoque de Competencias” como una innovación educativa capaz de regular la política educativa mundial.

Se incorporan nuevas ideas al proceso procedentes de las Ciencias de la Educación, Psicolingüística, Sociolingüística y la Pragmática, es así que, la Sociolingüística y la Pragmática han transformado el concepto del objeto de estudio de la lengua, pues ya no resulta suficiente enseñar únicamente el sistema lingüístico sino la forma de utilizarlo adecuadamente para comunicarse, poniendo de manifiesto la necesidad de contextualizar la lengua para interpretar correctamente los significados y comunicarse en función de un objetivo comunicativo. Por otra parte, la psicolingüística señala las diferentes estrategias que se utilizan para aprender una lengua, según Luzon (1999) define a la “interlengua” donde el error deja de ser considerado de forma negativa lo que a su vez constituye uno de los principios del enfoque comunicativo que asume esta misma postura ante el error “los errores no siempre son errores y de ellos también se aprenden”. La esencia del enfoque comunicativo se centra en el enriquecimiento de los objetivos del aprendizaje; no se trata únicamente que los estudiantes adquieran un determinado sistema lingüístico, sino que sean capaces de utilizar para comunicarse de forma adecuada y eficaz.

Desde este enfoque, la clase se centra en los estudiantes, en la realización de las tareas en interacción unos con otros y el docente participa más como observador y facilitador priorizando el logro de la competencia comunicativa. Según Labrado (2006) para hacer usos de la lengua en este enfoque a los estudiantes se les ofrece tareas a realizar donde se practique el idioma las cuales se centran más en el aspecto funcional que en el estructural, además hay un menor énfasis en la corrección de errores ya que la fluidez y la comunicación se convierten en algo más importante que el uso correcto de la estructura.

4.2 El concepto de competencia

La competencia es un concepto polisémico y difícil de aprehender; es ambiguo cuyo significado es propuesto por quien los usa. No obstante, de manera general la competencia es entendida como el camino para mejorar la correspondencia entre la educación o capacitación y los requerimientos del ámbito laboral. Esto significa que existen muchos autores que abordan el tema, como, por ejemplo:

“Las competencias son actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas de contexto, con idoneidad, compromiso ético y mejoramiento continuo integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer” (Tobón, 2001).

Epstein & Hundert, (2002) define a la competencia como el “uso habitual y juicioso de comunicación, conocimiento, habilidades técnicas, razonamiento clínico, emociones, valores, y reflexión en la práctica cotidiana para el beneficio del individuo y la comunidad”.

Denyer, Furnémont, Poulain & Vanloubbeeck (2007) define como ‘el conjunto de elementos que el sujeto puede movilizar para resolver una situación con éxito’. Zabalza (2003) lo define como “la capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos” y “la capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo”.

Zabala (2007) señala que estas son “capacidades o habilidades (qué) para efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas (para qué) de forma eficaz (de manera qué) en un contexto determinado, (dónde), siendo para ello necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos (por medio de qué) al mismo tiempo y de forma interrelacionada (cómo)”.

Para la UNESCO (2005) competencia es “la estrategia educativa basada en la identificación, la puesta en evidencia y el aprendizaje de los conocimientos, capacidades, actitudes y comportamientos requeridos para desempeñar un papel específico, ejercer una profesión o llevar a cabo una carrera determinada”. Tuning América Latina (2007) afirma “las competencias incluyen conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje”.

De lo expuesto, concuerdo con (Álvarez, 2008) cuando señala que “el concepto de competencias conlleva saber y saber hacer, teoría y práctica, conocimiento y acción, reflexión y acción; esto representa un cambio en el enfoque del conocimiento: del saber qué al saber cómo”, lo que conlleva a formar un sujeto competente, capaz de identificar varias opciones de respuesta y, además, sabe elegir el esquema de actuación correcto para resolver de forma efectiva y oportuna la situación compleja que se le presenta, sea en su vida personal, social y laboral o profesional (Denyer, Furnémont, Poulain et al., 2007; Zabala & Arnau, 2008), por consiguiente esta respuesta, no puede ser simple ni mecánica o rutinaria, necesariamente tendrá que ser compleja, holística e integral, como lo son los problemas de la vida real (Rychen & Hersh, 2001, 2006).

4.3 Surgimiento del concepto de competencia comunicativa

El concepto de ‘competencia comunicativa’ tiene su origen en el concepto de ‘competencia de la lingüística’ teórica en el marco de la gramática generativa postulada por (Chomsky, 1965) quien hace una distinción clara de la competencia y de la actuación. “La competencia es el conocimiento que el hablante-oyente tiene de la lengua, y la actuación es el uso real de la lengua en situaciones concretas”. Sin embargo, Chomsky (1980) continuando en sus estudios reconoce que, a más de la competencia gramatical, también existe la competencia pragmática

referida al conocimiento de las condiciones y al modo de uso apropiado conforme a varios fines.

Chomsky tuvo muchos críticos de su teoría en virtud que su estudio profundiza en la competencia y no en la actuación, tales como: Lyons (1970) sostiene que “la habilidad de utilizar la lengua con corrección en una variedad de situaciones determinadas socialmente es una parte tan central de la competencia lingüística como la habilidad de producir oraciones gramaticalmente correctas”.

Campbell & Wales (1970) insisten en la idea de que la gramaticalidad de las oraciones no es suficiente “la habilidad de producir o comprender enunciados que no son tanto gramaticales sino algo más importante, apropiados al contexto en el que tienen lugar”.

Hymes (1972) sostiene que “hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles, del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad”. En resumen, todos estos estudiosos consideran al concepto de Chomsky como inadecuado porque se limita a la competencia lingüística del hablante-oyente ideal en una sociedad homogénea y no considera aspectos centrales del uso de la lengua por cuanto su teoría se centra principalmente en las reglas gramaticales.

En la actualidad la competencia comunicativa es uno de los conceptos más importantes en la lingüística aplicada para el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras desde la práctica, en virtud que esta es comprendida como un conjunto de procesos lingüísticos que se desarrollan durante la vida con el propósito de participar en todos los contextos comunicativos y de la sociedad humana con eficiencia y destreza, a través de las habilidades del lenguaje (comprender, escuchar, hablar y leer), siendo estas las razones para que su concepto haya recibido la influencia

de otras teorías como la de la antropología, la psicolingüística y la sociolingüística, convirtiéndole de esta manera en un concepto de carácter interdisciplinar (Cenoz, 1996).

En consecuencia, se puede afirmar que la definición de Chomsky bajo su postulado de la 'gramática generativa' representa el punto de partida de la competencia comunicativa motivo de estudio en esta investigación, así como de otros enfoques posteriores y que, además, la controversia sobre el concepto de competencia lingüística ha favorecido la aceptación del concepto de competencia comunicativa como concepto fundamental en la adquisición y enseñanza de lenguas (Llurda, 2000).

4.4 Competencia Comunicativa

En la década de los setenta postularon la competencia para la comunicación o competencia comunicativa basada en lo que un hablante debe saber para establecer una efectiva comunicación en situaciones culturales significativas y para emitir mensajes verbales congruentes con la situación, lo que derivó en diferentes postulados para definir la competencia comunicativa, como, por ejemplo:

Desde la perspectiva de la etnografía, "la competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comunicarse, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla; y la adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias (Hymes D. , 1974). Otra concepción define a "la competencia comunicativa como una capacidad que comprende no sólo la habilidad lingüística, gramatical, de producir frases bien construidas y de saber interpretar y emitir juicios sobre frases producidas por el hablante-oyente o por otros, sino que, necesariamente, constará, por un lado, de una serie de habilidades extralingüísticas interrelacionadas, sociales y

semióticas, y por el otro, de una habilidad lingüística polifacética y multiforme” (Berruto, 1979).

Por otro lado, “la competencia comunicativa comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada (Girón & Vallejo, 1992). El MCER (2011) establece diferencias entre ‘competencia’ y ‘competencias comunicativas’, por consiguiente: define a la ‘competencia’ como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones”, y a las ‘competencias comunicativas’ como aquellas “que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.”, relacionando de este modo los conceptos de comunicación y uso.

De lo expuesto está claro que la competencia comunicativa se manifiesta en la comunicación cotidiana en diferentes contextos, lo que nos permitirá desenvolvernos en la cultura y la sociedad de manera eficiente a medida que vayamos adquiriendo herramientas y experiencia para el desarrollo de nuestra competencia comunicativa, cuyo ejercicio auténtico de la producción discursiva y la interacción comunicativa será clara, oportuna y precisa.

4.5 Modelos de competencia

Continuando con el análisis de la conceptualización de la competencia comunicativa. Savignon (1983) propone que la competencia comunicativa tiene un carácter interpersonal y no intrapersonal, tiene un carácter relativo y no absoluto y los diferentes usuarios de la lengua pueden presentar distintos grados de competencia comunicativa. Gumperz (1972) considera que la competencia comunicativa es lo que necesita el hablante para comunicarse en contextos que son significativos culturalmente. Saville & Troike (1989) opina que la competencia comunicativa incluye, además, aspectos de la comunicación, tales como hablar con personas de distintos estatus, conocer rutinas en la alternancia de turnos

u otros relacionados con el uso de la lengua en contextos sociales específicos. De todas estas perspectivas de concepción sobre lo que es una competencia comunicativa y su impacto en la lingüística aplicada es imprescindible describir las distintas dimensiones que permita identificar los aspectos específicos que un aprendiz de una lengua extranjera debe conocer tales como el modelo de Canale y Swain, el modelo de Bachman, el modelo de Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu.

4.6 Modelo de Canale y Swain

Este concepto se ha ido redefiniendo desde su primera aparición (Hymes, 1971) con las aportaciones de diversos investigadores hasta llegar a lo que hoy se considera competencia comunicativa: un complejo entramado de subcompetencias. Canale & Swain (1980) distinguen tres componentes de la competencia comunicativa: gramatical, sociolingüística y estratégica, esta propuesta busca ir más allá de la competencia gramatical como objetivo de enseñanza y como evaluación en la adquisición de una lengua extranjera.

4.6.1 Competencia Gramatical

Este componente abarca el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de gramática de la oración y fonología, por consiguiente, este componente se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para comprender y expresar con exactitud el significado literal de los enunciados.

4.6.2 Competencia Sociolingüística

Este segundo componente permite usar la lengua según las normas de uso y las normas de discurso que sirven para interpretar los enunciados en su significado social en virtud que las reglas socioculturales de uso especifican el modo en el que se producen los enunciados y se comprenden de forma apropiada respecto a los componentes de las secuencias comunicativas.

4.6.3 Competencia estratégica

El tercer componente está formado por las estrategias de comunicación verbales y no verbales cuya acción se requiere para compensar las dificultades en la comunicación debidas a variables de actuación o a una competencia insuficiente.

Esto significa que, tanto los hablantes nativos como los estudiantes de lenguas utilizan estrategias para hacer frente a las limitaciones que impone su conocimiento o a los problemas para acceder a determinados elementos lingüísticos que pueden surgir en el mismo acto de la comunicación las mismas que son mucho más frecuentes y obvios en los hablantes no nativos.

Manchón (1993) identifica algunas de las estrategias comunicativas más frecuentes tales como: ajustar el mensaje utilizando un término en el lugar de otro; utilizar mímica o gestos para hacerse entender; describir un objeto cuando se ignora su nombre; acuñaciones léxicas.

Este modelo fue revisado por Canale (1983) quien estableció la diferencia entre la competencia sociolingüística y la competencia discursiva. La primera se refiere a la caracterización de las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones, y la segunda, se refiere al modo en el que se combinan formas gramaticales y significados para obtener un texto hablado o escrito unificado.

Además, se amplió el concepto de estratégica incluyendo las características compensatorias de las estrategias de comunicación para favorecer el efecto retórico de los enunciados. Esto implica considerar cuatro dimensiones o subcompetencias dentro de la competencia comunicativa.

Además, la Competencia Estratégica incluye el conocimiento y uso de las estrategias para aprender una lengua y para usar de manera eficaz. Conocemos las primeras como estrategias aprendizaje y la segunda como

estrategias de comunicación. Esta estrategia hace referencia al dominio de estrategias de compensación verbal y no verbal para controlar la comunicación para reforzar la eficacia de esta, o para compensar el insuficiente dominio de otras competencias.

Hymes (1971) sostiene que la teoría lingüística debe ser vista como una teoría más general que incluya la comunicación tanto como el conocimiento de la cultura, su teoría acerca de la competencia comunicativa define “lo que un individuo debe conocer para comunicar se de manera eficiente en una comunidad discursiva determinada, es decir, la dimensión social de la lengua, en el uso que las personas hacen de esas reglas según el contexto en el que se encuentra”.

4.6.4 Competencia Lingüística

Es el conocimiento de reglas gramaticales, el dominio del sistema fonológico y del léxico, es decir, el dominio del código lingüística y la habilidad de usarlo correctamente.

4.6.5 Competencia Sociolingüística

Es la capacidad de adaptar nuestra producción lingüística al contexto social que define a las personas que participan en la interacción. Se trata de hacer uso correcto de los diferentes significados según la situación de comunicación en los que se producen.

Esta subcompetencia implica el dominio de reglas socioculturales, registro y variedades lingüísticas, así como el registro que usamos cuando nos comunicamos con nuestros amigos, que cuando lo hacemos con una persona que por su edad o jerarquía nos exige que seamos más formales.

4.6.6 Competencia Discursiva

Es la capacidad de relacionar las partes de un discurso entre sí, y de nuestro discurso con el de otros interlocutores, y en consecuencia producir y comprender mensajes coherentes.

Es decir, nos referimos al dominio de los recursos de coherencia y de cohesión.

Por lo expuesto se debe observar que la competencia comunicativa implica el conocimiento de reglas y uso de la lengua y la habilidad para usarla de forma eficaz. Por otro lado, se reconoce que la competencia para comunicarse se desarrolla mediante la puesta en práctica de las cuatro macro habilidades comunicativas: expresión oral, audición, lectura y escritura) desde un enfoque integrado, de manera tal que el estudiante vaya incorporándolas gradualmente a su producción diaria de la lengua extranjera en situaciones comunicativas diversas.

4.7 Modelo de Bachman

Bachman (1990) distingue a la competencia organizativa y a la competencia pragmática, cuyo modelo proviene de la evaluación de la lengua dentro de la adquisición de una lengua extranjera.

4.7.1 Competencia Organizativa

Las habilidades relacionadas con la competencia organizativa se refieren a la organización de las señales lingüísticas que se utilizan en la comunicación y al modo en el que estas señales se usan para referirse a personas, objetos, ideas, sentimientos, y estas habilidades son: gramatical y textual.

La competencia gramatical incluye la competencia de uso lingüístico; y, la competencia textual incluye el conocimiento de las convenciones para unir enunciados de manera que formen un texto, y esto se produce a través de la cohesión y la organización retórica.

La cohesión se refiere a las formas de marcar explícitamente las relaciones semánticas como la referencia, la elipsis o la cohesión léxica y la organización retórica se refiere a la estructura conceptual general del texto y está relacionada con el efecto del texto en el usuario de la lengua (Dijk, 1977).

Las convenciones de organización retórica incluyen métodos comunes de desarrollo, como la narración, descripción, comparación, clasificación y análisis del proceso.

4.7.2 Competencia Pragmática

Esta competencia hace referencia a las relaciones entre signos y referentes; y también a las relaciones entre usuarios de la lengua y contexto de comunicación. La competencia pragmática incluye dos dimensiones, la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística. La primera implica el análisis de las condiciones pragmáticas que determinan si un enunciado es aceptable o no, es decir, se refiere a la relación entre los enunciados y los actos o funciones que los hablantes intentan realizar por medio de los enunciados, y aquí se distinguen funciones ideativas, manipulativas, heurísticas e imaginativas.

La segunda se refiere a la caracterización de las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones y determinan el registro, variedad dialectal y referencias culturales.

Bachman & Palmer (1996) en sus estudios recientes introducen algunos cambios en la competencia pragmática y consideran que tiene tres componentes cognitivos: el conocimiento léxico, que anteriormente estaba incluido en la competencia gramatical; el conocimiento funcional, que se refiere a las relaciones entre los enunciados y las intenciones comunicativas de los hablantes, y es similar, pero más amplio, que el concepto de competencia ilocutiva y el conocimiento sociolingüístico que ya había sido considerado en la versión anterior del modelo.

Además, este modelo hace referencia a la competencia estratégica como estrategia metacognitiva ya que describe los mecanismos por los que esta competencia funciona.

4.8 Modelos de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurreu

Este modelo propuesto por Celce-Murcia, Dörnyei & Thurreu (1995) distingue los siguientes componentes: competencia discursiva; competencia lingüística; competencia accional; competencia sociocultural y competencia estratégica.

4.8.1 Competencia Discursiva

La competencia discursiva se refiere a la selección, secuenciación y organización de palabras, estructuras, frases y enunciados para obtener un texto oral o escrito unificado, apoyadas en las subáreas de cohesión, deixis, coherencia, estructura genérica y estructura conversacional inherente a la alternancia de turnos.

4.8.2 Competencia Lingüística

Esta competencia indica explícitamente la inclusión del componente del léxico y la fonología además de la gramática. Asimismo, se otorga una gran importancia a las construcciones formulaicas como parte de la competencia lingüística.

4.8.3 Competencia accional

Esta competencia es definida como la habilidad para transmitir y entender el intento comunicativo al realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas e incluye el conocimiento de funciones del habla y actos de habla.

4.8.4 Competencia Sociocultural

Esta competencia se refiere al conocimiento que tiene el hablante para expresar mensajes de forma apropiada en el contexto sociocultural de la comunicación, e incluyen factores como: factores del contexto social; factores estilísticos; factores culturales; factores de comunicación no verbal.

4.8.5 Competencia Estratégica

Esta competencia hace referencia al uso de las estrategias de comunicación, a más de la perspectiva psicolingüística, que incluye estrategias compensatorias enfatizando las

estrategias de interacción que incluyen estrategias para comprobar la comprensión o petición de ayuda al interlocutor.

4.9 Modelo Propuesto por el Marco Común Europeo: Competencia del usuario o estudiante

El Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas (2001) propone un modelo de competencia comunicativa denominado competencia del usuario o estudiante con el fin de realizar las tareas y las actividades que se requieren para abordar las situaciones comunicativas en las que se ven envueltos, los usuarios y los estudiantes utilizan varias competencias desarrolladas en el curso de su experiencia previa.

A su vez, la participación en acontecimientos comunicativos da como resultado un mayor desarrollo de las competencias del estudiante, tanto en el uso inmediato como en el uso a largo plazo, para lo cual se parte de las competencias generales: bajo el ‘conocimiento declarativo’ (saber) los estudiantes deben tener conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural y conciencia intercultural; ‘las destrezas y habilidades’ comprenden las destrezas y habilidades prácticas e interculturales; la ‘competencia existencial’ (saber ser) refiere a los factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por los valores, actitudes, motivaciones, creencias, estilos cognitivos, y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal; ‘la capacidad de aprender’ (saber aprender) es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes modificando estos cuando sean necesarios, cuyos componentes son: la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes, las destrezas de estudio, las destrezas heurísticas de descubrimiento y análisis.

Para la realización de la intención comunicativa, los usuarios de las lenguas deben ejercer sus capacidades generales junto con una competencia comunicativa al lenguaje más específicamente relacionado con la lengua de estudio. La competencia comunicativa en su sentido más estricto tiene los siguientes componentes: competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática.

4.9.1 Competencia Lingüística

Los sistemas lingüísticos son muy complejos y la lengua de una sociedad amplia, diversificada y avanzada. Por ende, nunca llega a ser dominada por ninguno de sus usuarios; ni puede ser así, pues cada lengua sufre una evolución continua como respuesta a las exigencias de su uso en la comunicación. Consecuentemente, esta competencia refiere al conocimiento de los recursos formales y a la capacidad para utilizarlos. A partir de estos componentes, se pueden articular y formular mensajes bien formados y significativos a través de los siguientes recursos lingüísticos: léxico, gramatical, semántico, fonológico, ortográfico y ortoépica.

4.9.2 Competencia Sociolingüística

La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua en virtud que la lengua es un fenómeno sociocultural inmerso específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento.

4.9.3 Competencia Pragmática

Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario o estudiante de los principios según los cuales los mensajes se organizan, se estructuran y se ordenan bajo la competencia discursiva en la cual el usuario o alumno posee la capacidad para ordenar oraciones en

secuencias y para producir fragmentos coherentes de lengua, por ende, comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación; los mensajes se utilizan para realizar funciones comunicativas a través de la competencia funcional que supone el uso del discurso hablado y de los texto escritos en la comunicación para fines funcionales concretos; los mensajes se secuencian según esquemas de interacción y de transacción bajo la competencia organizativa.

4.10 Principios que rigen la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo en el desarrollo de la competencia comunicativa

La enseñanza de esta lengua enfatiza el uso de la lengua en los marcos contextuales que permiten la comunicación basados en el estudio de significados, de su expresión, negociación y comprensión durante sus interacciones en fin de la competencia comunicativa. Desde este punto de vista encontramos los principios de enseñanza comunicativa expuestos por Morrow (1981).

1. El significado más allá de la estructura: la necesaria contextualización referencial que requiere una actividad de la lengua en la búsqueda de significados encaminados a controlar la comprensión del mensaje.
2. Orientación de las actividades en forma de tareas; tareas contextualizadas en situaciones de la vida diaria lo que hace que a enseñanza sea más comunicativa
3. Desarrollo de habilidades dentro y fuera del aula; orientación del estudio independiente con tareas que motiven la comunicación. Las tareas diseñadas y soportadas en el uso de las tecnologías de la información fomentarían la independencia cognoscitiva del estudiante en un ambiente atractivo.
4. Trabajo en pareja o en pequeños grupos; (Vygotsky, 1962, Reuven, & Fuerstein, 1978, 2005) manifiestan que es a través del enfoque psicológico del interaccionismo social que una lengua se aprende mediante el uso o la comunicación efectiva, aprender a interaccionar es fundamental para aprender una lengua extranjera, lo que

implica que las tareas o actividades de aprendizaje deben ser planificadas para ser resueltas en parejas o grupos.

La práctica comunicativa de la lengua requiere la interacción en parejas o grupos tal como ocurre normalmente en la comunicación que esta constituye un trabajo muy común en las clases de lengua por las oportunidades de participación que reporta durante el tiempo que el estudiante está expuesto a la lengua en la clase, la misma que contribuye sustancialmente al desarrollo cognoscitiva de los estudiantes eliminando las inhibiciones propias de algunos estudiantes al enfrentar la comunicación de la lengua, además está dedicada por tareas se basa fundamentalmente en las interacciones que se producen en el aula: estudiante- estudiante y estudiante- docente.

5. Aula centrada en el estudiante: está directamente relacionada con las nuevas tendencias de la psicología Cognitiva donde encontramos el enfoque constructivista. El constructivismo tal como lo enuncia Piaget (1997) concibe el aprendizaje como un proceso activo, constructivo por parte del estudiante, quien utiliza sus estrategias mentales para la construcción de nuevos significados, se entiende por construir “nuevos significados’ al proceso por el cual un individuo amplía sus conocimientos sobre el mundo que le rodea, incorporando lo nuevo a lo que ya se sabe.

4.11 Implicaciones pedagógicas del concepto de competencia comunicativa

En los últimos años la adquisición de las distintas dimensiones de la competencia comunicativa ha atraído el interés de la investigación que se lleva a cabo sobre adquisición de segundas lenguas y sobre la enseñanza de lenguas. La pragmática del interlenguaje y el análisis del discurso han tenido un importante desarrollo en la investigación y analizan el modo en que los hablantes no nativos adquieren competencia sociolingüística, pragmática, discursiva y estratégica (Kasper & Blum-Kulka, 1993).

En la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras también están adquiriendo una mayor importancia estas dimensiones de la competencia situándose entre los principales objetivos de la enseñanza de lenguas y logrando que los libros de texto incluyan cada vez más actividades relacionadas con las distintas dimensiones.

El concepto de ‘competencia comunicativa’ tiene implicaciones pedagógicas a distintos niveles: los objetivos de aprendizaje; las estrategias de enseñanza y la autonomía en el aprendizaje; y la evaluación.

4.11.1 Los objetivos de aprendizaje

La enseñanza de las distintas dimensiones de la competencia comunicativa debe ser un importante objetivo en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, porque no es suficiente conocer los elementos del sistema lingüístico sino también es necesario utilizarlos de forma apropiada, por consiguiente, es muy importante incluir de forma específica distintos aspectos de la competencia comunicativa en los objetivos de cada curso y de cada unidad didáctica.

4.11.2 Estrategias de enseñanza y la autonomía en el aprendizaje

El docente bajo este enfoque debe enseñar aspectos específicos relacionados con las distintas dimensiones de la competencia y además debe brindar la oportunidad de acceder a textos orales y escritos que se han producido en contextos naturales. Una de las estrategias importantes en el caso de las competencias sociolingüística, pragmática y discursiva puede ser la comparación con la primera lengua. Además, es importante que el alumnado pueda llegar a tener cada vez más autonomía en el aprendizaje y para ello el profesorado debe trabajar para que el alumnado sea cada vez más consciente y reflexione sobre la importancia de aprender estas dimensiones.

La mayoría de los libros de texto incluye actividades relacionadas con los distintos aspectos de la competencia

comunicativa, pero algunos autores han observado que el tratamiento de estas dimensiones es en algunos casos muy superficial y no está suficientemente contextualizado (Bardovi-Harlig et al., 1991; Boxer & Pickering, 1995; Meier, 1997). Por lo tanto, en muchos casos será necesario completar las actividades existentes o crear actividades complementarias. La enseñanza de los distintos aspectos de la competencia comunicativa puede llevarse a cabo tanto en clases en las que se utiliza un libro de texto como en otras clases en las que se emplean otros materiales.

4.11.3 La evaluación

El concepto de ‘competencia comunicativa’ y sus dimensiones deben ser una parte integral de la evaluación, tanto de la evaluación continua realizada por el docente a lo largo del curso como de la evaluación final, en algunos casos externa.

De hecho, uno de los modelos más importantes de competencia comunicativa se ha desarrollado desde el área de la evaluación de segundas lenguas.

4.12 Postulados del enfoque histórico cultural que fundamenta el aprendizaje de la lengua

El enfoque histórico cultural de Vygotsky concibe el aprendizaje como el proceso a través del cual el individuo asimila determina experiencia histórico-cultural al mismo tiempo que se apropia de ella. Así. Desde este enfoque, el aprendizaje en el contexto escolar implica adquisición de conocimientos y construcción de significados. Por consiguiente, el actor principal del proceso de aprendizaje es el estudiante y el aprendizaje tiene lugar en un sistema interpersonal a través de las interacciones que se propician en el aula.

En consecuencia, el aprendizaje de la lengua se fundamenta en la interacción. Este postulado, enfatiza en estimular la zona de desarrollo próximo (ZDP) en cada estudiante a través de un proceso de mediación donde este se apropia de

los instrumentos lingüísticos, culturales y pragmáticos necesarios en la comunicación de una lengua extranjera.

Consecuentemente, la enseñanza de la lengua extranjera desde esta visión socio-cultural implica la atención al material lingüístico que se enseña, la construcción de significados mediante la actividad conjunta de los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje en plena interacción en el proceso de comunicación, la mediación que se produce en este proceso, así como las características del estudiante, del contexto, entre otros.

4.13 La mediación social en el aprendizaje de la lengua y el rol del profesor en ese proceso

Según Vygotsky, es a través de la mediación social que el conocimiento se hace viable y gana coherencia. Desde su concepción la mediación, el pensamiento humano surge en el contexto de actividades que están presentes en escenarios sociales y culturales específicos donde el rol del docente desde la visión sociocultural va más allá de simple mente proveer al estudiante de una nueva lengua, sino que propiciar que la misma sea empleada como una herramienta cognitiva que le permita desarrollar pensamientos e ideas en esa lengua. La mediación social se consigue precisamente a través de la interacción de la clase, a través de la realización de una serie de tareas comunicativas en el proceso de construcción del conocimiento.

El docente según el enfoque comunicativo y constructivista a fin de proporcionar ayuda al estudiante debe ser un facilitador del aprendizaje, otorgar el protagonismo al estudiante dentro de este proceso, además debe ser competente en la lengua extranjera que se enseña, es decir debe poseer un conocimiento lingüístico general del idioma que imparte, conocimiento específico del contenido que enseña y el dominio de las técnicas y estrategias para favorecer la práctica de la comunicación y producir la lengua extranjera con fluidez y exactitud, además, el docente debe ser conocedor de la cultura de la lengua que

se enseña e intercambiar esa cultura con sus estudiantes la misma que le permitirá crear un ambiente funcional para el aprendizaje a través de un dialogo abierto con los estudiantes en la lengua extranjera en situaciones comunicativas lo que facilitara la comunicación en el aula. De acuerdo con Breen Candlin (1980 citados en ZHENHU: 1999, p.28) le confiere mucha importancia a su rol de facilitador entre los estudiantes y entre los estudiantes y las tareas proporcionando la guía y el consejo cuando sea necesario.

Por lo que se considera fundamental en la enseñanza de lenguas el rol del docente como mediador en el fomento de la participación de los estudiantes en las tareas comunicativas que se diseñan para trabajo en el aula. El aula debe ser vista como un contexto social por sí mismo, lo que significa que se valora tanto como espacio físico de aprendizaje como de comunicación (AWRIGHT, 1984; BREEN, 1985, 1997).

El contexto de la clase de lengua extranjera no se entiende como una copia o reflejo de la realidad cotidiana sino como un contexto que se conforma por sí mismo, como una realidad que se construye por los agentes del proceso buscando la semejanza con el mundo real (Breen, 1985). Por consiguiente, el proceso de pensamiento es un indicador de desarrollo en los estudiantes quienes son capaces de completar tareas de manera independiente a medida que alcanzan su nivel potencial de desarrollo.

4.14 Orientaciones para la práctica docente en lenguas extranjeras

La metodología en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras experimentó un cambio crucial a raíz de la exploración, divulgación y aplicación del llamado 'enfoque comunicativo'. La adopción de este enfoque trajo consigo la incorporación de una definición de objetivos expresados en el cumplimiento de actividades o tareas comunicativas, cuyos objetivos y contenidos se enriquecieron con la incorporación de los procesos de

comunicación, con consecuencias evidentes para la visión didáctica general del enfoque y naturalmente para el posterior diseño de materiales.

4.14.1 Metodología

Cuando hacemos referencia al proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras nos vemos inmiscuidos al uso de una diversidad de métodos que permitan alcanzar eficientemente los objetivos de aprendizaje planificados, por ende el ‘enfoque comunicativo’ no limita el uso de una sola línea metodológica, sin embargo, es pertinente seleccionar y hacer uso de las metodologías que se consideren que están basados “en las necesidades comunicativas de los alumnos y en el uso de los materiales y métodos que les permitan satisfacer esas necesidades y que resulten apropiados para sus características como alumnos” (MCER, 2002), y obviamente los docentes están en libertad de optar por otros que permitan alcanzar los objetivos deseados.

Por consiguiente, la característica común de las aplicaciones didácticas derivadas del ‘enfoque comunicativo’ es el desarrollo de la utilización de la lengua para la comunicación como objetivo prioritario en todas las fases del proceso de aprendizaje, línea transversal que impregna los factores fundamentales que determinan dicho enfoque:

1. Se trabajan ‘nociones semánticas’ y funciones sociales, no sólo contenidos lingüísticos.
2. Técnicas de trabajo en parejas y en grupo.
3. Dramatizaciones.
4. Crear simulaciones (*Role-playing*) para adecuación contextual.
5. Materiales auténticos y actividades basados en la realidad.
6. Integración de destrezas.
7. Cambio en el rol docente: organiza, asesora, apoya, dirige, que ejerce la autocrítica.
8. Cambio en el rol del estudiante: activos, participativos, que tomen iniciativas y autocríticos.
9. Progresión global del aprendizaje.

10. Nuevo tratamiento de los errores como evidencia del dinamismo del proceso de enseñanza - aprendizaje.
11. Importancia de actitudes receptivas.
12. Imbricación del código lingüístico en el entorno sociocultural.
13. Desarrollo de mecanismos de autoaprendizaje.

De lo expuesto podemos concluir que la progresión no debería estar basada en el aprendizaje de contenidos en virtud que no habilitan al alumno para aplicarlos con un uso comunicativo en el momento en que se aprenden, quizá para el futuro sí.

Sin embargo, bajo este enfoque es imprescindible que los docentes de lenguas extranjeras sometamos nuestras prácticas de trabajo a reflexión que permita ir analizando continuamente si el proceso educativo está dirigido a cumplir con el objetivo primordial de este proceso, el cual es el desarrollo de la competencia comunicativa de nuestros estudiantes para una comunicación eficaz en su vida cotidiana.

4.14.2 Motivación

Empíricamente conocemos y hemos percibido que históricamente el aprendizaje del idioma inglés es concebido como una obligación y no como una necesidad o herramienta que nos permita insertarnos como facilidad en este nuevo mundo, a tal punto que, en el sistema educativo ecuatoriano, el aprendizaje del idioma inglés se halla prescrito en nuestra normativa legal, esta obligatoriedad, no es siempre la más propicia para fomentar esa predisposición que todos deseamos para nuestros alumnos. Sin embargo, sabemos que los alumnos necesitan una predisposición para aprender una lengua si quieren hacerlo con un mínimo de éxito y uno de los aforismos más extendidos en el ámbito educativo es aquel que dicta que “sólo se aprende verdaderamente bien aquello que se quiere aprender y por lo que se asume una responsabilidad”.

Esto implica que los docentes debemos entender que lo mejor que podemos hacer dentro del aula es seguir una metodología que involucre a los alumnos, motivándolos a ellos y que nos permita ser críticos con nosotros mismos con el objetivo último de dotar a nuestros alumnos de todo aquello que necesiten para mejorar y facilitar su aprendizaje, a través, de situaciones y necesidades reales en el aula sobre las cuales se trabaja, reflexiona y en definitiva se aprende. Por consiguiente, en este enfoque debe prevalecer a la hora de seleccionar nuestro material para el desarrollo de los contenidos y, en última instancia, la consecución de los objetivos pasando por la evaluación.

4.15 Las tareas y su rol en el aprendizaje

Bajo el ‘enfoque comunicativo’ la ‘tarea’ es concebida como la piedra angular en torno al cual se debería centrar el enfoque metodológico que los docentes de lenguas extranjeras deben observar en su práctica diaria. Según Nunan (1992) uno de los objetivos del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido el de crear situaciones auténticas de comunicación en el aula. Del mismo modo Marrow (1981) sostiene que la orientación de las actividades en forma de tareas constituye la forma de lograr desarrollar la competencia comunicativa en el aula. En consecuencia, el aula debe ser considerada como el escenario de procesos comunicativos reales proponiendo la realización de tareas como el eje articulador del proceso de enseñanza – aprendizaje de lenguas extranjeras.

El MCER (2001) define al término ‘tarea’ de manera general como “un concepto aplicable a numerosos entornos básicamente consiste en la activación estratégica, por parte del individuo, de competencias específicas con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico”. Pero, si esta definición aplicamos al ámbito escolar la ‘tarea’ constituye el modo peculiar en el que se ordenan las actividades educativas para lograr que

los alumnos obtengan de ellas experiencias útiles (Guimeno, 1988).

Pero quizá el elemento más relevante de la definición de las tareas consiste en su vinculación con el mundo real, con el contexto exterior, con la realidad que contempla el alumnado en su día a día. Es en ese punto donde, a través de las tareas, entorno escolar y entorno doméstico, urbano, rural, familiar o cualquier otro, son puestos en diálogo permanente, eliminando las barreras invisibles que solían diferenciar el mundo académico del mundo real. Desde esta perspectiva a la 'tarea' se puede definir en los siguientes términos: "la tarea es cualquier iniciativa de aprendizaje que consista en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de la que se llevan a cabo fuera de ella" (Martín, 2001)

El MCER (2002) describe el papel que juegan las tareas en el aula dentro de un enfoque comunicativo y competencial: "las tareas del aula, bien reflejen el uso de la vida real bien sean de carácter esencialmente pedagógico, son comunicativas ya que exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo. En una tarea comunicativa, el énfasis se pone en que la tarea en sí llegue a realizarse con éxito" y se refleje el uso en la vida real, y para su ejecución estas tareas pueden implicar más pasos o sub-tareas.

Las tareas "pedagógicas" están más orientadas a activar y potenciar las diferentes competencias comunicativas y a satisfacer unas necesidades de aprendizaje de los alumnos mucho más concretas que las vinculadas y restringidas al entorno del aula. No obstante, han de tener igualmente una relación, aunque indirecta, con la vida real, esto significa que, no deberían centrarse en la clásica práctica descontextualizada de los aspectos formales de la lengua como, por ejemplo: ejercicios de gramática y vocabulario que se vienen haciendo tradicionalmente y que todavía están presentes en muchos manuales y libros de texto.

Para la puesta en práctica de una actividad docente basada en la realización de tareas, el MCER (2002) contempla varios factores que explicita en los siguientes términos:

1. En primer lugar, las competencias del alumno tanto lingüísticas como la personalidad y sus actitudes individuales, es decir, factores cognitivos, afectivos y lingüísticos.
2. En segundo lugar, las condiciones y restricciones de la tarea como, por ejemplo, la interacción estratégica entre las Competencias Básicas y los parámetros en los que se inscribe la tarea, apoyo para la realización de la tarea, las características del texto, tipo de respuesta requerido. Del mismo modo, en estas condiciones y restricciones también podemos encontrar factores como el apoyo, el tiempo, el objetivo, la predicción, las condiciones físicas y los participantes dependiendo de si proponemos una tarea de interacción o expresión.

De lo expuesto se puede concluir que la ‘tarea’ se la puede considerar como una metodología para la comunicación, las mismas que deben generar el contexto para una situación real de la comunicación, la misma que debe provocar en el estudiante la necesidad de comunicarse y de crear significado, no solo por el hecho de utilizar un determinado conocimiento lingüístico sino por la necesidad de resolver la situación que se presenta mediante el uso de la lengua como instrumento de comunicación.

4.16 Características de las tareas

Una de las principales características de las tareas es la motivación para el aprendizaje de lenguas extranjeras, por cuanto despierta en el estudiante una actitud diferente frente a la adquisición de conocimiento, los conduce a explorar y desarrollar estrategias propias, estimulando su creatividad y pensamiento lógico como estimulación del estudiante. Por tal motivo, Ellis (2003) señala que se “establece la comunicación y la interacción en base a tres aspectos de la tarea y la lengua, tales como: la negociación de significados a través de la realización de las tareas; la

puesta en práctica de estrategias comunicativas; y el logro de una comunicación eficaz”.

Del mismo modo, VanPatten (1998) sustenta su concepto de competencia en relación al texto donde las actividades comunicativas aparecen como resultado final de una unidad o segmento, a través del cual los estudiantes aprenden primero el material lingüístico y luego lo usan para comunicarse. Por otro lado, tenemos la teoría de la actividad propuesta por Vygotsky (1978) y Wertsch (1991) quienes sustentan que las tareas comunicativas contextualizadas conducen a la adquisición de la lengua.

El MCER (2001) sugiere que, a la hora de diseñar una tarea, debemos buscar que reúna cinco características básicas:

1. La presencia de las competencias que se deben adquirir y desarrollar a través de la misma;
2. La vinculación de la tarea a una serie de contenidos de referencia;
3. La presencia de procesos cognitivos, estrategias, actividades y recursos con los que la elaboramos el tipo de preguntas, textos, mapas, organización de aula, metodología, etc.;
4. La vinculación con el contexto o situación real en que se deben aplicar las competencias;
5. La progresión en su desarrollo.

En el diseño de tareas auténticas se deben observar los siguientes criterios: las tareas auténticas se construyen alrededor de temas de interés de los estudiantes, se considera que no hay aprendizaje significativo sin actividades auténticas, se construye el conocimiento y se logra aprendizajes eficaces en la medida que las actividades que desarrolla el estudiante tienen sentido, relevancia y propósito. En otras palabras, según Torrance (1995) establece criterios de tareas auténticas:

1. Constituyen una réplica de situaciones y contextos comunicativos reales

2. Involucran problemas reales que requieren el uso creativo de la lengua más que una simple repetición de modelos del habla
3. Requieren que los alumnos elaboren un producto o una actuación
4. Involucran la interacción entre varias personas
5. Permiten la autoevaluación y la autocorrección

En resumen, no cabe duda de que la adopción de la enseñanza mediante tareas tiene como consecuencia más inmediata el cambio de rol que han de experimentar tanto docente como estudiante.

En este sentido, se requiere el concurso de un estudiante participativo y de un docente organizador, asesor y director de la dinámica de trabajo.

La autonomía en el proceso y el uso de estrategias de comunicación y aprendizaje salen claramente potenciadas en el caso del estudiante, mientras que el docente reorienta sus funciones para vincular las actividades a los conocimientos previos de los estudiantes.

En consecuencia, la finalidad primordial de las tareas es la obtención de un producto, tradicionalmente asumido como una realidad textual, oral o escrita, lo cierto es que este producto puede tener cualquier otra naturaleza; y de esta manera, la consecución del producto al final de la enseñanza mediante tareas llega tras un complejo proceso en el que los alumnos han de estar capacitados para afrontar la tarea; en el que han de intervenir todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza - aprendizaje; en el que hay que tener en cuenta las fuentes a consultar.

4.17 Tipología de las tareas de aprendizaje

Long & Crooks (1994) y Nunan (1989) coinciden en señalar la existencia de dos tipos de tareas.

4.17.1 Tarea Comunicativa

Se denomina así cuando el énfasis de la tarea recae sobre la manipulación de información, es decir, que los alumnos están más pendientes del significado que de los aspectos formales.

4.17.2 Tareas pedagógicas posibilitadoras

Se denominan así, cuando la actividad de los estudiantes está centrada en los contenidos lingüísticos, es decir en los aspectos formales de la lengua.

De lo expuesto se puede señalar que una tarea implica resolver un problema o completar una información activando un proceso mental utilizando la lengua extranjera, y es a través de este proceso que se adquiere la lengua. Por consiguiente, las tareas de aprendizaje para que resulten significativas deben favorecer el protagonismo del estudiante y facilitar la interdisciplinaridad al permitir incorporar el conocimiento de otras áreas y el conocimiento que el estudiante posee de su especialidad, lo que le permitirá al estudiante mirar a la lengua extranjera más cercana a sus necesidades.

4.18 Competencias y características de los estudiantes

Según el MCER (2001) las distintas competencias del alumno están íntimamente relacionadas con las características de naturaleza cognitiva, afectiva y lingüística del individuo que hay que tener en cuenta a la hora de determinar la dificultad potencial de una determinada tarea para un alumno concreto.

4.18.1 Factores cognitivos

La ‘familiaridad de la tarea’ se puede aligerar la carga cognitiva y facilitar la realización de la tarea según el grado de familiaridad del alumno con: el tipo de tarea y las operaciones que conlleva; el tema o temas; el tipo de texto (género); las pautas de interacción que la tarea lleva consigo (guiones y esquemas), ya que, el hecho de que el alumno cuente con esquemas mentales propios, inconscientes de

aplicación mecánica, puede dejarle el campo libre para abordar otros aspectos en la realización de la tarea o, en todo caso, resultarle de mucha ayuda a la hora de anticiparse al contenido y la organización del texto; los conocimientos básicos necesarios (asumidos por quien habla o quien escribe); los conocimientos socioculturales pertinentes; por ejemplo: conocimiento de las normas y las variaciones sociales, las convenciones y las formas, los usos lingüísticos adecuados al contexto, las referencias relativas a la identidad nacional o cultural, las diferencias distintivas entre la cultura del alumno y la cultura que es objeto de estudio y la conciencia intercultural.

Las ‘destrezas’ en la realización de la tarea depende de la capacidad que tiene el estudiante, entre otras: las destrezas organizativas e interpersonales necesarias para llevar a cabo las distintas fases de la tarea; las destrezas y las estrategias de aprendizaje que facilitan la realización de la tarea y que comprenden: saber desenvolverse bien cuando los recursos lingüísticos son insuficientes, ser capaz de descubrir por uno mismo, planificar y hacer un seguimiento de la puesta en práctica de la tarea; las destrezas interculturales es la capacidad de hacer frente a lo que se halla presente de modo implícito en el discurso de los hablantes nativos.

La ‘capacidad de enfrentarse a los requisitos para procesar la tarea’ es probable que la dificultad de una tarea dependa de la capacidad que tenga el alumno de: controlar el número de pasos u operaciones cognitivas, concretas o abstractas; responder a las exigencias que surjan en el procesamiento de la tarea (capacidad para discurrir) y saber relacionar los distintos pasos de la tarea (o combinar tareas distintas pero que guarden relación).

4.18.2 Factores afectivos

La ‘autoestima’ es una imagen positiva de uno mismo y la falta de inhibición pueden contribuir al éxito en la realización de la tarea. En esos casos, el alumno tiene la suficiente seguridad en sí mismo como para insistir hasta

que consigue realizar con éxito la tarea, esto implica, que el grado de inhibición puede estar influido por la situación o la tarea concreta.

La ‘implicación y la motivación’ es más probable que una tarea se realice con éxito cuando el alumno se encuentra totalmente implicado; un nivel alto de motivación intrínseca para llevar a cabo la tarea provocada por un interés concreto por la tarea en sí o al percibir la importancia que pueda tener, fomenta una mayor implicación del alumno; la motivación extrínseca puede también desempeñar un papel importante.

El ‘estado’ en la realización de la tarea se ve influida por el estado físico y emocional del alumno porque es más probable que un alumno despierto y relajado aprenda más y tenga más éxito que otro que está cansado e intranquilo.

La ‘actitud’ los siguientes factores pueden incidir en la dificultad inherente en una tarea que introduce nuevos conocimientos y experiencias socioculturales: el interés del alumno por lo que es diferente y su apertura a ello; si está dispuesto a relativizar su propia perspectiva cultural y su sistema de valores, a asumir el papel de intermediario cultural entre su propia cultura y la cultura extranjera y a resolver malentendidos y conflictos interculturales.

4.18.3 Factores lingüísticos

La fase de desarrollo de los recursos lingüísticos del alumno es un factor fundamental que hay que tener en cuenta a la hora de establecer la idoneidad de una tarea concreta o de manipular los parámetros de la tarea: el nivel de conocimientos y el control de la gramática, el vocabulario y la fonología o la ortografía requeridos para llevar a cabo una tarea, es decir, recursos lingüísticos tales como la riqueza de vocabulario, la corrección gramatical y léxica, y aspectos del uso de la lengua como, por ejemplo, la fluidez, la flexibilidad, la coherencia, la propiedad, la precisión.

Una tarea puede ser lingüísticamente compleja pero cognitivamente sencilla, o viceversa. Por tanto, un factor puede ser compensado por el otro a la hora de seleccionar tareas para fines pedagógicos.

Sin embargo, al realizar una tarea, los estudiantes tienen que controlar tanto el contenido como la forma, y cuando no tienen que prestar una atención excesiva a aspectos formales, entonces hay más recursos disponibles para atender a los aspectos cognitivos, y viceversa.

El hecho de que el alumno disponga de un conocimiento basado en unos esquemas mentales propios, llevados a la práctica mecánicamente, puede dejarle el campo libre para centrarse en el contenido y, en el caso de actividades de interacción y de expresión espontánea, para concentrarse en un uso más correcto de estructuras y formas menos establecidas.

La capacidad que tiene el alumno para suplir las carencias existentes en su competencia comunicativa es un factor importante en el éxito de la realización de la tarea para todas las actividades.

4.19 Desarrollo de las competencias generales

Las competencias generales: conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural y el desarrollo de las destrezas interculturales deberían desarrollarse suponiendo que ya existen o que se desarrollan en otro lugar lo suficientemente como para darlas por supuestas en la enseñanza de idiomas extranjeros: se las trata *ad hoc* y cuando surgen problemas; seleccionando o construyendo textos que ilustren nuevas áreas y elementos de conocimiento; mediante cursos o manuales específicos que traten aspectos culturales en la lengua materna y, en su caso, en la lengua extranjera; mediante un componente intercultural diseñado para despertar la conciencia respecto a los aspectos más importantes del trasfondo sociocultural, cognitivo y de experiencias de los alumnos y de los hablantes nativos respectivamente; a través de juegos de roles y de

simulaciones; mediante la enseñanza de asignaturas utilizando la lengua extranjera como medio de enseñanza; mediante el contacto directo con hablantes nativos y con textos auténticos.

Respecto a la competencia existencial, los rasgos de personalidad, las motivaciones, las actitudes, las creencias, etc., de los alumnos pueden ser: excluidos como de interés personal del alumno; considerados a la hora de planificar y controlar el proceso de aprendizaje; incluidos como un objetivo del programa de aprendizaje.

Finalmente respecto a competencia de aprender, se espera o se exige que los alumnos desarrollen sus destrezas de estudio y sus destrezas heurísticas, así como su aceptación de la responsabilidad de su propio aprendizaje: simplemente como producto del aprendizaje y de la enseñanza de la lengua, sin ninguna planificación ni organización especiales; transfiriendo paulatinamente la responsabilidad del aprendizaje desde el profesor a los alumnos y animándolos a que reflexionen sobre su aprendizaje y a que compartan esta experiencia con otros alumnos; despertando la conciencia del alumno sistemáticamente respecto a los procesos de aprendizaje o enseñanza en los que participan; embarcando a los alumnos como participantes en la experimentación de distintas opciones metodológicas; consiguiendo que los alumnos reconozcan su propio estilo cognitivo y que desarrollen consecuentemente sus propias estrategias de aprendizaje.

4.20 Desarrollo de las competencias comunicativas del lenguaje

La competencia comunicativa del lenguaje hace referencia “al conocimiento no sólo de si algo es formalmente posible en un idioma, pero también si es factible, apropiado o realizado en un discurso en una comunidad en particular, es decir un grupo de personas en un pueblo, región, nación, etc. (Richards & Schmidt, 2010). En el sistema educativo ecuatoriano, en el proceso educativo del idioma inglés como una Lengua extranjera, se ha tomado como referencia a los

niveles del **Marco Común Europeo de Referencia (2003)**, a fin de alcanzar la suficiencia del idioma inglés el currículo establece tres niveles (A1, A2, B1) que de manera progresiva permita a sus estudiantes comunicarse eficazmente como un Usuario Independiente del inglés - B1 MCER, considerado como el perfil de salida de los estudiantes de Bachillerato.

Por tal motivo, se entiende como ‘comunicación eficaz’ a la organización de conversaciones y expresión de pensamientos más abstractos, temas culturales (por ejemplo: películas, libros, música, etc.) así como también, explicar las diferencias entre las culturales. En consecuencia, se define a los Usuarios Independientes de inglés como:

“aquellos individuos que son capaces de llevar a cabo la mayoría de las conversaciones, quien pueden escribir comprensiblemente, hacer claros argumentos o explicaciones. Además, se definen como ser capaz de leer textos de diferentes niveles y debatirlos oralmente; en otras palabras, ellos no necesitan ayuda para comunicarse, no son muy competentes, pero son aptos para llevar a cabo la mayoría de las funciones” (Kuhlman, 2012).

El objetivo general del currículo del sistema educativo ecuatoriano del idioma inglés consiste en asegurar que los bachilleres alcancen el nivel de dominio del idioma mínimo B1, de acuerdo al MCER (2003) y desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes en sus componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos a través del desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje como son: escuchar, hablar, leer y escribir.

4.20.1 Competencias Lingüísticas

El componente lingüístico según el MCER (2001) contiene subcomponentes como el léxico, gramatical, semántico, fonológico, ortográfico y ortoépico. Donde el aprendizaje del vocabulario constituye un componente lingüístico principal para la adquisición de una lengua extranjera, a

pesar que el vocabulario no siempre ha sido reconocido como prioritario en la enseñanza del lenguaje, sin embargo, a raíz del enfoque comunicativo, el interés en su rol en el aprendizaje de una lengua extranjera ha ido creciendo rápidamente en los últimos años.

En la actualidad muchos estudios relacionados al aprendizaje del vocabulario debaten en sus posiciones sobre que aprendizaje del vocabulario es más efectivo, el que enfatiza el aprendizaje explícito o el que enfatiza el aprendizaje implícito, obviamente, bajo el enfoque comunicativo, el aprendizaje se enfatiza en lo implícito, o aprendizaje incidental. En el aprendizaje explícito del vocabulario, los estudiantes se involucran en actividades que centran la atención sobre el vocabulario. Se estableció algunos principios cuya meta es la de construir un vocabulario de amplio reconocimiento integrando nuevas palabras con las viejas palabras, proporcionar una serie de encuentros con una palabra, la promoción de un nivel profundo de procesamiento, facilitar imágenes, usar una variedad de técnicas y motivando estrategias de aprendizaje autónomo (Sökmen, 1997).

Por otro lado, tenemos el aprendizaje implícito o denominado también aprendizaje incidental del vocabulario, el mismo que ocurre cuando la mente se centra en otros lugares, tales como sobre la comprensión de un texto o uso del lenguaje para propósitos comunicativos. Muchos investigadores han concluido que los estudiantes deberían ser dados instrucciones explícitas y practicar en las dos o tres mil palabras de más alta frecuencia (palabras familiares-*'word families'*), en tanto que, a lo largo del nivel las palabras con menor frecuencia serán aprendidos incidentalmente mientras leen o escuchan.

El aprendizaje explícito es necesario en las etapas iniciales a menos que un alto porcentaje de palabras en una página sean conocidos, es muy difícil suponer el significado de nuevas palabras en contexto, unas dos a tres mil palabras base es considerado un mínimo *'threshold level'* que el

aprendizaje incidental se capaz de tener lugar cuando lee textos auténticos, tener múltiples exposiciones a una palabra es importante en un aprendizaje explícito, por consiguiente, esto es importante para el aprendizaje incidental.

La falta de exposiciones es un problema común frente al aprendizaje de una lengua y una buena forma de combatir este problema es exponer a los estudiantes a lecturas extensivas. En consecuencia, dar una revisión del incremento del vocabulario adquirido tanto en su elaboración como en su consolidación son cruciales (Schmitt, 2000).

Se demanda que los estudiantes desarrollen su vocabulario: mediante la simple exposición a palabras y expresiones hechas utilizadas en textos auténticos de carácter hablado y escrito; mediante la búsqueda en diccionarios por parte del alumno, o preguntando el vocabulario a los alumnos, etc., según sea necesario en tareas y actividades concretas; mediante la inclusión de vocabulario en contexto, por ejemplo: con textos del manual, y de este modo, mediante la subsiguiente reutilización de ese vocabulario en ejercicios, actividades de explotación didáctica, etc.; presentando palabras acompañadas de apoyo visual (imágenes, gestos y mímica, acciones demostrativas, representaciones de objetos reales, etc.); mediante la memorización de listas de palabras, etc. acompañadas de su traducción; explorando campos semánticos y construyendo 'mapas conceptuales', etc.; enseñando a los alumnos a usar diccionarios bilingües, diccionarios de sinónimos y otras obras de consulta; explicando estructuras léxicas y practicando su aplicación (por ejemplo: formación de palabras, composición, expresiones de palabras relacionadas, verbos con régimen preposicional, modismos, etc.); mediante el estudio más o menos sistemático de la distinta distribución de los rasgos semánticos en la lengua materna (L1) y en la lengua extranjera (L2) (semántica contrastiva).

En cuanto al desarrollo léxico se puede elegir palabras y frases clave: en áreas temáticas necesarias para la consecución de tareas comunicativas adecuadas a las necesidades de los alumnos y que encarnan la diferencia cultural y, en su caso, los valores y creencias importantes compartidos por el grupo o los grupos sociales cuya lengua se está enseñando; seguir unos principios léxico-estadísticos que seleccionen las palabras más frecuentes en recuentos generales y amplios o las palabras que se utilizan para áreas temáticas delimitadas; elegir textos (auténticos) hablados y escritos y aprender o enseñar todas las palabras que contienen; no realizar una planificación previa del desarrollo del vocabulario, pero permitir que se desarrolle orgánicamente en respuesta a la demanda del alumno cuando éste se encuentre realizando tareas comunicativas.

La complejidad inherente de la competencia gramatical no es el único criterio que hay que considerar, debemos considerar otras alternativas, tales como: El rendimiento comunicativo que generan las distintas categorías gramaticales, es decir, su papel como exponentes de nociones generales; los factores de contraste son muy importantes a la hora de evaluar la carga de aprendizaje y, por tanto, el grado de efectividad de las prioridades que hay que tener en cuenta; el discurso auténtico y los textos escritos pueden ser adaptados hasta cierto punto según su dificultad gramatical. Si no se adaptan, es probable que el alumno se vea expuesto a nuevas estructuras y categorías que algunos alumnos aventajados pueden adquirir para su uso activo antes que otras estructuras más básicas; el orden natural de adquisición observado en el desarrollo de la lengua de los estudiantes de la lengua materna se podría quizá tener en cuenta a la hora de planear el desarrollo en la lengua extranjera.

En consecuencia, se demanda que los estudiantes desarrollen su competencia gramatical: inductivamente, mediante la exposición a material gramatical nuevo en textos auténticos; inductivamente, incorporando nuevos elementos gramaticales, categorías, clases, estructuras,

normas, etc. en textos especialmente compuestos para exponer su forma, función y significado; seguido de explicaciones y ejercicios; mediante la presentación de paradigmas formales, tablas morfológicas, etc., seguido de explicaciones utilizando un metalenguaje apropiado en L2 o L1 y con ejercicios; pidiendo a los estudiantes que formulen hipótesis, etc. y, cuando sea necesario, las reformulen, etc.

En cuanto al desarrollo de la pronunciación de la lengua extranjera se exigirá: simplemente mediante la exposición a enunciados auténticos; por imitación a coro del profesor, grabaciones de audio de hablantes nativos, grabaciones en vídeo de hablantes nativos; mediante el trabajo individual en el laboratorio de idiomas; leyendo en alto material textual fonéticamente significativo; mediante el entrenamiento auditivo y con ejercicios fonéticos de repetición; uso de textos transcritos fonéticamente; mediante el entrenamiento fonético explícito; aprendiendo las normas ortoépicas (es decir, cómo pronunciar las formas escritas); mediante alguna combinación de las anteriores.

La capacidad ortográfica se desarrollará para controlar el sistema de escritura de una lengua mediante: una simple transferencia desde L1; mediante la exposición a textos escritos auténticos como impresos, escritos a máquina, escritos a mano; mediante la memorización del alfabeto en relación con determinados valores fonéticos (por ejemplo: escritura romana, cirílica o griega en los casos en que se utilice otro tipo de escritura para L1), junto con signos diacríticos y signos de puntuación; practicando la escritura a mano (incluyendo las escrituras cirílica o «gótica», etc.) y fijándose en las características nacionales de las convenciones de la escritura a mano; memorizando palabras (individualmente o aplicando normas de ortografía) y las normas de puntuación; mediante la práctica del dictado.

4.20.2 Competencias Sociolingüísticas

El desarrollo de las competencias sociolingüísticas del estudiante se puede transferir desde la propia experiencia que tiene el alumno de la vida social, o se le debe facilitar: mediante la exposición a la lengua auténtica utilizada adecuadamente en su entorno social; seleccionando o construyendo textos que ejemplifiquen los contrastes sociolingüísticos entre la sociedad de origen y la sociedad meta; dirigiendo la atención del alumno a los contrastes sociolingüísticos conforme se van dando en el proceso de aprendizaje, explicándolos y discutiéndolos; esperando que se cometan los errores para después marcarlos, analizarlos, explicarlos y dar el uso correcto; como parte de la enseñanza explícita del componente sociocultural en el estudio de una lengua moderna.

4.20.3 Competencias Pragmáticas

El desarrollo de las competencias pragmáticas del alumno se puede transferir a partir de la educación y la experiencia general en la lengua materna (L1), o se debería facilitar: aumentando paulatinamente la complejidad de la estructura del discurso y el alcance funcional de los textos presentados al alumno; exigiendo que el alumno produzca textos de complejidad creciente a partir de la traducción de L1 a L2 de textos cada vez más complejos; estableciendo tareas que requieran un alcance funcional más amplio y la incorporación de modelos de conversación o intercambio verbal; despertando la conciencia (análisis, explicación, terminología, etc.).

Además de realizar actividades prácticas; mediante la enseñanza explícita y el ejercicio de las funciones, los modelos de conversación o intercambio verbal y la estructura del discurso.

4.21 Las habilidades del lenguaje

Los componentes comunicativos (lingüística, sociolingüística, pragmática) son activados a través de las cuatro habilidades del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir. Por ende, es comúnmente aceptado que para usar

el lenguaje eficientemente para propósitos comunicativos los estudiantes deberán tener como meta desarrollar sus propios usos de las cuatro habilidades del lenguaje, los mismos que están divididos en habilidades receptivas (escuchar '*listening*' - leer '*reading*') lo que implica responder a un texto más que producir un texto. Y, las habilidades productivas (hablar '*speaking*'- escribir '*writing*') lo que implica producir el lenguaje más que recibir el lenguaje.

Sin embargo, se puede observar que esta división de las habilidades del lenguaje conlleva dos problemas. El primero conlleva a la confusión que las habilidades receptivas son una clase de habilidades pasivas, lo cual no es verdadero, ya que los procesos cognitivos son activados cuando el estudiante se enfrenta con tareas de lectura o de escuchar un texto en una segunda lengua. El segundo problema puede ser asumido que el docente ha enseñado las habilidades separadamente una de las otras. Por ende "la secuencia ideal del aprendizaje, entonces, ofrecerá la integración de habilidades y también el estudio del lenguaje basado alrededor de un tema u otro hilo temático (Harmer, 2007).

4.21.1 Comprensión Auditiva (Listening)

En los años 1970s, el estatus de 'escuchar' empezó a cambiar desde una habilidad olvidada a una habilidad de mayor importancia, los programas educativos de idiomas expandieron su énfasis en las habilidades pragmáticas para incluir a la habilidad de escuchar como también a las habilidades de hablar, escribir, y leer en el proceso.

Durante los 1980s, las nuevas planificaciones educativas de idiomas pusieron especial atención a la habilidad de 'escuchar', distinguiéndose entre estos los formatos que ofrecieron el lenguaje funcional y el enfoque comunicativo, y en lo 1990s, la atención a la habilidad de 'escuchar' en la enseñanza del lenguaje se incrementó dramáticamente a tal punto que la comprensión auditiva en la adquisición de la lengua extranjera constituyó un área importante de estudio.

Desafortunadamente, la habilidad de la comprensión auditiva y su práctica en el aula todavía en muchas instituciones educativas de lengua extranjeras es tratada como la habilidad de menor importancia (Brown G. , 1987). Por esta razón, la comprensión auditiva establece bases para el desarrollo del lenguaje oral dentro de la cadena de discurso '*speech chain*' de escuchar y hablar ((Denes & Pinson, 1963).

De las dos funciones que puede desempeñar el órgano del oído, oír o escuchar, 'escuchar' es la que tiene mayor interés en la didáctica de lenguas. Sin embargo, está supeditada a la acción de oír. Esto significa que, esta destreza es imprescindible en el aprendizaje de una lengua cuando el objetivo primordial es la comunicación oral.

Por otro lado, la capacidad auditiva del individuo en mayor o menor escala afecta al aprendizaje, si la facultad de oír se ve mermada por algún impedimento físico, el aprendizaje de una lengua extranjera se debilita respecto a la comprensión auditiva, así como también, a la expresión oral que es su equivalente como destreza productiva.

En resumen, la comprensión auditiva está íntimamente relacionada a la expresión oral, ya que sin la primera no se concibe la segunda respectivamente; razón por la cual, para aprender una lengua extranjera hay que partir siempre de las destrezas receptoras, escuchar o leer, ya que es imposible hacerlo hablando y escribiendo, para lo cual se demanda del estudiante de una segunda lengua tenga muchas oportunidades de practicarla desde las primeras etapas, siendo el habla informal del profesor (*informal teacher talk*) el mejor material que puede utilizarse en el aula para practicar la comprensión oral o también denominado como el "aprendizaje periférico" o "aprendizaje ya que el '*feedback*' que produce en el estudiante puede contribuir a que mejore su expresión oral (Ur, 1984).

4.21.2 Comprensión de Lectura (Reading)

“Leer en el sentido de entender el discurso no sólo supone reconocer lo que significan las palabras y las frases, sino también el valor que adquieren cuando se asocian entre sí como elementos del discurso” (Widdowson, 1978). Esto significa que existe una correspondencia evidente entre la comprensión escrita o lectora y la expresión escrita, entre la lectura y la escritura, pues lógicamente la primera presupone la segunda; y, desde un punto de vista social y educativo la lengua escrita tiene una gran importancia, pues ha sido la letra impresa la que ha contribuido en muy alto grado al progreso y desarrollo de nuestra civilización, razón por la cual, lengua escrita goza de mayor prestigio que la lengua hablada.

En el plano teórico, son dos las concepciones más relevantes que se manejan en torno a la lectura. La primera la considera como un conjunto de destrezas que debería dominar el alumno para poder descodificar un texto y entender así su significado. La segunda la contempla la lectura como un proceso activo en el que el estudiante a partir de sus conocimientos previos construye nuevos conocimientos con la información que le proporciona el texto.

De aquí, se desprende que el fin de la destreza de la lectura en la enseñanza de una lengua extranjera es para incrementar nuestro conocimiento de la lengua o para desarrollar esta destreza y poder así leer con más rapidez, lo que permite extraer la información que nos interesa sin tener que leer un texto íntegramente y sin que sea obligatorio conocer todas las palabras. Además, en el ámbito de la lectura encontramos los procesos receptivos denominados modos o modelos de abajo a arriba (*bottom-up*), de arriba abajo (*top-down*) y una combinación de ambos o modelo interactivo, lo que significa que, para comprender el texto, el lector parte de los elementos mínimos (letras, morfemas, sílabas, palabras, etc.) o, al revés, de sus conocimientos previos y experiencia lectora, lo

cual viene prácticamente a coincidir con los dos primeros tipos de lectura señalados anteriormente.

4.21.3 Expresión Oral (*Speaking*)

Es esencial que los estudiantes comprendan el lenguaje al que están expuestos y responder apropiadamente hasta que ellos pueden constituirse en usuarios competentes de un lenguaje en particular.

El principal problema para los estudiantes debería ser la comprensión de lo que ellos están escuchando y ser capaces de dar respuestas apropiadas oralmente, razón por la cual, los docentes deben enseñar en el aula las habilidades del lenguaje de manera integral, exponiendo a los estudiantes del idioma inglés al lenguaje auténtico y desafiarlos a interactuar naturalmente en el lenguaje, y por esta forma el inglés llegará hacer un medio real de interacción y compartir entre la gente. Dicho de otra forma, “el éxito de la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés es cuando los estudiantes puedan realmente comunicarse en inglés dentro y fuera del aula” (Davies & Pearse, 2002).

Desde el establecimiento del enfoque comunicativo, el objetivo primordial del aprendizaje de idiomas es el desarrollo de la competencia comunicativa, por tanto es necesario reconocer que la habilidad de participar en situaciones de comunicación oral en una segunda lengua no puede desarrollarse a menos que los diferentes niveles de la competencia comunicativa se entretengan en la instrucción formal en el aula de idiomas, lo que conlleva a deducir que tanto el conocimiento como la habilidad forma la fibra de la competencia oral del estudiante de una lengua extranjera. Long (1996), Swain (1995) & Pica (1994) sostienen que la producción oral juega un papel crucial en el desarrollo de la competencia comunicativa: Por ende, es importante la práctica interactiva para la adquisición de una lengua extranjera a través de la actuación oral, esto implica, que la expresión oral es la interacción y la direccionalidad en un contexto compartido, y en una situación que se deben negociar los significados.

Por lo tanto, la interacción oral es uno de los instrumentos básicos de la evaluación formativa o cualitativa, y una de las estrategias más útiles del docente para retroalimentar el proceso de apropiación de la lengua de sus estudiantes.

“La capacidad de expresarse oralmente supone la habilidad de entender a los nativos de una lengua extranjera sin que tengan que hablar más despacio, repetir frases, hablar más alto o con más claridad y cuando las condiciones acústicas son normales, a veces adversas, es decir, porque las voces o los acentos que se escuchan son variados, o porque hay ruidos de fondo o interferencias. También implica la habilidad de expresarse usando construcciones gramaticales con fluidez y sin titubear, de tal forma que la producción oral se parezca lo suficiente a la de los hablantes nativos como para no causar problemas de comunicación y, en el mejor de los casos, como para pasar por uno de ellos” (MacCarthy, 1972)

De lo expuesto, la comprensión oral y la expresión oral son destrezas tanto receptivas y productivas en el ámbito comunicativo, cuya interacción se refleja, especialmente en las conversaciones como la forma más común del lenguaje hablado (Widdowson, 1978). Por la misma razón, “para que un estudiante de una lengua extranjera llegue a la producción de lengua, primero tiene que haber recibido modelos y haber recibido tareas mediadoras que le faciliten la producción” (Bordón, 2002), lo que significa que, el paso de una destreza a otra no podrá expresarse en la lengua extranjera de una manera adecuada si antes no ha practicado suficientemente esta destreza, por ende la ejercitación de esta destreza será imprescindible para un expresión oral efectiva, “*We learn to speak by speaking*”, Aprendemos a hablar hablando, lo mismo que aprendemos a conducir un coche conduciéndolo, o a bailar el tango bailándolo (Rivers, 1981). En consecuencia, el desarrollo de la competencia oral en el aula necesita del diseño de métodos pedagógicos que estén sólidamente motivados en

las mejores explicaciones a nuestro alcance de cómo la actuación contribuye al desarrollo de la competencia en una lengua extranjera (Muñoz, 2002).

4.21.4 Expresión Escrita (Writing)

Desde el punto de vista de la interacción, la producción oral ofrece más ventajas que la escrita ya que la retroalimentación '*feedback*' del profesor o de los otros estudiantes es inmediato, contribuyendo así a potenciar el aprendizaje. Otro factor por considerar es que la expresión escrita no es una forma espontánea de comunicación, por lo cual suele resultar más difícil que la expresión oral ya que requiere una mayor precisión en el uso de la lengua.

Esto implica, que para escribir correctamente se hace necesario conocer las convenciones del código escrito y los buenos modales del medio, o lo que lo mismo, "para ser eficaz la escritura necesita de la precisión y matices que se derivan de un conocimiento cabal de las opciones sintácticas y léxicas que ofrece la lengua; para que sea interesante, la estructura sintáctica debe ser variada de suerte que garantice el efecto retórico" (Rivers & Temperley, 1978).

La finalidad que persigue la expresión escrita puede ser bien la práctica y consolidación de diversos aspectos de la lengua escrita (*skill-getting*) o bien la práctica de la escritura como tal (*skill-using*) para aprender a organizar el mensaje, saber cómo resumir, cómo contestar de una determinada manera, etc. Por consiguiente, lo que se enseña al alumno son estrategias que le ayuden a conseguir un producto satisfactorio (producto), pero motivándole a que experimente con ideas nuevas y que comparta sus opiniones con sus compañeros a fin de obtener el mejor resultado (proceso), de este modo, la escritura es auténtica cuando el lector no conoce la respuesta y está seriamente interesado en obtener información.

4.22 Proceso del lenguaje comunicativo

Para actuar como hablante, escritor, oyente o lector, los estudiantes deberán ser capaces de llevar a cabo una secuencia de acciones calificadas.

Para hablar, el estudiante debe ser capaz de:

1. Planificar y organizar un mensaje (habilidades cognitivas)
2. Formular una palabra lingüística (habilidades lingüísticas)
3. Articular los sonidos vocálicos (habilidades fonéticas)

Para escribir, el estudiante debe ser capaz de:

1. Organizar y formular los mensajes (habilidades cognitivas y lingüísticas).
2. Escribir a mano o a máquina el texto (habilidades manuales) o de otra manera transferir el texto para escribir

Para escuchar, el estudiante debe ser capaz de:

1. Percibir los sonidos (habilidades de audición fonética).
2. Identificar el mensaje lingüístico (habilidades lingüísticas).
3. Comprender el mensaje (habilidades semánticas).
4. Interpretar el mensaje (habilidades cognitivas)

Para leer, los estudiantes deberán ser capaces de:

1. Percibir el texto escrito (habilidades visuales).
2. Reconocer la letra (habilidades ortográficas).
3. Identificar el mensaje (habilidades lingüísticas).
4. Comprender el mensaje (habilidades semánticas).
5. Interpretar el mensaje (habilidades cognitivas).

4.23 Procedimientos para las habilidades receptoras

Con algunas pequeñas diferencias, el siguiente procedimiento podría ser utilizado en las dos habilidades: escuchar y leer (Harmer, 2007):

1. Entrada (*lead-in*): la meta principal de estas actividades son las de generar interés en el tema con el que nosotros vamos a trabajar, consecuentemente incrementar la motivación de los estudiantes y para activar y generar su

vocabulario pasivo, como también, desencadenar su conocimiento previo.

2. Trabajo de vocabulario (*vocabulary work*): esta etapa es opcional en las tareas de comprensión lectora, pero cuando los estudiantes se enfrentan con tareas de audio nosotros debemos enseñar con anterioridad el vocabulario esencial para ayudarles a alcanzar el resultado final y así incrementar su motivación.
3. Tarea central y primera comprensión auditiva o lectora (*Gist task and first listening or Reading*): el docente establece la tarea central para dar a los estudiantes la razón para escuchar o leer dentro de un tiempo limitado. Entonces, los estudiantes deberían estar dando la oportunidad de comparar las respuestas para practicar sus habilidades de escuchar y hablar, y preparar la siguiente etapa: dar un 'feedback' al docente y a la clase completa.
4. Tareas intensivas y segunda comprensión auditiva o lectora (*Intensive task and second listening or reading*): esta tarea debería dar a los estudiantes una razón para más detalles del texto para escuchar o leer. Los estudiantes también estarán dándose la oportunidad de comparar las respuestas antes de recibir el 'feedback'.
5. Aprovechar el texto para escuchar o leer para las actividades de seguimiento (*exploit the listening and Reading text for follow up activities*): los estudiantes analizan un elemento específico lingüístico del texto o discute como el tema está relacionado con sus propias vidas.

4.24 Procedimientos para las habilidades productivas

Harmer (2007) propone los siguientes cinco pasos para el proceso de la enseñanza de las habilidades productivas:

1. Entrada (*led-in*): como en las actividades receptivas, la meta principal de las actividades de entrada son las de generar interés en el tema, desencadenar sus conocimientos previos y predecir lo que los estudiantes de idiomas van a necesitar.

2. Establecer las tareas (*set the task*): los estudiantes están diciendo lo que ellos deben hacer y están dando toda la información que ellos necesitan para hacer la tarea, el docente podría necesitar demostrar trabajar la actividad
3. Monitorear la tarea (*monitor the task*): el docente deberá mantener vigilado el trabajo de los estudiantes, revisar que las instrucciones estén siendo seguidas y ayudarles a los estudiantes cuando ellos tengan problemas.
4. Dar una tarea de retroalimentación (*give task feedback*): cuando la actividad ha terminado, nosotros podríamos mostrar a los estudiantes lo que ellos han logrado y nosotros podríamos también sugerir algunos aspectos para un mejor desarrollo.
5. Implementación (*follow up*): actividades estarán directamente relacionados al tema de la tarea principal.

CAPÍTULO V

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

5.1 Conceptualización de la evaluación en el ámbito educativo

La ‘evaluación educativa’ ha estado sujeto a la variabilidad de las teorías educativas y de los padres de la evaluación, es Tyler (1969) quien concibe a la evaluación como un “proceso sistémico para determinar hasta qué punto logran los alumnos los objetivos de la educación”. Esta teoría fue rechazada por Cronbach (1963) quien define a la evaluación como “el proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones”.

Luego aparece la definición de Scriven (1967), quien define a la evaluación como “el proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa”. Más tarde, Mager (1962) define a la evaluación como el “acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación”.

Finalmente, podemos revisar una definición bastante próxima a la actual respecto a la evaluación desde la acepción pedagógica, “evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un estudiante, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación (Stufflebeam, 1987), así como la realizada por Tenbrink (1984) al definir a la evaluación como “el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones”.

Del análisis de estos postulados, podemos encontrar a conexión existente entre evaluación y toma de decisiones de donde se desprenden tres constantes: obtención de la información, formulación de juicios y toma de decisiones.

De un modo general podemos enunciar que evaluar significa valorar, establecer un criterio de valor a cerca de algo.

En consecuencia, la evaluación educativa es un proceso que consiste en obtener información para elaborar juicios de valor y en base a ellos tomar decisiones, la misma que se efectúa en directa relación con la metodología del proceso educativo. Esto implica, que tal como se educa y se enseña se debe evaluar.

Por ende, la evaluación es considerada como un proceso que permite observar la planificación docente, el aprendizaje de los estudiantes, la marcha del currículo y la adecuación de sus componentes, el proyecto institucional, entre otros aspectos que se consideren su objeto con miras a tomar decisiones que permitan mejorar los distintos aspectos del proceso educativo en cuestión. En otras palabras, la evaluación educativa es concebida como un proceso de investigación participativa permanente, que conduce a establecer juicios valorativos sobre la realidad educativa institucional, orientada por marcos ideológicos, metodológicos y técnicos a fin de tomar decisiones desde una perspectiva integral.

5.2 Concepto de Evaluación del Aprendizaje

El concepto de evaluación tiene una amplitud variable de significados posibles, lo cual no es algo simple de definir, por ende, Bertoni y otros (1977) refiriéndose a la polisemia del concepto de evaluación señalan entre otros significados el de (verificar, medir, valorar, comprender, aprender, conocer, juzgar, comparar, constatar, apreciar, ayudar, cifrar, interpretar, estimar, experimentar, posicionar, expresar).

Otros autores como Pimienta (2008) manifiesta que el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje se lo puede determinar a través de la evaluación y motivar a los estudiantes que continúen aprendiendo, aun cuando en algunos momentos esa evaluación tenga un fin sumativo,

porque siempre será posible retroalimentar al evaluado para que la aspiración y razón de ser de la evaluación sea la de contribuir a la mejora de los procesos de aprendizaje. De la misma forma López (2005) considera a la “evaluación como una etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje que se utiliza para detectar el progreso del alumno y esta información debe servir al profesor y al alumno para tomar decisiones”.

Por otro lado, Linn & Gronlund (2000) sostienen que la evaluación es “cualquiera de entre una variedad de procedimientos utilizados para obtener información sobre el desempeño de los estudiantes”, esto implica que la evaluación del aprendizaje no es una simple medición o la aplicación de pruebas, pues esto significa que la evaluación del aprendizaje incluye todo tipo de métodos que permitan obtener muestras y observar habilidades, conocimientos y destrezas de los estudiantes, para valorarlas y tomar decisiones sobre los resultados analizados.

Se entiende por evaluación del aprendizaje a la acción educativa que implica recoger información para juzgarla y en consecuencia para tomar decisiones o como un proceso de reflexión y análisis crítico compartido por la comunidad educativa sobre el aprendizaje, que conduce a una síntesis conceptual valorativa para comprenderlo, explicarlo y transformarlo.

Desde la perspectiva participativa, la evaluación del aprendizaje puede ser concebida como el proceso interactivo y permanente de análisis crítico que trata de dar respuestas a inquietudes como: ¿Qué está ocurriendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué está ocurriendo? ¿Qué aprenden nuestros estudiantes? ¿Qué dificultades se advierten en el proceso? ¿Qué aciertos? ¿Se orienta hacia el trabajo social productivo? ¿Qué vinculación tienen con los problemas de contexto? ¿Los estudiantes están desarrollando su criticidad y creatividad? ¿Se está fomentando la solidaridad? ¿Se están propiciando el

desarrollo de actitudes y valores que consoliden nuestra identidad nacional? entre otros (Naranjo & Herrera, 2008). Jornet (2009) define a la evaluación del aprendizaje y hace una descripción de cada uno de los aspectos considerado en esta concepción: “un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientada a la toma de decisiones y la mejora”.

1. Proceso sistemático: la evaluación debe ser racionalmente planificado como parte del desarrollo de la enseñanza, de forma que no debe entenderse como algo aislado, ni improvisado, ni desconectado del diseño y desarrollo de la docencia.
2. Indagación y comprensión de la realidad educativa: radica en el acercamiento a la realidad para conocerla adecuadamente y comprenderla, de forma que no puede darse una evaluación de calidad si no se sustenta sobre un grado de comprensión suficiente de la situación educativa de lo evaluado.
3. Emisión de un juicio de valor: esto se realiza basado en criterios objetivos, como el consenso intersubjetivo que pueden manifestar expertos en educación acerca de la calidad de los fenómenos educativos evaluados.
4. Orientado a la toma de decisiones: la toma de decisiones podrá ser de mejora (formativa) o de rendición de cuentas (sumativa).
5. La mejora: será de calidad si se permite identificar no solo los elementos que requieren mejora, sino el cómo dinamizar el proceso de mejora o innovación, es decir, el carácter formativo se identifica como un componente fundamental para cualquier evaluación.

La evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático de valoración e interpretación de los avances, logro y dificultades que se producen en el aprendizaje de los estudiantes cuya finalidad es orientar y mejorar el rendimiento de los estudiantes, la labor docente, el currículo y el contexto para brindar ayudas tendientes asegurar la formación integral de los estudiantes. De esta

manera es posible promover aprendizajes continuos, sin límites y cada vez de mayor nivel y calidad (Pérez, 2009).

5.3 Prácticas de Evaluación

Desde la práctica de la evaluación, esta es muy extendida en el sistema escolar en todos los niveles de enseñanza y en cualquiera de sus especialidades o especialidades.

“La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanta más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteada lleva a otros. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso” (Cardinet, 1986).

De lo citado la práctica de la evaluación se explica por la forma como se llevan a cabo las funciones que desempeñan la institución escolar y por eso viene condicionada por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales; al mismo tiempo incide sobre los demás elementos implicados en la escolarización. Por consiguiente, se define a las prácticas de evaluación como “una actividad o serie de actividades que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumplen múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es una respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucional. (Sacristán, 1996). Coll & Martín (1993) considera a las prácticas de evaluación como una dimensión del proceso de evaluación escolar y la define como el conjunto de procedimientos, técnicas, instrumentos y criterios para realizar las actividades de evaluación.

Se define también a las prácticas de evaluación como las actividades que los estudiantes realizan como parte integral

de los programas educativos en los que están inscritos, las mismas que pueden requerir de la utilización de tiempo tanto dentro como fuera del aula, además, esta definición incluye tareas tales como las pruebas formales realizadas por los docentes, pruebas integradas al currículo (incluyendo preguntas adjuntas y otros ejercicios destinados a ser parte integral de los materiales de aprendizaje), preguntas orales formuladas por los estudiantes, y una amplia variedad de otras actividades de desempeño (cognitivas y psicomotor), así como también, las prácticas de evaluación incluyen las variables motivacionales y actitudinales, y las habilidades de aprendizaje (Cronbach, 1975).

Desde el enfoque comunicativo, las prácticas de evaluación se definen como “la actividad o conjunto de actividades, o situaciones propuestas en un momento de evaluación que plantean al estudiante oportunidades para demostrar su competencia comunicativa (Arias, Maturana, & Isabel, 2012).

Bachman & Palmer (1996) sostienen que para evaluar la habilidad lingüística (*language ability*), se debe aplicar tareas evaluativas con características, áreas del conocimiento lingüístico y conocimiento temático bien delimitados, dicha tareas pueden ser del dominio de la vida real, fuera de la situación de evaluación, o del dominio de la instrucción, cuando el uso de la lengua tiene propósitos de enseñanza, aprendizaje o evaluación.

5.4 Perspectivas asumidas en el proceso de evaluación en el ámbito educativo

En el ámbito educativo la evaluación se puede desprender dos perspectivas: en la primera evaluar involucra el hecho de medir, es decir expresa una cantidad; y en la segunda, evaluar implica operaciones estimar, apreciar, comprender, entre otras palabras pronunciar un juicio valorativo y aproximado sobre una realidad, por lo que el termino evaluar puede expresar lo cualitativo y cuantitativo (Bertoni, 1997). Sin embargo, las prácticas de evaluación,

por ser una actividad muy compleja se las debe tratar desde dos perspectivas que se interrelaciona entre sí.

5.4.1 Como una función didáctica

Evaluar no solo es el acto de comprobar el rendimiento o cualidad de los estudiantes, sino una fase más del proceso educativo, el final, de un ciclo completo de actividad didáctica razonablemente planificada y analizada, esto significa que la evaluación sirve para pensar y planificar la práctica didáctica.

Según Jackson (1975), evaluar significa resaltar procesos post activos de la enseñanza, lo que ocurre cuando se reflexiona sobre lo que ya ha pasado en un tiempo y en sus actividades de enseñanza.

5.4.2 Desde el punto de vista crítico

Las prácticas de evaluación en el aula desatan diferentes fenómenos en los docentes y en los estudiantes, y en el propio contexto escolar; esto implica que la evaluación es concebida como un camino para entender el currículo real del estudiante.

5.5 Tendencias de evaluación en el proceso de aprendizaje

Si se asume que el problema didáctico es más ideológico y político que técnico, conviene reflexionar lo que afirma Gutiérrez (1974):

“las estructuras escolares son producto de una política estatal y por lo tanto es falso que la educación sea neutra. A nadie se le escapa que los programas son vehículos para una determinada ideología. Y los mismos procedimientos pedagógicos son una transportación de los sistemas sociales”.

5.5.1 La evaluación desde una visión conductista del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje ha ido variado según la teoría del aprendizaje que se ha amparado en enfoque o método

didáctico y desde esta visión se desarrolla una concepción de evaluación por objetivos, cuyas características más relevantes son las siguientes: los objetivos son definidos a partir de las conductas observables que se pueden medir cuantitativamente, donde los conceptos de medida y evaluación han sido conceptos virtualmente intercambiables y su instrumento por excelencia es el examen; se selecciona unos objetivos al inicio del proceso educativo cuya consecución se espera al final del mismo sin prestar mucha atención al proceso que sigue el sujeto para la adquisición de las conductas evaluadas, es decir que centra la atención en el logro de un resultado final.

El fin de evaluación es la comprobación de la eficacia de lo que se enseña lo que desde una perspectiva positivista comporta como se ha indicado, obtener datos cuantitativos. En general, en el ámbito educativo la evaluación ha estado ligada a la evaluación del aprendizaje y al rendimiento académico de los estudiantes desde un enfoque conductista y en consecuencia unida a una función de control, además se ha asociado la evaluación con la palabra 'examen' y se ha constituido en un evento estresante objeto de temor para los alumnos lo que ha llevado en el contexto pedagógico la práctica tradicional de la evaluación a la realización de exámenes u otras meras mediciones del conocimiento.

Por otro lado, la finalidad de esta evaluación es la selección y su objetivo la acreditación lo que conlleva tener serias limitaciones para el estudiante y el docente tales como: no se puede mejorar los procesos sobre la marcha solo repetirlos; no se puede observar la evaluación del proceso solo los resultados finales que se desprenden de él; el alumno no conoce sus logros solo hasta el final del proceso, así que trabaja solo para obtener resultados (notas) y solo estudia cuando ese final está próximo; y no se puede detectar necesidades puntuales en cada alumno, por lo tanto no se adapta a la enseñanza al individuo, lo que implica que el individuo debe adaptarse al proceso.

Otros autores como Santos Guerra (1990) y Picardo (2003) consideran que se realiza fundamentalmente una evaluación cuantitativa donde se evalúa solo al estudiante y principalmente la vertiente negativa (corregir = enmendar lo errado) y la evaluación constituye un instrumento de control y de poder. Casanova (19998) también señala que “cuando se evalúa se suele ser para detectar lo negativo: errores de aprendizaje, fallo de funcionamiento, etc., y por lo general, no se destaca lo positivo”.

5.5.2 La evaluación desde la tecnología educativa

En la década de los 60 llega al Ecuador la Tecnología educativa, procedente de los Estados Unidos de Norte América, a través del proyecto denominado “Alianza para el Progreso” con la finalidad de resolver el problema del subdesarrollo, cuya filosofía era una solución para salir de la pobreza, era la modernización, esto significaba, adoptar modelos de los países capitalistas desarrollados. El proceso educativo consistía en condicionar la estudiante para que adoptara las conductas que el programador había predeterminado, en este contexto, se postula la evaluación del aprendizaje como una actividad netamente técnica, y que por lo mismo debe ser desarrollada por expertos en el tema, producto de esto, aparecen las pruebas estandarizadas y calificadas a través de computadoras que permiten agilizar y multiplicar el número de aspectos a ser evaluados en muy poco tiempo.

Desde esta perspectiva de evaluación, lo importante no es el proceso de aprendizaje, sino los resultados finales, que sirven como criterio de selección de los eficientes.

5.5.3 La evaluación desde una visión cognitivista del aprendizaje

La evaluación desde la visión cognitivista es más integral y completa en comparación con la evaluación desde la perspectiva conductista, por ende, la evaluación es considerada como un elemento curricular que le permite realizar un diagnóstico para conocer la situación real del estudiante, formar o retroalimentar procesos educativos y,

sumar o promover o no al estudiante, y respecto a qué evaluar, el cognitivismo evalúa lo afectivo, psicomotor y especialmente lo cognoscitivo del estudiante. Además, sugiere seleccionar los instrumentos y técnicas de evaluación cualitativas y cuantitativas según los propósitos de la evaluación y los criterios que van a ser considerados en la evaluación.

En la actualidad existen algunas perspectivas de evaluación que se originan del cognitivismo y que están orientadas al análisis de las tareas, de los errores y al desarrollo de las competencias intelectuales de los sujetos (Wittrock & Baker; 1989). En este sentido la preocupación de este enfoque es la evaluación de los procesos intelectuales que lleva a cabo un sujeto en relación con la solución de una tarea, en donde la función del campo cognitivo ha sido el estudio de la forma en que los sujetos representan y procesan mentalmente la información a través de procesos como, la percepción, el aprendizaje, la memoria, la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Bajo esta línea es interesante analizar los trabajos desarrollados por Vygotsky (1978), dirigidos a sentar las bases en un modelo de evaluación dinámica del aprendizaje, en donde es importante establecer una distinción en el nivel de desarrollo actual de un niño, como el que se puede medir en un test estandarizado y el nivel de desarrollo potencial de este sujeto, haciendo hincapié a que éste sería el grado de funcionamiento mental que un niño puede lograr con algún tipo de ayuda y apoyo durante el examen.

Ambas medidas son fundamentales en el diagnóstico de la aptitud, tanto para el aprendizaje como para los diseños de los programas y para una instrucción apropiada o de apoyo (remedial). Las diferencias entre estas medidas o zona de desarrollo próxima como lo llama Vygotsky, citado por (Cortada, 2001).

Otro autor que vale la pena traer a colación es Piaget (1970), considerado uno de los cognitivistas más distinguidos de nuestros tiempos, el cual se interesó, más que por los test y por las diferencias individuales, por estudiar la génesis del conocimiento científico en la historia de la humanidad (epistemología genética) y la génesis del pensamiento lógico en el niño (psicología genética).

De acuerdo con Cortada (2001), “La teoría de Piaget es estructuralista puesto que el hombre no puede comprender el mundo más que asimilándolo sus estructuras cognitivas constructivistas”, pues piensa que estas estructuras son instrumentos mentales del conocimiento, no son innatos ni sacados del ambiente, sino que se construyen con la coordinación de las acciones, que el individuo lleva a cabo al actuar en el mundo para transformarlo. De esta manera el hombre construye con la coordinación de sus acciones, sistemas de transformación. Otros psicólogos han tratado de construir tests que permitan evaluar las etapas del desarrollo del pensamiento infantil. Uno de estos instrumentos y de los más conocidos es la Escala de Desarrollo del Pensamiento Lógico (eDIP) de Longeato (1969). Estos tests no están planteados como los tests usuales, en donde se compara el rendimiento de un sujeto con el que según los estándares tienen los niños de su misma edad, sexo y nivel socioeconómico, sino haciendo referencia a un criterio teórico que es la etapa de desarrollo al que su modo de razonamiento corresponde.

Pasando a otro grupo, las teorías psicométricas intentan explicar las diferencias individuales y de desarrollo en la ejecución con test estandarizados de desempeño, especialmente test de coeficiente intelectual.

Bajo estas teorías está la premisa que la inteligencia puede ser evaluada en términos de fuentes latentes de diferencias individuales o factores. Por ejemplo, Spearman (1927) enfatizó que fundamentalmente todo el desempeño intelectual está en un factor general, simple y común. Thurstone (1938) propuso que la inteligencia involucraba

siete habilidades mentales: comprensión verbal, fluidez verbal, números, viso espacial, memoria, razonamiento y velocidad perceptual. Guilford (1967) hipotetizó la existencia de 180 factores de habilidades. La tricotomía Uno-Varios-Muchos también es aplicable a teorías no psicométricas de desarrollo intelectual.

Otra idea que surge cuando hablamos de evaluación, hace referencia a la magnitud que tiene dicho concepto, pues por un lado la evaluación cumple funciones de diagnóstico e información en relación con los logros de aprendizaje a nivel de dominios de conocimiento y por otro lado el proceso de evaluación “como actividad educativa, contribuye al aprendizaje ya que es una manera de control del propio aprendizaje, o en otras palabras es un nivel de toma de conciencia sobre los niveles de avance cognoscitivo personales o grupales en la resolución de tareas” (Parra; 2007).

Desde el enfoque cognitivo, el profesor debe focalizar su interés en procesos cognitivos que realiza el alumno durante toda la situación instruccional tales como: la naturaleza de los conocimientos previos que posee, el tipo de estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas y/o el tipo de enfoque de procesamiento (superficial, estratégico o profundo) empleado; el tipo de capacidades que el alumno utiliza cuando elabora conocimiento; el tipo de metas que el aprendiz persigue; el tipo de atribuciones y expectativas que se plantea. (Hernández, 2010).

Por ende, aprender significativamente es una actividad progresiva, hay que definir la significatividad del aprendizaje y plantear las situaciones pertinentes de evaluación.

5.6 La evaluación del aprendizaje de contenidos declarativos

Hay dos tipos de aprendizaje declarativo: el aprendizaje de datos y hechos; y el aprendizaje de conceptos y principios

tienen que ser diferentes., por ende, la evaluación del aprendizaje factual es: de tipo reproductivo, de todo o nada, o de tipo cuantitativo.

El conocimiento conceptual exige el uso de estrategias y de instrumentos más complejos, para lo cual es necesario que la evaluación se base principalmente en la exigencia de la definición intensiva o la exposición de temas y sea de índole cualitativa antes que cuantitativa. Para lo cual, la evaluación puede usar otras técnicas, la elaboración de resúmenes, el desarrollo de monografías o ensayos, la solución de problemas conceptuales, la categorización y organización de la información conceptual a través de mapas conceptuales o redes semánticas.

5.7 La evaluación del aprendizaje de los contenidos procedimentales

Para evaluar procedimientos hay que tener en cuenta los siguientes aspectos: no deben ser evaluados como acontecimientos memorísticos; deben evaluarse cualitativamente en cuanto a la forma de su ejecución; tener una valoración integral considera: además, las operaciones involucradas en el procedimiento y la precisión en la aplicación, el uso funcional y flexible, la generalización y la transferencia a otros contextos de aplicación y el grado de permanencia; y, finalmente, se realiza de preferencia individualmente y con la participación directa del profesor.

5.8 La evaluación del aprendizaje y de la modificación de actitudes

Hay dos tipos de evaluación: la autoevaluación y la evaluación de las actitudes de los alumnos que realiza el profesor, en donde, la autoevaluación utiliza los instrumentos de auto reporte como escalas y cuestionarios y las actitudes deben interpretarse no sólo por medio de las verbalizaciones hechas por los alumnos; deben contemplarse otras técnicas en las que se manifiesten las actitudes: conductas o acciones concretas en contextos determinados. En consecuencia, el docente puede utilizar instrumentos como: lista de cotejo y escalas que son de

valoración fácil de actitudes, sin embargo, el alumno puede sentirse observado y falsear sus conductas.

5.9 La evaluación desde una visión constructivista del aprendizaje

Mateo (2000) señala que en estos cambios en la evaluación del aprendizaje han supuesto posiblemente la innovación más importante que está afectando al pensamiento actual sobre enseñanza, aprendizaje y escuela. Y estos cambios han venido aparejados a un cambio en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje: del énfasis de la enseñanza al énfasis del aprendizaje, cambios en la lógica de evaluación de los aprendizajes que le otorga participación al alumno en este proceso, la toma de decisiones encaminada a la mejora de todo el proceso de enseñanza- aprendizaje y el uso de formas alternativas de evaluación, lo que demanda del estudiantes un práctica muy activa y del docente una exploración de métodos de evaluación más efectivos que favorezcan al aprendizaje. En esta idea se centra el objetivo de esta investigación en la búsqueda de prácticas de evaluación que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes de bachillerato en el idioma inglés.

La evaluación se considera como un “proceso sistemático de análisis y valoración de los progresivos cambios que ocurren en los estudiantes por la acción educativa y como vía de obtención de información para tomar decisiones orientadas al mejoramiento de la actividad educativa” (Col & Onrubia, 1999), de esta forma se considera a la evaluación como reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual manera Jorba & Sanmarti (1996) enuncian que “toda actividad de evaluación es un proceso en tres etapas: Recogida de información, Análisis de esta información y juicio sobre el resultado de este análisis, Toma de decisiones de acuerdo con el juicio emitido”.

La evaluación se constituye en un indicador que posibilita determinar la efectividad y el grado de avance de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación de los

estudiantes, a la vez que le permite al docente valorar su propia labor y reflexionar en torno a ella para reorientarla y corregirla, de manera que contribuya, significativamente, a mejorar los procesos de enseñanza en el aula para promover un mejor aprendizaje. Tal como lo menciona Díaz Barriga y Hernández Rojas (2000) “ la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza es una tarea necesaria, en tanto que aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que la regula y le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban’, en este sentido las practicas evaluativas influyen de manera directa en las prácticas de estudio (formas particulares de estudiar) que emplean los estudiantes y en la forma en que asumen la evaluación misma.

Para Biggio (1996), “los procedimientos de evaluación son un determinante del aprendizaje de los alumnos en mayor grado que lo son el currículo y los métodos de enseñanza”. Crooks (1988) que ha revisado las investigaciones acerca del impacto que la evaluación tiene sobre los estudiantes, concluye que “la evaluación en el aula tiene un fuerte impacto directo e indirecto, el cual podría ser positivo o negativo, y así, merecer una considerada planificación e implementación” (traducido por el autor). (*Classroom evaluation has powerful direct and indirect impacts, which may be positive or negative, and thus deserves very thoughtful planning and implementation*).

Al hablar de calidad en la educación, es innegable que la palabra evaluación es fundamental para acercarse a ella. “La calidad de la educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación y evaluar no siempre resulta fácil, pero es siempre ineludible’ (Casanova, 1999). La rigurosidad no debe entenderse como inflexibilidad o exigencia desmedida al momento de evaluar, es más bien una posición crítica y reflexiva frente al papel de la evaluación en los procesos educativos y concretamente, en la evaluación de los estudiantes, proceso complejo que implica una serie de factores que no solo dependen de la

propia actividad del docente, sino también de ciertos requerimientos de tipo institucional o curricular.

En consecuencia, la investigación participativa sustenta una evaluación potenciadora de los actores del proceso de aprendizaje, este constituye uno de los motivos por lo que se considera a la evaluación como un proceso complejo, con serias implicaciones sociales, cuyas características básicas son: totalizadora, investigativa, permanente, histórica, comprensiva y transformadora.

1. Totalizadora: porque integra los ámbitos del proceso de aprendizaje, desde la perspectiva del alumno como una unidad indisoluble dentro de un contexto determinado.
2. Investigativa: porque la evaluación se constituye en un proceso de investigación participativa que asume el compromiso de comprender, explicar y transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en la que los actores sociales son evaluados y evaluadores.
3. Histórica: la evaluación es concebida como un proceso en devenir que recupera críticamente las experiencias del pasado, problematiza el presente y proyecta el futuro, para potencializar el desarrollo individual y social.
4. Permanente: asume la necesidad del análisis cualitativo de los cambios que se van efectuando en los actores sociales del proceso de aprendizaje.
5. Comprensiva: la evaluación trata de llegar a la esencia del aprendizaje, a través del análisis de la red de interrelaciones e interacciones que ocurren en él.
6. Transformadora: la evaluación permite no solo comprender la realidad presente del aprendizaje, sino que además propicia el cambio, mediante la acción humana, sobre dicha realidad, en una permanente dialéctica de teoría-práctica.

Figura 3.*Cuadro comparativo de las tendencias de evaluación.*

ASPECTOS	TENDENCIAS		
	TRADICIONAL	TECNOLOGÍA EDUCATIVA	CONSTRUCTIVISMO SOCIAL
FINALIDAD	Acumulación de conocimientos ajenos	Selección Darwiniana de los estudiantes	Promoción Humano-Social
OBJETO DE LA EVALUACIÓN	Información Recibida	Resultado final del estudiante	Proceso de aprendizaje
CARÁCTER DE LA EVALUACIÓN	Punitiva	Cuantitativa – Tecnista	Investigativa Participativa Crítico – Propositiva
PAUTA DE EVALUACIÓN	Memorización del estudiante	Objetivos operacionales	Desarrollo de capacidades Integradas
ASIGNACIÓN DE CALIFICACIÓN	Al arbitrio del Docente	Efecto de la medición	Estímulo a evidencias de aprendizaje
INSTRUMENTO POLÍTICO	De poder y control social	De poder y control social	De responsabilidad compartida

Fuente: Naranjo & Herrera. 2008

5.10 Tendencias predominantes en el desarrollo de la evaluación del aprendizaje

Un mejor conocimiento de las tendencias de desarrollo de la evaluación del aprendizaje puede contribuir al mejoramiento de las prácticas evaluativas en el Bachillerato. Castro (1999) resume el análisis histórico de la evaluación de aprendizaje y su expresión en las teorías psicopedagógicas las siguientes tendencias: “la evaluación en sentido reduccionista, la evaluación como centro del proceso, y la evaluación como exigencia intrínseca del acto educativo”.

5.10.1 La evaluación en sentido reduccionista

Este tipo de evaluación mira la evaluación como apéndice del proceso, no como un componente estructural y dinámico y no lo aprecia en su dimensión integradora entre lo pedagógico, lo psicológico y lo social que este componente representa para la relación estudiante, profesor y sociedad, respaldada en los exámenes escritos, cuya práctica es muy añeja en el proceso educativo en el Ecuador.

Inciendo este tipo de evaluación en el bajo aprovechamiento académico con una sintomatología del conocimiento olvidado, inerte, ingenuo y ritual; cuya resultante es aún más impresionante al decantarse en una especie de extrapolación económica. Además, los exámenes escritos son para muchos estudiantes un fuerte elemento de interferencia en el aprendizaje por la ansiedad que estos despiertan en los estudiantes para alcanzar las notas que les permita ser promocionado al inmediato curso superior (Ruíz, 2007).

5.10.2 La evaluación como centro del proceso

Con esta visión la evaluación se centra en los proceso, debiendo considerar las siguientes características: buscar dar información para formular y reformular la acción didáctica , entendida como un acto de comunicación entre las partes implicadas con lo que se busca ante todo mejora el proceso de lo que está siendo objeto de evaluación y en consecuencia el producto resultante del mismo; tiene como objetivo primordial establecer el nivel de aprovechamiento del estudiante en cada actividad de aprendizaje así como detectar las carencias y dificultades más relevantes para corregirlos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje; esta debe no solo referirse al grado en que el estudiante aprende un conjunto de habilidades o conocimientos sino que también debe responder a cuestiones de justificación así como los efectos de aprendizaje no intencionados.

En este proceso de evaluación los errores se detectan para ser subsanados de modo inmediato sin esperar al final del proceso, a realizar una prueba, cuando ya no sea posible remedir los problemas, lo que implica que en la actualidad de demanda de una evaluación del aprendizaje que vaya más allá del control y la medición de resultados de aprendizaje de los estudiantes para cumplir la función de optimización de los procesos desde una visión constructivista del aprendizaje, el cual pone interés en una evaluación más centrada en los procesos.

5.10.3 Evaluación integrada al proceso de enseñanza y aprendizaje

Genera un cambio y la evaluación demanda formar parte del proceso de enseñanza - aprendizaje, lo que caracteriza a la evaluación como exigencia intrínseca del acto educativo, y presupone analizar a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes desde dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje en particular de revelar las características, funciones y requisitos en correspondencia al enfoque de esta última tendencia donde se pretende construir un modelo de evaluación integrado al propio proceso de enseñanza - aprendizaje.

Moreno (2003) considera que las corrientes socio-cognitivas actualmente predominan en la Psicología educativa, conciben la evaluación de los conocimientos que aprende el estudiante como un actividad formativa y formadora de primer orden, quien afirma además que ya no se valoran solamente conocimientos declarativos procedimentales, actitudinales sino que se enfatiza en el conocimiento estratégico dada con su íntima vinculación con el trabajo autónomo y sus afinidades semánticas (auto regulativo, metacognitivo, permanente).

Un instrumento para llevar a efecto esta evaluación formativa son algunas de las propias tareas que solicitan los docentes a sus estudiantes, estas tareas adjetivas de auténticas suponen una alternativa real y eficaz de evaluar el conocimiento de los alumnos.

5.11 Reconceptualización de la evaluación del aprendizaje y sus consecuencias desde diferentes perspectivas

Retomando lo señalado por Castro (1999) y los cambios planteados se hace necesario la reconceptualización de la evaluación del aprendizaje y de sus procesos para tratar de anticipar las implicaciones que su introducción supondrá y analizar sus consecuencias desde las perspectivas tecnológica, política, cultural y social (Hargreaves, 1999).

5.11.1 Perspectiva Tecnológica

Esta perspectiva asume que cualquier innovación es una tecnología con soluciones predecibles y que pueden ser transferidas de una situación a otra.

Aplicado al campo de la evaluación de los aprendizajes, la perspectiva tecnológica se focaliza en aspectos tales como la organización, la estructura, la estrategia y las habilidades para el desarrollo de nuevas técnicas de evaluación.

Por tanto, desde esta perspectiva asumimos que un proceso alternativo de evaluación de los aprendizajes como el planteado, constituiría una tecnología compleja que requeriría formación y práctica en desarrollo de sistemas de medición fiables y válidos y contruidos de manera que sean capaces de capturar la complejidad de la información sobre la ejecución de los aprendizajes por parte de los estudiantes denominada 'evaluación basad en el rendimiento' (*performance-based assessment*).

Las consecuencias previsibles desde esta perspectiva estarán en las que presenten los profesores que se manifestarán como inexpertos en el tema y faltos de tiempo tanto para su formación como para desarrollar la instrumentación o tecnología apropiada para este enfoque evaluativo.

5.11.2 Perspectiva Política

La perspectiva política en innovación educativa implica el ejercicio y la negociación del poder y de la autoridad y la competencia de intereses entre diferentes grupos (House, 1981). Si nos situamos en el ámbito específico de la evaluación hemos de reconocer que tecla evaluación implica actos de poder y que los modelos alternativos propuestos suponen ceder y compartir parte del mismo. Además, bajo esta perspectiva, se identifican a la evaluación desde dos concepciones distintas denominadas convergente y la divergente (Torrance & Pryor, 1995).

En la evaluación convergente, lo realmente importante es determinar lo que el alumno sabe, comprende o puede hacer respecto de alguna cosa previamente determinada. El poder de la toma de decisiones se sitúa fundamentalmente en el área del profesor.

En la divergente, en cambio, el énfasis se centra en lo que aprende y en cómo lo hace. Los alumnos deben aceptar parte de la responsabilidad en su propio proceso y los profesores en la creación de las condiciones para que éste ocurra, Este ejercicio supone compartir parte del poder, como puede ser el hecho de que los criterios evaluativos deben ser previamente conocidos y a menudo desarrollados de forma colaborativa con ellos.

Cabe señalar, en los nuevos planteamientos, desde el momento que los procesos evaluativos son compartidos y diseñados conjuntamente por los profesores, el compartir el poder no sólo hace referencia a los alumnos, sino que supone una clara redistribución del mismo entre el propio equipo de profesores. Llevado hasta sus últimas consecuencias, habría que incluir a los agentes políticos, administrativos y sociales como partícipes en los nuevos diseños evaluativos, en la medida que otorgan substantividad y relevancia a ciertos tipos de conocimientos o habilidades y condicionan con ello los nuevos procesos de aprendizaje y de evaluación.

5.11.3 Perspectiva cultural

La perspectiva cultural analiza cómo las innovaciones son interpretadas e integradas en el contexto social y cultural de una institución (Fullan, 1993; Hargreaves, 1994). Desde esta perspectiva, el verdadero reto de las nuevas propuestas evaluativas se sitúa en la necesidad de que los profesores reconceptualicen y reculturicen sus juicios respecto de la naturaleza y el propósito de la evaluación de los aprendizajes.

La innovación en la evaluación de los aprendizajes supone la aplicación coordinada de un conjunto importante de

distintas estrategias. Una evaluación auténtica es por naturaleza multidireccional, directa, su uso ha de ser intensivo de forma que produzca retroalimentación continua y rápida, por ende, los criterios evaluativos no deben ser ni ocultos ni misteriosos sino transparentes y la actitud de profesores y alumnos no puede ser pasiva, sino que todos deben estar activados y perfectamente ensamblados en un proyecto que lo perciben como común. La evaluación desde esta perspectiva cultural implica reevaluación y autoevaluación hasta alcanzar los logros de aprendizaje previstos cuyos objetivos de la nueva evaluación no se sitúan en el control sino en la mejora, en la optimización de la capacidad de aprendizaje de los alumnos, de enseñanza de los profesores y de creación de entornos favorecedores de ambos por parte de la institución.

5.11.4 Perspectiva Social

Desde la perspectiva social se hace necesario analizar en qué medida las sociedades modernas avanzadas afectan la innovación educativa. En primer lugar, debemos aceptar que nuestra sociedad constituye una realidad compleja, diversa e incierta, realidades que suponen una enorme complicación en el momento de pretender establecer y desarrollar la misión de la institución y consecuentemente orientar su innovación y establecer los objetivos y la evaluación de su nivel de logro.

En segundo lugar y como un hecho transversal, hay que considerar el nivel de impacto que ha producido la presencia de las nuevas tecnologías, las actitudes que ha despertado frente a ellas y las expectativas que ha generado. Por consiguiente, en lo que afecta a los procesos de innovación educativa, la sociedad se pregunta sobre los tipos de habilidades básicas que tendrían que desarrollar necesariamente nuestros alumnos (y que consecuentemente habrían de constituir objeto de formación en la educación); cómo se deberían reorganizar los procesos de enseñanza y aprendizaje: de qué manera estarían mejor representados los aprendizajes si aplicamos

en su diseño los avances tecnológicos o cómo se podría integrar la evaluación en el contexto de las nuevas tecnologías, entre otras cuestiones.

Finalmente, hay que considerar también las distancias que se han abierto entre la realidad que vive el sujeto en su ambiente habitual y el de los centros educativos, de tal forma que se admite que cada vez es más habitual el sentimiento por parte del estudiante de sentirse ajeno a todo lo que le rodea en el ámbito escolar (sólo hay que constatar la creciente dificultad por conseguir la participación del estudiantado).

La propia diversidad familiar, social y cultural en la que el sujeto se mueve y está inmerso, genera tales diferencias entre ellos que después no es sencillo construir en el espacio escolar un discurso común que sea percibido como relevante para todos.

Muchos profesores, en todos los niveles educativos, admiten la dificultad de contactar con sus alumnos llegándolos a percibir como difíciles de conocer y de predecir (Bigum & Fitzclarence, 1994). Una actitud frecuentemente expresada por parte del profesorado ante el alumnado es la de desconcierto, que evidentemente constituirá uno de los elementos con los que habrá que contar en la construcción de nuevas formas evaluativas.

Las características generales aquí señaladas cuestionan la posibilidad de establecer modelos únicos de evaluación, de aquí la importancia de introducir la necesidad de que la evaluación se sustente sobre una multiplicidad de fuentes y evidencias; debe admitir diversos puntos de vista, compartir juicios y ha de ser permanentemente redefinible. En general es fundamental el aceptar como su carácter más propio la pluralidad.

5.12 Tendencias de la evaluación del aprendizaje por competencias

Toda evaluación supone asumir una concepción educativa y toda concepción educativa propone un enfoque

evaluativo, esto comprende tanto la concepción como la práctica evaluativa, pues, no es igual la evaluación de una educación conductista que la evaluación de una educación constructivista, ya que existen grandes diferencias.

5.13 Enfoque conductista

El Dr. David Mc Clelland, profesor de Psicología de la Universidad de Harvard por los años 70, estableció que “las competencias son el conjunto de características intrínsecas del individuo, que se demuestran a través de conductas y que están relacionadas con el desempeño superior o de éxito en el trabajo”, adicional, este enfoque parte del supuesto que las personas aprenden como respuesta a unos estímulos propuestos por los formadores, es decir que la formación consiste en aportar estímulos para aprender y gracias al aprendizaje de las personas cambian su comportamiento (López & Leal, 2002).

Desde esta visión, se define a las competencias como aquellas características que diferencian un desempeño superior de un desempeño promedio o inferior. Mertens (1996) señala que el análisis conductista parte de la persona que hace bien su trabajo de acuerdo con las características de esas personas”, estableciendo 21 competencias y 360 indicadores.

5.13.1 Enfoque funcional

El enfoque funcional indaga en los elementos esenciales que permiten obtener el resultado deseado en una determinada actividad y ocupación, el cual pretende definir las funciones esenciales para que un trabajador obtenga un desempeño adecuado, y para lo cual define competencias mínimas para cada ocupación. Según Mertens (1996) la competencia bajo este enfoque es “algo que una persona debe hacer o debería estar en condiciones de hacer”.

Este enfoque establece algunos objetivos de la formación profesional, tales como: crear una fuerza laboral más competitiva; contar con una mano de obra más flexible; pasar de un sistema de capacitación dirigido por la oferta a

uno que refleje las necesidades del mundo laboral y responda a ellas; poner fin a la división entre titulaciones basado en los niveles de competencia requeridos en el puesto de trabajo; mejorar la consistencia entre Evaluación y Certificación. Además, determina cuatro familias de competencia relacionadas con: los resultados esperados, la gestión de tareas, la gestión de situaciones imprevistas, las condiciones de trabajo. Siendo unos de los requisitos definir estándares de desempeño que sirven para evaluar el cumplimiento de estas competencias.

5.13.2 Enfoque constructivista

Desde este enfoque el aprendizaje consiste en construir conocimiento a partir de la confrontación-integración de informaciones y experiencias que viene a reinterpretar conocimientos ya existentes, en cuyo proceso se articulan lo cognitivo con lo procedimental, lo actitudinal y los valores y se postula que el aprendizaje es más efectivo cuando se aprende para la vida y el trabajo.

Este enfoque propone que tienen la misma importancia las competencias relacionadas con la consecución de resultados como las competencias vinculadas al desarrollo de las personas, independientemente cuál sea su rendimiento en la organización. Por otro lado, se vincula a las competencias a la resolución de las dificultades y los problemas que impiden a una organización alcanzar sus objetivos.

En consecuencia, el enfoque constructivista descentra el centro de gravedad del proceso de aprendizaje, pasándolo del docente al estudiante, además, contribuye a que éste adquiera algo que será fundamental a lo largo de su vida ‘El aprender a aprender’. Esto es corroborado con la afirmación de Vygotsky, al sostener que el aprendizaje es un proceso interpersonal que luego se transforma en intrapersonal. O, quienes aprenden tengan aprendizaje significativos y continuos “cuanto más sea el grado de significatividad del aprendizaje realización, tanto mayor será también su funcionalidad” (Coll, 1985).

De lo expuesto, uno de los principios de este postulado es que las personas aprendan a aprender basados en que: las personas aprenden a ser reflexivas y autocráticas; las personas dominan una serie de instrumentos que les permiten ser más eficaces y eficientes; las personas pueden transferir su capacidad de aprender a múltiples contextos; las personas tienen las capacidades que les permiten manejar situaciones nuevas e impredecibles; las personas se autoevalúan de manera permanente en perspectiva de crecimiento.

5.14 Enfoque del desarrollo humano integral

Este enfoque sostiene que la innovación institucional que contribuye a la sostenibilidad de la misma es un proceso complejo y multidimensional dentro de un entorno participativo, que imbrica elementos conceptuales, metodológicos y culturales como marco para pensar, marco para decidir y marco para actuar. Otros elementos por considerar, radica en la diferenciación de los fines y los medios, por lo tanto, “el crecimiento económico y el desarrollo tecnológico deben ser considerados importantes e imprescindibles, pero como medios, no como fines en sí mismo” (De Souza Silva, 2000). Además, se enfatiza que la sostenibilidad es ética, política y cognitiva lo que implica construir un nuevo sistema de ideas para generar el desarrollo sostenible. En consecuencia, no se puede transformar la realidad con respuestas sino con preguntas, cuando los docentes adopten la pedagogía de la pregunta que forma “constructores de caminos, porque no se aprende con la respuesta ya existente, sino con la pregunta localmente relevante que desafía el talento de los interesados, de los actores sociales de un proceso” (José de Souza Silva).

5.15 Evaluación de competencias

Evaluación por competencias es un enfoque que el sistema educativo ecuatoriano ha adoptado como uno de los instrumentos que contribuya en alcanzar la calidad educativa. Según Frola (2011) la evaluación surge de una

“necesidad que lleva al individuo a movilizar sus conceptos, sus procedimientos y sus actitudes en exhibiciones reales y con criterios de calidad o exigencia previamente definidos conocidos como indicadores evaluables”. Zabala (2007) manifiesta que “evaluar competencias es evaluar procesos en la resolución de situaciones problema”. Por otro lado (McDonald, 2000) sostiene que “la evaluación es el estímulo más importante para el aprendizaje (...) Un enfoque basado en competencias asume que puede establecerse estándares educacionales y que la mayoría de los estudiantes pueden alcanzarlos, que diferentes desempeños pueden reflejar los mismos estándares, y que los evaluadores pueden elaborar juicios consistentes sobre estos desempeños”. Otros autores como: Álvarez (2008) argumenta que, en su función formativa, “la evaluación debe dar información útil y necesaria para asegurar el progreso en la adquisición de quien aprende, también de quien enseña”.

La evaluación por competencias permite evaluar contenidos de aprendizaje conceptuales, procedimentales y actitudinales. En general, los contenidos de aprendizaje conceptuales son hechos, datos y conceptos basados en el aprendizaje significativo que requiere de una actitud activa, ante lo cual López (2005) argumenta que un concepto se adquiere cuando “se es capaz de dotar un significado a un material o una información que presenta”, “traducir algo con sus propias palabras”, cuya comprensión permitirá tener una representación propia de la realidad.

Los contenidos de aprendizaje procedimental enfoca las habilidades, hábitos, estrategias, algoritmos, etc, de forma ordenada y orientadas a la consecución de una meta, lo que implica “saber hacer”, por consiguiente Duarte (2011) establece que una de las habilidades más importantes en el enfoque por competencias es la meta cognición ya que su desarrollo “favorece la transferencia de habilidades adquiridas en un dominio de conocimientos a otros”. En cuanto a los contenidos de aprendizaje actitudinal es el pensamiento y sentimiento que demuestra en forma verbal

de que si algo le gusta o disgusta por consiguiente López et al., sugiere “una vez obtenida la información se debe primero interpretar los datos para luego realizar la evaluación”.

La evaluación basada en competencias implica transformaciones en la práctica evaluativa, empezando por que el objeto de evaluación trasciende la repetición de conceptos y la mera esfera cognitiva. Su evaluación deberá entenderse como un acompañamiento a este proceso y se basa en evidencias que nos permitan discurrir sobre el alcance de tal o cual competencia, o en su caso, de su nivel de desarrollo y de los caminos para su mejora. A partir de la articulación de las evidencias se presupone que la competencia fue desarrollada de manera reflexiva, responsable y efectiva, siendo el aprendizaje reflexivo la base para la transferencia del aprendizaje y por ende de las competencias. Además, se identifica tipos de evidencias que en la práctica se pueden construir de manera que la una contenga a la otra (Cázares & Cuevas de la Garza, 2007).

1. Por conocimiento: se fundamenta en un saber que permite la exploración y el desarrollo de procesos de comprensión y análisis, y este puede ser un saber declarativo o uno factual.
2. Por producto: es el resultado de una serie de acciones que llevan a cabo los estudiantes y que se concentran en un resultado tangible.
3. Por desempeño: se refiere a la actuación propiamente dicha de los estudiantes en determinadas actividades dentro del proceso educativo.
4. Por actitud: son evidencias generadas a partir de comportamientos que pueden ser visibles en el proceso, lo importante será determinar las actitudes relacionadas con la competencia por desarrollar y plantear las estrategias tanto para su formación como para su evaluación.

La evaluación por competencias demanda el cambio de las formas de evaluar desarrollando estrategias evaluadoras acordes con la nueva realidad educativa, de acuerdo a

criterios de evaluación previamente establecidos, teniendo en cuenta lo que ha de evaluarse es el grado de adquisición de las competencias por parte del estudiante, esto implica evaluar cada uno de los componentes que constituyen la competencia: contenidos, habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje, en un contexto y momento determinados, de forma que pueda darse una expresión cualitativa o cuantitativa que indique el grado de adquisición de todas y cada una de las competencias, es decir nos referimos al nivel de desempeño, en función de los componentes de dichas competencias fijados para ser conseguidos hasta ese momento. Para la aplicación del mismo se deben considerar algunos aspectos: criterios de evaluación que servirán como referente para evaluar las competencias; las actividades que deben realizar los estudiantes; el tipo de información que se espera proporcione cada una de ellas; la relación de cada actividad con las competencias; los criterios de calificación (Arredondo & Cabrerizo, 2009).

La evaluación basada en competencias tiene dos ámbitos: la evaluación de competencias y la evaluación por competencias. La primera se refiere al proceso por el cual se determina el grado en el cual el estudiante posee una determinada competencia o una dimensión de esta. En cambio, la segunda se refiere a la evaluación que sigue los principios del enfoque competencial en la educación, haciendo de la evaluación un proceso sistémico de análisis, estudio, investigación, reflexión y retroalimentación en torno a aprendizajes esperados, con base en indicadores concertados y contruidos con referencia a la comunidad académica. Por ende, estas dos dimensiones, se integran bajo el concepto de evaluación basada en competencias. (Tobón, 2005).

La evaluación por competencias siempre tiene un fin formativo, independiente del contexto donde se lleve a cabo: al comienzo o al final de la carrera, al inicio o al final del módulo, o en un determinado proceso de certificación que permita determinar el grado de desarrollo de sus

competencias en sus tres dimensiones: afectivo-motivacional, cognoscitiva y actitudinal. Esto permite siempre abordar las fortalezas y los aspectos a mejorar ya que la evaluación no debe ser unidimensional, sino debe ser siempre reflexiva y crítica (Sánchez & Gairín, 2008).

Adicional, las competencias pueden ser evaluadas por procesos y por estándares. La primera, implica dar mayor importancia a la dinámica interna de la formación y el aprendizaje de los estudiantes que a los resultados externos, parciales y provisionales, ya que las competencias son procesos de desarrollo cognitivo.

“Lo que forma es el proceso, la construcción del camino, no el logro del objetivo específico ni general; el resultado, el producto de la enseñanza por procesos no está al final del camino” (Flores, 1997).

“Evaluar por procesos implica también caminar al ritmo de las personas y los grupos, no al ritmo de los programas y las instituciones, respetando sus particulares procesos de crecimiento” (Ibíd.).

“El desarrollo de la inteligencia, base de la evaluación por competencias, exige de los docentes conocimiento de las inteligencias múltiples y cuidado con los procesos de maduración del cerebro” (Aidid.). “La evaluación por procesos debe ser compromiso de toda comunidad educativa porque nadie educa a nadie, nadie se educa solo” (Paulo Freire).

El segundo, es la evaluación de contenidos académicos de los distintos campos del conocimiento, siempre en estrecha relación con las competencias cognitivas o habilidades intelectuales de los estudiantes (Morales, 2003), dicho de otra manera, el factor fundamental de evaluar es el nivel de dominio conceptual y temático alcanzado por el estudiante, junto con la habilidad para aplicar el conocimiento adquirido a diferentes situaciones y contextos de la vida cotidiana, la ciencia y la tecnología.

5.16 Características de la evaluación por competencias

La evaluación por competencias tiene las siguientes características: (García J. , 2005)

1. Es un proceso dinámico y multidimensional que realizan los diferentes agentes educativos implicados en el proceso educativo.
2. Tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados del aprendizaje.
3. Ofrece resultados de retroalimentación de manera tanto cualitativa como cuantitativa
4. Tiene como horizonte servir al proyecto ético de vida de los estudiantes.
5. Reconoce las potencialidades, las inteligencias múltiples y las zonas de desarrollo próximo de cada estudiante.
6. Se basa en criterios objetivos y evidencias consensuadas socialmente, reconociendo además la dimensión subjetiva que siempre hay en todo proceso de evaluación, ya que se vincula con la mejora de la calidad de la educación, pues se trata de un instrumento que retroalimenta sobre el nivel de adquisición y dominio de las competencias y además informa sobre las acciones necesarias para superar las deficiencias en las mismas.

5.17 Principios básicos a considerar en la evaluación por competencias

5.17.1 La evaluación se realiza para tomar decisiones que mejoren y aumenten el grado de idoneidad

La evaluación reconoce que los estudiantes tienen diferentes potencialidades y su desarrollo depende tanto de su proyecto de vida como de los recursos, oportunidades y características de los entornos en los cuales se vive. Se busca el empleo óptimo de los recursos, promocionando su deseo de saber y el goce de aprender, y no el simple estudiar para aprobar o para tener las mejores calificaciones.

5.17.2 La evaluación se realiza teniendo en cuenta el contexto profesional, disciplinar, social e investigativo

La evaluación se lleva a cabo por medio actividades y problemas que tengan pertinencia profesional, para que haya un mayor grado de implicación del estudiante, de esta manera deberá privilegiarse estrategias de evaluación que sean a su vez empleadas en el campo profesional para determinar la calidad del desempeño.

5.17.3 La evaluación de competencias se basa esencialmente en el desempeño

La evaluación privilegia el desempeño del estudiante ante situaciones reales o simuladas propias del contexto, más que actividades enfocadas a los contenidos teóricos, pero lo hacen teniendo como referencia el desempeño, es decir, la actuación ante actividades y problemas.

5.17.4 La evaluación es también para el docente y la misma administración de la escuela

Debe servir al docente para mejorar la calidad de los procesos didácticos, por cuanto es una vía por excelencia para obtener la retroalimentación de cómo se está llevando a cabo la mediación pedagógica, posibilitando esto detectar dificultades.

5.17.5 La evaluación desde el enfoque competencial integra lo cualitativo y cuantitativo

La integración se o realiza bajo la evaluación criterial, lo que significa que toda valoración de los aprendizajes se hace sobre la base de criterios discutidos colectivamente, argumentados y consensuados, a partir de los cuales se definen niveles de logro y de desarrollo de las competencias.

5.17.6 Participación de los estudiantes en el establecimiento de estrategias de valoración

El éxito del proceso de valoración de las competencias está relacionado con el grado en el cual estos sean asumidos

como válidos por los estudiantes, para lo cual hay que crear espacios para discutir con ellos la importancia de la evaluación, sus tipos y estrategias buscando que expongan sugerencias y comentarios para implementar o mejorar dicho proceso dentro de un determinado curso, teniendo como referencia las competencias a desarrollar con sus respectivos criterios, saberes, rangos y evidencias.

5.17.7 La evaluación debe acompañar todo proceso formativo

Todo proceso formativo debe tener en cuenta la evaluación, con el fin de determinar los logros en los aprendizajes y los aspectos a mejorar, como también el grado de calidad y de pertinencia de las actividades realizadas.

5.18 Indicadores de evaluación

Son referentes previamente establecidos, a fin de evitar la arbitrariedad y la desorganización, los cuales deben ser técnicamente diseñados y comunitariamente consensuados. Un indicador es una señal observable o perceptible de un proceso en marcha o de un resultado provisional obtenido.

El indicador puede ser cualitativo o cuantitativo. Cualitativo cuando revela una señal vital de crecimiento personal (indicador de proceso); y es cuantitativo cuando expresa la materialización de un conocimiento a modo de resultado puntual (indicador de estándar). Por ende, Morales (2003) determina ciertas reglas que deben ser consideradas al momento de diseñar indicadores: debe ser de calidad, es decir referirse a aspectos muy importantes de la formación o del aprendizaje; deben ser pocos a fin de facilitar su uso cotidiano; deben ser positivos en el sentido de apuntar siempre hacia aspectos constructivos de la formación; deben ser personalizados en sus formulaciones, a fin de generar un mayor compromiso en la práctica.

Entendemos a los indicadores como aquellas informaciones, datos o resultados, susceptibles de una interpretación inequívoca o normalizada, que informan de

la adquisición o grado de desempeño en la competencia. Dependiendo del tipo de competencia a evaluar, y del tipo de instrumento que se haya utilizado para recabar la evidencia de desempeño, podrán ser de tipo cuantitativo (índices, tasas, puntuaciones, ratios...), o cualitativo (argumentos, descripciones...); si bien, y siempre que sea posible es preferible que sean cuantitativos, para facilitar la diferenciación entre niveles. Asimismo, podemos identificar indicadores simples o compuestos.

5.19 Estándares de evaluación

Por estándar nos referimos a la especificación u operativización de los niveles de calidad que deben mostrarse como dominio de una competencia. En definitiva, constituyen una explicitación cualitativa o cuantitativa de los niveles de desempeño que debe obtener una persona, para considerar que posee la competencia. Devienen, por tanto, de los criterios de evaluación que se hayan considerado como críticos para la observación del nivel de calidad del aprendizaje. Y plasman los criterios de interpretación de puntuaciones, o de evidencias, que se hayan obtenido en los diferentes instrumentos que se utilicen para la medición y/o evaluación de la competencia. En consecuencia, los estándares sirven como nexo de unión entre un concepto de calidad (necesariamente cualitativo) acerca de las competencias y la medida (cuantitativa) o evidencia (cualitativa, cuasi-cuantitativa o cuantitativa) que se haya observado como resultado de aprendizaje (Jornet & González, 2009).

Los estándares actúan en este caso como el elemento inicial de referencia desde el que se deriva toda la estructura de medidas y evidencias que puedan servir como muestra de desempeño. Por ello, el Sistema de recolección de evidencias debe establecerse a partir de los estándares. En este caso, entendemos que dicho sistema hace referencia al conjunto de situaciones evaluativas y tareas en las que sea posible observar el logro en la adquisición de la competencia o subcompetencias objeto de evaluación.

Los estándares representan de manera explícita la sistematización del concepto (o criterios) de calidad del desempeño en la competencia o subcompetencias a evaluar. Por tanto, operativizan los niveles de desempeño observables en el dominio de una competencia, por lo que representan a su vez metas de desempeño en la competencia o subcompetencias objeto de evaluación.

Dado que los estándares, en el uso evaluativo, orientan la decisión y juicio de valor final acerca del desempeño, su graduación dependerá del tipo de los usos evaluativos que deseen realizarse, de forma que podemos diferenciar entre estándares dicotómicos (competente/aún no competente) y policótomos. Obviamente, los más usuales son los segundos, mientras que los primeros serían aplicables a situaciones sumativas en las que únicamente se aspira a certificar un nivel mínimo de competencia en un programa o actividad educativa (Rodríguez, Ibarra, & Gómez, 2007).

5.20 Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación hacen referencia a:

1. La condición o condiciones que debe cumplir una determinada actuación o desempeño para ser considerada de calidad; por lo tanto, define un objetivo de calidad con relación a aquello que se pretende evaluar.
2. Se apoya en un principio o axioma definido a priori sobre el que se puede emitir un juicio de valor.

Como elementos origen del juicio de valor final que sustentará la evaluación, deben a su vez cumplir unas ciertas características de calidad:

1. Ser explícitos, operativos, que orienten hacia elementos observables del desempeño de las personas en una determinada competencia.
2. Por tanto, que cumplan con las características básicas de evaluabilidad y factibilidad en cuanto a su medida.
3. Que sean establecidos por consenso intersubjetivo, de manera participativa entre las audiencias implicadas (especializadas en el ámbito disciplinar a que afecte la competencia); deben ser aceptados como objetivos (u

objetivados), y por tanto aceptados como referencia inicial del sistema de evaluación.

Adicional, los criterios de evaluación establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los estudiantes en un momento determinado, respecto de las capacidades indicadas en los objetivos generales de la etapa, y su finalidad es definir unos indicadores válidos, constatables para reconocer el nivel alcanzado por el estudiante en la adquisición de una determinada competencia (Castillo & Cabrerizo, 2009).

5.21 Acreditación

La acreditación es una certificación de la adquisición de una competencia, a través de la evidencia demostrativa del aprendizaje del estudiante, en las que se integran las dimensiones: saber pensar, saber hacer, saber vivir en comunidad, saber emprender y saber ser, a través de evidencias demostrativas del aprendizaje, y esta se refiere a los aprendizajes fundamentales exigidos por la programación microcurricular y adquiridos por los estudiantes, de cuyas evidencias el docente informa a la institución educativa, con fines de promoción. Se concibe a la evaluación y acreditación como dos procesos paralelos, complementarios e interdependientes, aunque con diferente complejidad, que tienen lugar en una experiencia grupal.

La UNESCO (2012) define a la acreditación como un proceso mediante el cual un órgano autorizado, basándose en la evaluación de los resultados o competencias del aprendizaje según diferentes propósitos y métodos, asigna calificaciones (certificados, diplomas o títulos) u otorga equivalencias, unidades de crédito o excepciones, o emite documentos tales como portafolios de competencias. En algunos casos, el término 'acreditación' se aplica a la evaluación de la calidad de una institución o programa como un todo.

Según lo establecido en el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (RLOEI, 2012) señala que el paso de los estudiantes de un grado al inmediato superior según el Reglamento se lo denomina “promoción” o comúnmente conocido como acreditación. Además, establece los requisitos de promoción:

1. La calificación mínima requerida para la promoción, en cualquier establecimiento educativo del país, es de siete sobre diez (7/10).
2. En el subnivel de Básica Superior y el nivel de Bachillerato, para la promoción se requiere una calificación promedio de siete sobre diez (7/10) en cada una de las asignaturas del currículo nacional, de igual manera las asignaturas adicionales que cada institución educativa (IE) defina en su PEI, pero, sólo para la promoción dentro del establecimiento; sin embargo, no lo serán si el estudiante continúa sus estudios en otra IE.
3. De acuerdo con lo establecido en el oficio circular Nro. 014 VGE en el numeral 8, establece que también debe el estudiante de estos niveles obtener un promedio general mínimo de siete sobre diez (7/10) para su aprobación.
4. Las instituciones educativas tienen el deber de expedir un certificado de promoción al término de cada año escolar (desde el 2º año de EGB hasta tercer año de Bachillerato) para quienes fueren promovidos al grado o curso inmediato superior.

5.22 Calificación

La UNESCO (2012) define a la calificación como un registro oficial (certificado, diploma, título) de logros de aprendizaje, que reconoce los resultados de todas las formas de aprendizaje, incluyendo el rendimiento satisfactorio en un conjunto de tareas relacionadas. También puede ser una condición que se debe lograr o completar a fin de que una persona pueda ingresar o ser promovida en una ocupación o en la prosecución del aprendizaje.

La calificación desde la perspectiva de demanda oficial para la promoción deviene de un estímulo cuantitativo y

cualitativo, que el docente entrega administrativamente a la institución, con respecto al rendimiento académico del estudiante en todo el proceso, por lo tanto, no está solo referido solo a un trabajo, sino al conjunto de la evaluación y acreditación.

Desde la perspectiva de valoración, el término ‘calificación’ está referido exclusivamente a la valoración de la conducta de los alumnos (calificación escolar). Calificar, por tanto, es una actividad más restringida que evaluar. La calificación será la expresión cualitativa (apto/no apto) o cuantitativa (10, 9, 8, etc.) del juicio de valor que emitimos sobre la actividad y logros del alumno. En este juicio de valor se suele querer expresar el grado de suficiencia o insuficiencia, conocimientos, destrezas y habilidades del alumno, como resultado de algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso.

La tarjeta de reporte de notas es una parte importante de la comunicación entre los docentes, estudiantes y padres (Stiggins, 1998). Las notas tienen dos propósitos básicos en el aula: refleja los logros de los estudiantes y la motivación de los mismos. Mientras las notas pueden indicar el nivel u orden de rango de desempeño de los estudiantes, existen otras preguntas sobre su éxito en función de incentivo para ejercer un mayor esfuerzo en los estudiantes. Las notas son motivaciones extrínsecas y son frecuentemente contrastadas con la motivación intrínsecas derivadas del criterio de autodeterminación como un aprendizaje de interés y de metas auto-creadas.

Además, Kohn (1994) señala que los estudiantes que han sido prometidos con recompensas extrínsecas para una actividad tienden a perder interés en cualquiera que ellos habían hecho para obtener la recompensa.

En consecuencia, la calificación en el proceso de evaluación asume el rol comunicativo del juicio de valor resultado del proceso evaluativo, a través de símbolos numéricos, escalas, conceptos o descripciones, sin embargo, no es suficiente

para expresar en su totalidad la riqueza que tiene la evaluación.

Por otro lado, aún persiste en muchos profesores, padres de familia y directivos la asociación de la ‘calificación’ con el puntaje numérico en lugar de asociarla con la cualidad o calidad (Flora, 2011), así como también, la confusión entre evaluación y calificación. Frente a la dimensión de los aprendizajes, los padres de familia quieren saber “cómo están sus hijos”, los alumnos quieren conocer “cómo van sus notas”, los profesores jefes necesitan tener idea del progreso de su curso, el sistema educacional solicita información, por ende, la respuesta a esas solicitudes son juicios expresados en calificaciones.

En consecuencia, la calificación como juicio es una realidad en la vida escolar, por tanto, el juicio que manifiesta sintetiza ese proceso y tiene como objetivo último mejorar los resultados de la actividad educativa. De esta forma, la tan conocida situación de “poner notas” no es un simple acto de cálculos estadísticos, especialmente de cálculos de promedios. Esto significa, que ‘calificar’ debería ser una instancia para expresar y comunicar juicios responsables acerca de los logros de los alumnos y alumnas, tomando en cuenta las observaciones y mediciones hechas durante el proceso de aprendizaje.

Para esto, la calificación y su notificación, debería cumplir con los siguientes principios (Ruiz, 2009):

1. Claridad: Cualquiera sea el sistema que se utilice ha de quedar perfectamente claro qué significan los símbolos, términos y conceptos utilizados.
2. Sencillez: Debe ser comprensible para los diferentes usuarios de la información: los propios alumnos, los padres, la administración, otros profesores, orientadores, etc.
3. Homogeneidad: Tratar que los criterios de calificación usados por los diversos profesores sean lo suficientemente homogéneos en los símbolos utilizados y en los estándares de valoración.

4. Facilidad: El sistema de calificación debe ser medianamente económico a nivel del esfuerzo y del tiempo que exige para su cumplimiento por parte de todos los profesores.
5. Convergencia de indicios: Junto a la exigencia de objetividad, es necesario considerar todos los datos que se posea del alumno, aceptando que la calificación tiene, como expresión de juicio de valor, una cierta carga de subjetividad. Esto permite valorar datos relevantes, desde la perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, que exceden a la cuantificación, pero que inciden en la calificación

En síntesis, las notas escolares como elemento tan propio de la dinámica educacional son expresiones de juicios de valor, que resumen y comunican el proceso de evaluación de los aprendizajes y que tienen importantes consecuencias psicológicas y sociales. Esto obliga a considerar que la asignación de puntajes o de notas no es un evento aislado, sino que tiene un “antes” y un “después”. De este modo es posible dar significancia y alcances verdaderamente pedagógicos al proceso de la evaluación de los aprendizajes. Desconocer esta característica esencial de la calificación, significa seguir poniendo notas como expresión aislada de un juicio de valor, desconectado de los otros aspectos de la evaluación: medición, congruencia con los objetivos propuestos e información para la toma de decisiones.

A fin de mejorar el sistema de calificaciones que permita que las ‘notas’ expresen con efectividad y mayor significancia la competencia comunicativa se deberá considerar los siguientes aspectos: seleccionar un método de conversión de puntajes brutos (extraídos de las diversas fuentes) en notas que representen la situación más real posible de los alumnos, frente al grupo escolar al cual pertenecen; discriminar las fuentes de información de información del rendimiento escolar y adjudicarles la ponderación que se juzgue más conveniente reduciéndolas a una sola nota compuesta; controlar la aplicación del sistema de calificaciones adoptado, a fin de que no

aparezcan tantos sistemas como interpretes existan (Lafourcade, 1969).

Figura 4.

Significado de las notas escolares

Agentes	Qué debe significar las notas	Qué no deben significar las notas
Para los padres	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Información para conocer en que asignatura sus hijos necesitan poner ayuda especial en casa ➤ Un indicador que puede ser considerado útil para estimular lo que su hijo sabe hacer y no insistir demasiado sobre lo que es incapaz de realizar ➤ Uno de los tantos sistemas de comunicación con el colegio 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Un motivo de disgusto al no satisfacer sus expectativas frente a las capacidades personales de su hijo ➤ Una oportunidad para poner en juego cuanto resorte exista para presionar al docente, a fin de que sus hijos reciban la nota que ellos suponen ➤ Una fuente de conflictos
Para los docentes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La estricta medición de lo que el estudiante sabe en función de sus objetivos educativos determinados para la asignatura ➤ Un procedimiento comprensible y consistente ➤ Un medio de información que guarde la más alta objetividad 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La evaluación de otros rasgos como dedicación, esfuerzo, etc., que le quitan validez a su cometido y generan confusión en quienes deban utilizarlas para ciertos fines ➤ Un instrumento disciplinario ➤ Un medio exclusivo para

		<ul style="list-style-type: none"> incentivar la tarea ➤ Un producto de su ecuación personal ➤ Un medio que desaliente a los menos dotados ➤ Un exclusivo instrumento de control ➤ Una barrera ante sus estudiantes por no saber desempeñar con sensatez el papel de juez ➤ Uno de los tantos procedimientos empleados para lograr prestigio profesional (“la abundancia de notas bajas, aplazados y reprobados me revelan como un maestro exigente”)
Para los administradores educativos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Una forma implícita de evaluar la estrategia de su acción ➤ Una fuente de informaciones para reorientar periódicamente la labor docente ➤ Un instrumento para garantizar la promoción y graduación de los estudiantes ➤ Un elemento de importancia para proporcionar mejores oportunidades a los 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La palabra definitiva e inapelable del docente ➤ Un instrumento cuyo manejo es dejado al libre arbitrio del personal

		intereses vocacionales del estudiante	
Para los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Un medio de información respecto de sus verdaderos rendimientos ➤ Un indicador de sus posibilidades y limitaciones ➤ Un llamado de atención acerca de su productividad real 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Un fin en sí mismo: estudiar por la buena nota ➤ Un medio para fomentar la competencia ➤ Una oportunidad para desplegar la estrategia del fraude y del engaño para lograr o mantener un buen status 	

Fuente: Lafourcade, Pedro. 1969. Evaluación de los aprendizajes. Pág. 246

Según lo establecido en el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (RLOEI, 2012) señala que la calificación hace referencia al logro del estudiante ‘aprobar’ de los objetivos de aprendizaje definidos en el asignatura o área de conocimiento fijados para cada uno de los niveles y subniveles del Sistema Nacional de educación, es decir que hace referencia al rendimiento académico de los estudiantes según lo establecido en su currículo y a los estándares de aprendizaje conforme a las escalas de calificaciones cuantitativas y cualitativas. Además, las calificaciones es un requisito oficial para promover a los estudiantes de nivel bachillerato de un grado al inmediato superior, conforme se describe en la siguiente tabla:

Figura 5.
Escala de calificaciones

Escala cualitativa	Escala cuantitativa
Supera los aprendizajes requeridos	10
Domina los aprendizajes requeridos	9
Alcanza los aprendizajes requeridos	7 – 8
Está próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos	5 – 6
No alcanza los aprendizajes requeridos	≤ 4

Fuente: Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural. 2012

Desde la perspectiva cuantitativa la asignación de calificaciones expresada en números o letras es un problema antiguo que persiste en la actualidad, ya que constituye un verdadero problema para el docente quien intenta obrar con máxima ecuanimidad y precisión al adjudicar una nota por una lección, una prueba, o una tarea evaluativa, por cuanto, en el docente queda la sensación si actuó o no con justicia al asignar una nota.

5.23 La metacognición

La metacognición es el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos, y está orientada a “pensar sobre el propio pensamiento” e implica darse cuenta de los propios procesos del pensar y aprender, lo cual hace posible conocer dichos procesos y poder mejorarlo cada vez más. (Flawel, 1979; Martiano, 2000). Por ende, la metacognición constituye la manifestación más importante del “aprender a aprender”, donde lo más importante es “saber cómo llegan a estructurar sus aprendizajes, darse cuenta de cómo piensan al pensar sobre sus propios pensamientos y cómo elaboran el mismo” (Santivañez, 2013), esto implica que el docente debe habituar a sus estudiantes a: formular y encontrar la

forma de desarrollar su propio plan personal de aprendizaje; encontrar la forma de controlar su propio aprendizaje; saber cómo diagnosticar sus propias fortalezas y debilidades; saber describir sus estilos de aprendizaje; describir en qué condiciones aprende mejor; saber cómo se aprende de la experiencia de cada día; saber cómo se aprende de los medios de comunicación; saber cómo se participa en grupos de discusión, conferencias o cursos; saber cómo se aprende de un autor; saber cómo usar su intuición para el aprendizaje.

La metacognición está íntimamente relacionada con la conciencia del sujeto acerca de su propio conocimiento y aprendizaje, razón por lo cual muchos estudiosos en psicología cognitiva concluyen que el aprendizaje depende de manera casi paralela de las habilidades de metacognición. Esto ha generado muchas concepciones al respecto: “metacognición es el conocimiento sobre nuestros procesos y productos del conocimiento” (Brown, 1987). En consecuencia, la metacognición es una habilidad que pertenece a uno de los más altos procesos mentales que el individuo es capaz de desarrollar, en virtud que esta es una habilidad para pensar sobre el pensamiento, para tener conciencia de que uno mismo es capaz de solucionar problemas, y para supervisar y controlar los propios procesos mentales.

5.24 La metaevaluación

La metaevaluación propone ver más allá, para reflexionar sobre la información que la evaluación nos brinda y tomar las decisiones más adecuadas en aras de mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje. El punto de partida fue la afirmación de Mestres y Bellot en cuanto a que “una forma de evaluar comporta una forma de enseñar y a la inversa”. El concepto de Metaevaluación aparece y es acuñada por Scriven (1968) denominándola a la ‘Metaevaluación, la evaluación de la evaluación’, quien afirmaba que “los evaluadores tienen la obligación profesional de que las evaluaciones propuestas o finalizadas estén sujetas a una evaluación competente, la Metaevaluación”. Scriven

fundamenta su postulado al señalar que “la evaluación es un tema particularmente auto-referente, puesto que se aplica a todos los esfuerzos humanos serios y, en consecuencia, a la propia evaluación”.

Lo más destacable de Scriven es su propuesta, de que la metaevaluación se convierta en un imperativo profesional de los evaluadores, de que la evaluación, para decirlo en sus mismos términos, “empiece en casa”. Así, lo afirma Stufflebeam (1987) “El objetivo de la metaevaluación es asegurar la calidad de los servicios evaluativos, evitar o enfrentarse a las prácticas ilegales o a los servicios que no son de interés público, señalar el camino para el perfeccionamiento de la profesión y promover una mayor comprensión de la empresa evaluativa”. Por ende, Daniel Stufflebeam en su obra Metaevaluación plantea que una buena evaluación requiere que sus propios logros sean evaluados, ya que muchas cosas pueden ser y frecuentemente son hechas mal en el trabajo evaluativo. Entre los posibles problemas a verificar en la evaluación son: la parcialidad, el error técnico, dificultades administrativas o el mal uso de la misma.

Tales comprobaciones son necesarias tanto para el perfeccionamiento o en beneficio de las actividades evaluativas que se están llevando a cabo como para evaluar la valía de los logros de la evaluación culminada.

En consecuencia, la ‘metaevaluación’ constituye un recurso o una alternativa práctica ante posibles discrepancias surgidas después de realizada una evaluación. Esto significa que, con la ‘metaevaluación’ no sólo se protegerá el buen uso de la información recogida en la evaluación, sino también se protegerá a los objetos evaluados y a todas aquellas personas que intervienen en los procesos evaluativos, tanto evaluados como evaluadores. Su finalidad principal es el perfeccionamiento de los procesos y procedimientos de la evaluación y en última instancia del objeto evaluado, tomando en consideración que la ‘metaevaluación’ y la ‘evaluación’ generan un círculo

autorreferente sobre la calidad tanto del objeto evaluado como del meta-evaluado y posibilitan su desarrollo hacia la perfección.

5.25 La evaluación del aprendizaje. Cuestiones claves en la planificación de este proceso

Desde el desarrollo humano integral la evaluación es consubstancial con el proceso de enseñanza-aprendizaje, en sí, es una práctica que investiga, que cuestiona la enseñanza y el aprendizaje en sus diversos aspectos, las mismas que permiten reflexionar sobre nuestras prácticas evaluativas en el aula, que permita introducirse en el proceso educativo como una herramienta de aprendizaje y que facilite a los estudiantes a alcanzar aprendizajes significativos que serán útiles para su vida diaria de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. He aquí algunas cuestiones a responder reflexivamente: ¿Con qué orientación se está desarrollando el proceso de enseñanza - aprendizaje? ¿Qué papel están jugando los docentes y estudiantes? ¿A qué se deben tales dificultades? ¿Qué ha motivado más a los estudiantes? ¿Qué les ha causado más desagrado? ¿Qué decisiones se puede tomar para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje? En consecuencia, la evaluación es un estudio sistémico y totalizador de las condiciones que inciden o afectan el proceso educativo en un determinado contexto, esto permitirá además que se potencien las capacidades de la comunidad de aprendizaje.

Por lo tanto, la planificación de la evaluación y acreditación es indispensable para que proceso de enseñanza – aprendizaje de idiomas extranjeros no pierda la calidad, frente a una falta de cultura de la evaluación y acreditación en nuestro contexto educativo, que se evidencia en prácticas burocráticas o improvisadas de pruebas y calificaciones, que frecuentemente privilegian la repetición mecánica, por ende se propone reflexionar críticamente sobre las siguientes cuestiones, a las que se debe responder en la planificación de una evaluación potencializadora (Naranjo, 2008), y que a su vez está en concordancia con la propuesta

metodológica del modelo del ‘hexágono’ adaptado por Tejada (1998)

1. ¿Para qué evaluar?: determinar el punto de partida en contenidos y la organización temática; proponer estrategias en torno a los problemas; establecer alcances y orientar los procesos formativos.
2. ¿Qué evaluar?: conocimientos previos sobre evaluación (tipos, técnicas, instrumentos).
3. ¿Cuándo evaluar?: al inicio del programa, durante el programa y al finalizar el programa.
4. ¿Cómo evaluar?: aplicación de instrumentos o actividades evaluativas para la recolección de la información y evidenciar el logro de aprendizaje.
5. ¿Con qué evaluar?: Instrumentos de recolección de la información.
6. ¿Quiénes evalúan?: los agentes que interviene en el proceso educativo.

5.25.1 ¿Para qué evaluar? Intenciones de la evaluación

Aquí debemos analizar las intenciones del acto evaluativo y al servicio de quien se encuentra:

1. Identificar los problemas y avances que se presentan en el proceso de enseñanza- aprendizaje o diagnosticar como se encuentra el estudiante, en este sentido la evaluación se proyecta en su dimensión diagnóstica. En este marco, la evaluación permite valorar el progreso, el retroceso o estabilidad que en la comprensión de los conocimientos va alcanzando el alumno.
2. Si abogamos por una evaluación formativa evaluamos para conocer el fin fundamental de asegurar el progreso formativo de cuantos participan en el proceso educativo: de quienes aprenden y de quienes enseñan, por lo que la evaluación bajo este criterio se convierte en una actividad estrechamente ligada a la práctica reflexiva y crítica por que la evaluación es y debe ser fuente de crecimiento e impulso para todos los agentes del proceso.

González (2007) plantea que si después de efectuar cualquier tipo de evaluación, de ella no se deriva una acción educativa que convierta la insuficiencia en suficiencia y logre un sentimiento de autosuperación en los estudiantes entonces la evaluación como categoría didáctica no ha cumplido su cometido. Además, busca darles sentido a las acciones de evaluación, funciona como filtro para que mediante un proceso de reflexión definamos los objetos que en efecto guardan relación con los propósitos del programa y con las competencias por desarrollar.

5.25.2 ¿Qué evaluar? El objeto de la evaluación

La respuesta a esta inquietud es en el objeto de evaluación, es decir lo que vamos a evaluar, para lo cual debemos tener en consideración dos componentes básicos: la evidencia según la propuesta revisada y los criterios que caracterizan dicho objeto y que proponen un referente para poder establecer comparaciones. Además, la organización debe girar en torno al objeto de la evaluación, que en el caso de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes incluye los siguientes elementos:

1. Los objetivos entendidos como los fines o propósitos que siguen con la actividad de los centros docentes, los cuales vienen expresados en términos de desarrollo de capacidades generales y específicos, que se pueden concretar por áreas o materias de conocimiento y por cursos o por ciclos. Sin embargo, esta percepción plantea la dificultad de que las capacidades no son medibles de forma directa y que su desarrollo es un continuo o menos constante que generalmente no tiene fin y para apreciar el desarrollo de capacidades debemos recurrir a estándares que sean susceptibles de algún tipo de constatación, aunque sea de forma indirecta; estos son los contenidos, las tareas y el desempeño del estudiante en la realización de las mismas.
2. Los contenidos se consideran medios para alcanzar objetivos los cuales están constituidos por el conjunto de la información que debe manejar el alumno (concepto); las estrategias, habilidades y destrezas de pensamiento y

de realización de actividades (procedimientos); las actitudes cuya asimilación por el alumno se relaciona de forma razonables con el desarrollo de capacidades.

Las actividades del docente y del estudiante se desarrollan sobre contenidos para lograr los objetivos de aprendizaje, la corrección o calidad de las actividades se puede apreciar de forma directa por lo que su análisis constituye un elemento fiable de la evaluación aunque no permiten apreciar determinados aprendizajes cuando estos no implican una manifestación o actividad observable a los que se incluyen la evaluación de los conocimientos estratégico que a opinión de Moreno (2003) “desgraciadamente las iniciativas para elaborar instrumentos fiables y validos que tengan por objeto evaluar el conocimiento estratégico destacan por su ausencia”.

La enseñanza de cualquier lengua extranjera bajo el enfoque comunicativo no deja dudas que se deben evaluar conocimientos, habilidades, desempeño comunicativo en el uso de la lengua extranjera. En fin, el nivel de competencia comunicativa adquirida, sentimientos, valores y actitudes. De lo expuesto, se debe evaluar los conocimientos lingüísticos y el nivel de desarrollo de las habilidades de la lengua a través de la propia comunicación de los estudiantes en la lengua extranjera como forma de expresión del nivel de desarrollo de la competencia adquirida y es precisamente en la práctica comunicativa que el profesor y el estudiante de la lengua extranjera.

Esta pregunta cae en el plano formativo, la evaluación como categoría de la didáctica no puede verse alejada de su aspecto pedagógico, esto significa que un sistema de evaluación bien concebido debe permitir llegar al plano afectivo, viendo al estudiante en toda su plenitud cognoscente personal en el que incluye sus actitudes, interese, sentimientos y valores. El conocimiento actitudinal puede ser difícil de evaluar en otras disciplinas pero en la lengua extranjera pueden ser evaluados a través del desempeño del estudiante en la comunicación, donde se

puede apreciar su capacidad para la colaboración, sus actitudes ante el grupo, sus actitudes respeto al aprendizaje de la lengua , sus intereses en la propia realización de las tareas de aprendizaje de la lengua, además se puede indagar directamente sus modos de pensar y actuar en cada situación comunicativa lo que hace que este conocimiento sea observable. Por otro lado, si se desea evaluar la competencia comunicativa adquirida por el estudiante se deberá apelar por las cuatro subcompetencias que integran la competencia comunicativa. Por consiguiente, la competencia comunicativa implica el conocimiento de reglas, usos de la lengua y habilidades para usarla de forma eficaz.

5.25.3 ¿Cuándo evaluar? Tipología de la evaluación según el momento

La evaluación sistemática permite ir detectando a cada paso las suficiencias e insuficiencias tanto de la conducción del propio proceso de enseñanza- aprendizaje, como el nivel de desarrollo de los estudiantes, ella sirve para ir midiendo el desarrollo de la competencia comunicativa con lo que la evaluación debe adoptar un carácter procesual y continuo. Por lo anterior, la evaluación en el marco de un enfoque de competencias deberá ser diagnóstica, formativa y sumativa, de tal manera que desde el inicio hasta el final se obtengan y organicen todas aquellas evidencias del alumno que reflejen ese proceso de actividad constructiva al dominar un nivel de competencia. La evaluación debe ser parte del proceso de aprendizaje, es decir que la evaluación debe ser utilizada para retroalimentar a los estudiantes sobre cómo van en ese proceso. Por ende, los docentes deben promover un ambiente propicio en el aula para que las evaluaciones faciliten el aprendizaje (Shepard, 2001).

5.25.3.1 Evaluación inicial o diagnóstica

Tiene una clara función diagnóstica (si es diferenciada) y pronóstica (si es colectiva), indaga el punto de partida del estudiante centrándose ya en los conocimientos adquiridos, experiencias personales, representación de la tarea, razonamientos, estrategias, actitudes y hábitos de

aprendizaje, de esta manera el diagnóstico ocupa un lugar preponderante en la conducción de un proceso de enseñanza-aprendizaje consciente y orientado hacia objetivos específicos, además esta evaluación resulta crucial para el establecimiento de una evaluación formativa.

La evaluación diagnóstica apunta a evaluar ciertas características del estudiante con el fin de adoptar una secuencia de formación que se adapte lo mejor posible a sus especificidades, indispensable para lograr una pedagogía de la diversidad (Delorme, 1989). Es decir que, la evaluación diagnóstica identifica las características, nivel de entrada y expectativas del estudiante, a fin de orientarlo en sus propósitos de desarrollo personal y en el proceso de formación.

La evaluación diagnóstica es la que se realiza al inicio de todo módulo o asignatura con el fin de determinar cómo llegan al inicio los estudiantes, cuáles son sus aprendizajes previos, cómo están con respecto a la competencia o competencias que se pretenden formar en el módulo o asignatura, cuáles son sus fortalezas y cuáles son sus expectativas respecto al aprendizaje. Este conocimiento es esencial para articular las estrategias didácticas y actividades acordes con las características de los estudiantes.

También es un conocimiento fundamental para evaluar el impacto de un determinado módulo o asignatura en su formación, pues el estudio del impacto requiere de una comparación entre los resultados finales y el punto de arranque de los estudiantes al inicio. Se describen algunas acciones a considerar en la evaluación diagnóstica: (Tobón, 2005).

1. Determinar al inicio del módulo o asignatura el grado en el cual los estudiantes poseen las competencias mínimas para afrontar los retos del aprendizaje.
2. Establecer los aprendizajes previos respecto a la competencia o competencias que se pretenden formar en el módulo o asignatura, para adecuar el proceso de

- enseñanza a su nivel de partida y tenerlo en cuenta en la construcción de aprendizajes significativos.
3. Debe realizarse teniendo en cuenta: indicadores de desempeño, niveles de logro para las competencias, estrategias e instrumentos de evaluación.
 4. Deberá posibilitar obtener información tanto cualitativa como cuantitativa basada en criterios.

5.25.3.2 Evaluación formativa

La evaluación formativa tiene objetivos específicos de regulación pedagógica, detectar cuales son los puntos débiles del aprendizaje más que los resultados obtenidos en el aprendizaje, gestión de errores y consolidación de éxitos. Esto significa que, la evaluación formativa es “un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles, que el profesor puede introducir en su planificación del curso...” (Instituto Cervantes, 2002).

5.25.3.3 Evaluación formativa como mecanismo regulador del aprendizaje

La evaluación como catalizador del aprendizaje y como mecanismo regulador del proceso de enseñanza-aprendizaje cada día cobra más relevancia en el ámbito educativo. La evaluación es formativa cuando es utilizada para mejorar o desarrollar cualquier proceso (Scriven, 1967), además se señala que la evaluación formativa es cíclica por cuanto los estudiantes comparan continuamente sus desempeños con sus desempeños deseados, toman acciones para que estos sean parecidos, vuelven a comparar y así sucesivamente (Black & Wiliam, 1998)

Addine (1998) señala: “la evaluación es el elemento regulador. Su aplicación ofrece información sobre la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, sobre la efectividad del resto de los componentes y las necesidades de ajustes, modificaciones u otros procesos que todo el sistema o alguno de sus elementos debe sufrir”. Este concepto nos lleva a precisar que la evaluación no puede verse como un elemento regulador solamente del proceso de enseñanza –

aprendizaje en su generalidad, sino también debe incluir al estudiante como un sujeto de la educación inmerso en un sistema de interacciones e interrelaciones personales que contribuyan al desarrollo de su personalidad. En esta visión aprender implica “Identificar obstáculos y regularlos, y la evaluación es el motor del aprendizaje. Al evaluar-regular se logra una coherencia entre los hechos y las representaciones y la propia expresión de la idea de los estudiantes y la acción efectiva del docente para lograr progresos en el aprendizaje” (Flores & Trejo, 2003).

Ahora bien, las evaluaciones efectivas son aquellas que no solamente miden los conocimientos y habilidades de los estudiantes, sino que también permiten que la actividad de evaluación misma se convierta en un episodio auténtico de aprendizaje (Wolf, 1993). Entre más auténticas sean las actividades de evaluación, es decir, entre más parecidas sean a la forma como los estudiantes usarían la lengua extranjera rutinariamente, se vuelve más fácil hacer inferencias válidas sobre los desempeños de los estudiantes (Moss, 1994).

Algunos autores (Nitko, 2001; Shepard, 2001) recomiendan integrar más las evaluaciones con el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que se hace en clase. Esto permite que las evaluaciones sean parte integral del proceso y no algo complementario; además, diferencia las evaluaciones formativas de las evaluaciones estandarizadas. La función principal de las evaluaciones estandarizadas es más que todo documentar e informar sobre los conocimientos de los estudiantes. Por el contrario, la función principal de la evaluación formativa es la de mejorar el proceso de aprendizaje (Brookhart, 2007).

La evaluación formativa tiene lugar durante el desarrollo del curso y conducirá a decisiones relacionadas con la mejora del programa, por ende, esta evaluación entrega al estudiante información sobre el proceso de aprendizaje, esto es, cómo aprende, qué tipo de actividades le resulta

más útiles, qué problemas tiene, etc. (García Santa-Cecilia, 1995).

La finalidad más importante de la evaluación formativa es la regulación por parte del profesor de su acción pedagógica y en la regulación por parte del alumno, de su propio aprendizaje, haciéndolos tomar conciencia de sus logros y necesidades, a través de la autoevaluación y de la coevaluación. La evaluación formativa modifica la relación del alumno con el saber y con su propia formación, haciéndola más autónoma y comprometida. También implica otras funciones anexas tales como el otorgar confianza al alumno, apoyarlo, proporcionarle puntos de apoyo para progresar; retroalimentarlo acerca de las etapas alcanzadas y las dificultades encontradas; proporcionar elementos para alimentar un constante diálogo entre profesor y alumno sobre la base de sus resultados concretos (Hadji, 1992).

5.25.3.4 Evaluación formativa como mecanismo para el aprendizaje autónomo

El aprendizaje autónomo es una modalidad de aprendizaje en la que el estudiante se responsabiliza de la organización y de la adquisición de las diferentes competencias a su ritmo, la construcción del sentido del conocimiento donde el estudiante codifica, organiza, elabora, transforma e interpreta información recogida.

El enfoque por competencias difiere en la inclusión crucial del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, es decir el aprendizaje autónomo, lo que implica tomar el control personal del proceso de aprendizaje, dicho de otra manera, el aprendizaje autónomo “implica por parte del que aprende asumir la responsabilidad y el control interno del proceso personal de aprendizaje...un tipo de aprendizaje donde la norma la establece el propio sujeto que aprende” (Escribano, 1995).

De igual manera se define al aprendizaje autónomo como “la capacidad de tomar control sobre el propio aprendizaje”

(Benson P. , 2011). Por ende, el trabajo autónomo contempla estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias de apoyo que les permitirá ser al estudiante autor de su propio desarrollo en el cual logra un grado de autonomía que lo habilita para su propio gobierno, el aprendizaje continuo, la toma de decisiones, y la gestión independiente o vinculada a otros.

Todo este proceso de autonomía le permitirá al estudiante desarrollar la competencia para aprender, es decir construir el conocimiento a través del aprendizaje significativo; competencias específicas para aplicar habilidades cognitivas, desarrollar una reflexión cognitiva y metacognitiva, autorregulación del aprendizaje y desarrollar los diferentes estilos de aprendizaje: competencia en el pensamiento crítico que conlleva a saber construir un punto de vista y un criterio propio bien fundamentado y suficientemente argumentado; competencia de automotivarse.

Es decir aplica estrategias para fijar metas propias, valoración correcta de sí mismo, desarrollar propia autoestima, sentir interés por la tarea, sentirse competente para llevarla a cabo y realizar esfuerzo; otras competencias, competencia para comunicarse de manera eficaz y correcta, competencia en uso de la nuevas tecnologías de la información y la comunicación, resolución creativa de problemas; y, trabajar colaborativa y cooperativamente.

5.26 Rol del docente

El rol del docente en las nuevas tendencias pedagógicas permite fomentar que los estudiantes asuman su papel como aprendices autónomos, así como también la de brindar protagonismo a sus estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje, y se describe algunos de los roles del docente (Martínez, 2007):

1. Poseer una vocación comunicativa e interactiva.
2. Invitar a la interacción por su discurso claro y conciso.
3. Ser facilitador.

4. Crear situaciones pedagógicas que simulen la vida real de manera que fomenten la cooperación y la interacción.
5. Informar a los estudiantes sobre sus roles como profesor para que los estudiantes comprendan su propio papel y asuman responsabilidad del mismo.

5.27 Rol del estudiante

Martínez (2007), lista las siguientes cualidades como las habilidades que distinguen al estudiante autónomo:

1. Ser capaz de tomar la iniciativa.
2. Saber configurar un plan de trabajo realista.
3. Manejar fuentes de información (y saber contrastarlas).
4. Comprender informaciones y textos. Resumirlos.
5. Plantear y resolver problemas.
6. Anhelar conocer cosas nuevas y profundizar en ellas.
7. Transferir, extrapolar y aplicar conocimientos a situaciones nuevas.
8. Reflexionar y evaluar su propio trabajo

Por lo tanto, el rol del estudiante autónomo en las nuevas tendencias pedagógicas, y muy particularmente en la educación basada en competencias, es protagónico, en virtud que es el estudiante mismo quien en gran medida decide qué y cómo aprende y desarrolla sus propias habilidades. Por otro lado, existen tres niveles de control que determinan si un estudiante de idiomas, específicamente, es autónomo: control de la gestión del aprendizaje (conducta), control de los procesos cognitivos (psicología del aprendizaje) y control del contenido (contenido y contexto lingüístico) (Benson P. , 2001).

Consecuentemente, la orientación del docente es un aspecto de crucial importancia para el desarrollo del aprendizaje autónomo, pues el docente mismo es el que puede desarrollar la potencialidad de un estudiante para que éste llegue a manifestar las características de un aprendiz autónomo a través de estrategias de aprendizaje y tareas que estén vinculadas con el nivel de autonomía desarrollado por los estudiantes (Cabrales, Cáceres, & Feria, 2010).

5.28 Concepto de la evaluación formativa

La evaluación formativa puede entenderse como la recolección, la evaluación y el uso de información que ayuda a los profesores a tomar decisiones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (McMillan, 2007). De esta manera, una evaluación sólo resulta ser formativa cuando le dice tanto al profesor como al alumno dónde se encuentran los estudiantes, hacia dónde van y qué necesitan para llegar a esa meta (William & Lealhy, 2007). McMillan (2007) define a la evaluación formativa como “la retroalimentación que se le da al estudiante para que tome acciones correctivas sobre su desempeño, encaminadas hacia el mejoramiento. Esta retroalimentación puede incentivar la motivación y aprendizaje de los estudiantes ya que ésta se da según sus necesidades”.

Cuando la evaluación no supone un corte en el flujo instruccional y su objetivo fundamental no es el de acreditar formalmente la adquisición de sus competencias específicas, sino el de favorecer el ajuste y regulación de la enseñanza, y la autorregulación del propio aprendizaje nos situamos de lleno en los enfoques de la denominada, respectivamente, evaluación formativa (Allal, Bain & Perronoud, 1993) y formadora (Allal, 2000; Allal & Saada-Robert, 1992; Nunziati, 1990), que únicamente se distingue de una situación enseñanza-aprendizaje por la intencionalidad del profesor: recoger indicios del progreso constructivo de los estudiantes para tomar decisiones educativas (Monereo, 2003).

Otro autor define la evaluación formativa como “el proceso de monitoreo del conocimiento y comprensión de los estudiantes durante el proceso educativo para brindar una excelente retroalimentación y realizar los cambios oportunos en el proceso educativo para asegurar el máximo crecimiento de los estudiantes” (Noyce & Hickey, 2011) (traducido por el autor).

5.28.1 Características que define a la evaluación formativa

La evaluación formativa tiene su esencia en su función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la aplicación continua y sistemática como parte integral del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, y su finalidad es mejorar o perfecciona el proceso que se evalúa. En las características tenemos las señaladas por Castello & Monereo (2001).

Figura 6.

Características de la Evaluación Formativa

Propósito educativo de la evaluación (Para que se evalúa)	Optimizar la instrucción Análisis y valoración de los procesos de enseñanza
Objeto de la evaluación (¿Que se evalúa?)	Comprensión del contenido de la materia Resolución de las tareas complejas, funcionales y contextuales. Estrategias de aprendizaje (toma de decisiones ante tareas complejas, argumentales, planificación, regulación y evaluación del propio aprendizaje y de los recursos para optimizarlos)
Procedimientos de evaluación (¿Cómo se evalúa?)	Situaciones interactivas de análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje Tareas variables vinculadas al desarrollo de las actividades de enseñanza Intervenciones individualizadas del profesor, comentarios y feedback continuos de carácter cualitativo y optimizador Autoevaluación y coevaluación

Fuente: Características de la evaluación formativa integral en el proceso de enseñanza –aprendizaje, Castello y Monereo 2001:349 (citados en Reyes C, I, 2006)

La evaluación formativa se caracteriza por tres ejes fundamentales: la evaluación continua, la autoevaluación y la realimentación. La 'evaluación continua' está integrada al proceso de aprendizaje por medio de tareas evaluativas realizadas a lo largo del curso cuyo interés es remediar dificultades, afianzar aprendizajes y preparar al estudiante para cuando requiera desplegar su competencia comunicativa y se lo realiza de manera regular durante el proceso de aprendizaje y, no obstante ser de carácter formativo en su implementación, adquiere carácter de sumativa en el momento en que dichas tareas evaluativas se tienen en cuenta en las decisiones de promoción. La 'autoevaluación' cuyo objeto es la habilidad lingüística, representa la valoración que hace el estudiante de sus conocimientos, destrezas, valores y actitudes mediante un proceso de introspección.

Finalmente, la retroalimentación es un diálogo entre profesor y estudiante a partir de la autoevaluación y/o la evaluación continua sobre las visiones de ambos con respecto al aprendizaje; estas pueden ser de carácter cognitivo, metacognitivo y afectivo por lo que la habilidad lingüística y las características del estudiante son su insumo.

La realimentación y la autoevaluación son esenciales en virtud que, a partir de éstas, por un lado, el estudiante toma decisiones informadas sobre las acciones para autorregularse, o sea, mejorar sus fortalezas y superar sus dificultades y, por el otro, el profesor se regula con acciones pedagógicas para superar dificultades y reforzar éxitos en el aprendizaje (Jorba & Casellas, 1997). Por otro lado, la evaluación formativa en el ámbito de lenguas se lo denomina como 'evaluación del aprendizaje' (*assessment for learning*) (Shohamy, 2001).

La evaluación formativa es comúnmente utilizada para referirse al proceso general educativo, monitoreando o manteniendo la senda del progreso de estudiante, constituyéndose en una parte esencial de todo el proceso

educativo de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, involucra el monitoreo del desempeño del estudiante sobre un periodo de tiempo.

La evaluación formativa tiene una característica distintiva, se refiere al rol del estudiante, pues, para implementar la evaluación formativa en todo su potencial los estudiantes deben estar activamente involucrados en el proceso, sea como asesores de su propio aprendizaje 'autoevaluación' (*self-assessment*) o como recurso para otros estudiantes 'coevaluación' (*peer assessment*), y una técnica para lograr este propósito es a través de una retroalimentación descriptiva a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

En consecuencia, se puede describir a la evaluación formativa como una planificación y monitoreo sistemático del progreso del estudiante a través de una variedad de técnicas, procedimientos y actividades que serán entregadas en el aula por los docentes para evidenciar su progreso, así como para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo del curso educativo (Garrison, Chandler, & Ehringhaus, 2009)

Noyce & Hickey (2011) propone seis principios para una efectiva evaluación formativa:

1. Promover el aprendizaje de los estudiantes.
2. Obtener evidencias del aprendizaje a través de una variedad de tareas '*tasks*'.
3. Cambiar el rol de los estudiantes y de los docentes.
4. Utilizar el progreso de los estudiantes para anclar las metas del aprendizaje y monitorear el aprendizaje.
5. Resultados significativos de retroalimentación y ajustes para mejorar el proceso educativo de los estudiantes.
6. Permitir a los estudiantes ser auto reguladores y autónomos del aprendizaje

En el ámbito de la formación la evaluación tiene como meta esencial brindar retroalimentación a los estudiantes y a los docentes en torno a cómo se están desarrollando las competencias establecidas para un determinado curso o

programa, cuáles son sus logros en este ámbito y que aspectos es necesario mejorar, por tal motivo algunos investigadores proponen tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Debe ser un proceso continuo de retroalimentación para los estudiantes mediante auto, co y heteroevaluación, con apoyo en unos determinados criterios.
2. Tal retroalimentación debe indicarles de forma continua en qué están mejorando y avanzando respecto a la formación de una determinada competencia, como también respecto a los aspectos en los cuales deben seguir mejorando.
3. La evaluación que se hace del proceso de aprendizaje de los estudiantes debe ser a la vez retroalimentación para el docente en torno a cómo llevar a cabo su rol de mediación pedagógica, buscando tener en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje, lo que implica ir realizando ajustes en la aplicación de estrategias didácticas y de evaluación para facilitar el aprendizaje.
4. La evaluación retroalimenta al docente en sus decisiones y actuación como persona, lo que le ayuda a detectar sus carencias y le predispone a cubrirlas mediante actividades de formación profesional: “la evaluación de los participantes es necesaria para mejorar sus procesos de aprendizaje. Del mismo modo es necesaria la evaluación continua de los docentes para mejorar constantemente su acción, y la evaluación continua de los directivos y administrativos” (Sánchez, 2000).
5. La evaluación formativa busca también averiguar la causa por las que se han producido determinados resultados “ya que solo a partir del descubrimiento de las causas podremos arbitrar las posibles soluciones que permitan un desarrollo adecuado del proceso de enseñanza y aprendizaje, que en definitiva pretende el desarrollo integral de las personas implicadas en el proceso de formación continua” (Sánchez, 2000).

5.29 Evaluación sumativa

El concepto de evaluación sumativa fue construido teniendo en cuenta lo propuesto por Hadji (1997) como

“aquella que se lleva a cabo una vez culminados determinados momentos de enseñanza y aprendizaje, y su propósito es verificar, tanto de manera parcial como definitiva, los logros alcanzados por los estudiantes”, por ende, el logro de la competencia comunicativa es objeto de evaluación sumativa.

La evaluación sanativa (final) está dirigida al balance de los resultados obtenidos al final del proceso enseñanza-aprendizaje, encarando la manera particular la doble funcionalidad evaluativa de carácter social y pedagógico. Su función es de rendir cuentas, opera como instrumento de control social al asegurar que las características de los estudiantes respondan a las exigencias del sistema y para tomar decisiones de práctica y planificación educativa. García Santa-Cecilia (1995) señala que la evaluación sumativa se produce al final del curso y está dirigido a determinar si se han alcanzado los objetivos previstos, la misma que le permite al estudiante hacer un balance del punto en que se encuentra con respecto a los objetivos del programa.

La función de la evaluación sumativa en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras consiste en hacer un balance después de una o varias secuencias o después de un ciclo de formación constituyendo una forma de situar al alumno respecto a ciertos objetivos establecidos y de otorgarle un reconocimiento social, el cual es informado a la administración de la escuela y a los padres. Esta evaluación certificativa, plantea la necesidad de analizar de la pertinencia de lo que se asegura como formación a los alumnos (Hadji, 1992).

La evaluación sumativa es comprendido como aquella que sirve para dar puntuaciones o calificaciones usualmente después de un periodo académico, con el propósito de resumir los logros de los estudiantes, muy frecuentemente en la forma de nota traducida en número o letra, esto implica que esta evaluación no es pedagógicamente relevante y no conlleva ningún valor intrínseco para el

estudiante (Garrinson & Ehringhaus, 2010). Por otro lado, la evaluación sumativa es principalmente conducida por un propósito de responsabilidad, esta responsabilidad se refiere a la respuesta de los docentes hacia los demás de la calidad de su trabajo, entiéndase por los demás burócratas, trabajadores, personal de la escuela de alto nivel, padres, estudiantes, comunidad o contribuyentes, y la herramienta más común es la aplicación de un examen de suficiencia denominado '*proficiency test*' (Weir & Roberts, 1994).

La evaluación sumativa es la que se lleva a efecto al finalizar el estudio de un módulo mediante el cual el docente establece el grado de desarrollo de la competencia o competencias en los estudiantes, con base en unos indicadores previamente definidos, y cuando un estudiante no adquiere los logros esperados acorde con los indicadores planteados, deben brindarles actividades de refuerzo y nuevas oportunidades para adquirir y demostrar los logros en los cuales presenta dificultades.

Sin embargo, cabe aclarar que con el enfoque de competencias pierde sentido el reprobar o repetir un curso, pues se tiene presente que los estudiantes, a menudo requieren de mayor tiempo para el aprendizaje y este mayor tiempo puede representar realizar un curso de nuevo o hacer actividades complementarias.

Para realizar la evaluación sumativa se deben seguir las siguientes consideraciones (Tobón, 2005):

1. La evaluación sumativa la realiza el docente porque es el experto en la valoración del aprendizaje.
2. La evaluación debe ser sometida al análisis del estudiante, a través de su propia autoevaluación o también a través de la coevaluación, o también tener en cuenta otro docente o un jurado calificador.
3. Trabajo en equipo de los docentes, a fin de entrenarse previo a la implementación de estrategias de evaluación.
4. Tener presente las evidencias del aprendizaje aportadas por los estudiantes a lo largo del módulo, teniendo en cuenta las mejoras que se han hecho en tales evidencias.

5. Evaluar las evidencias teniendo en cuenta indicadores de desempeño en forma de rúbricas.
6. Tener presente las tres dimensiones de toda competencia en el proceso de evaluación (cognitiva, procedimental y actitudinal), así como también las competencias comunicativas junto a las habilidades del lenguaje.
7. La evaluación sumativa debe valorar al final del proceso de aprendizaje en un módulo el grado de consecución de los objetivos propuestos y del propio proceso, proporcionando propuestas de mejora o continuidad.

5.30 ¿Cómo evaluar el aprendizaje?

La evaluación del aprendizaje puede entenderse como una serie de pasos lógicos dentro de un proceso continuo en el que cada fase cumple un papel importante en función de los demás enfatizando en las diferentes fases de la evaluación, a los procedimientos y a los referentes.

Esto implica pensar en términos metodológicos para llevar a cabo la evaluación, por lo cual se debe definir el proceso o los pasos que vamos a seguir de acuerdo con un enfoque cualitativo o cuantitativo o una combinación de los dos (Tejada, 1998).

5.31 Fases de la evaluación

1. Planificación

La evaluación debe responder al principio de planificación, partiendo de la definición del modelo, el estudio de contexto y el punto de partida, criterios a evaluar, contenidos, estrategias, procedimientos, medios, recursos, tiempo que se va a utilizar, etc., en esta fase se diseñan también los instrumentos los cuales pueden pilotarse con el fin de adecuarlos o ajustarlos para conocer su validez.

2. Aplicación

Se ejecutan los procedimientos y se aplican los instrumentos de evaluación seleccionados en la fase de planificación y supone el acopio de la información, su organización y codificación.

3. Valoración

Se centra en un análisis crítico y reflexivo de la información disponible para poder emitir juicios relevantes de valor en referencia con los criterios establecidos y conocidos por todos los implicados en el proceso.

4. Calificación

Es la expresión de los juicios de valor en las escalas descriptivas o cuantitativas.

5. Comunicación

Se pone en conocimiento de las personas implicadas individual o colectivamente a través de los medios más idóneos y preservando el derecho a la intimidad.

6. Metaevaluación

Es una reflexión crítica sobre todo el proceso y sus resultados por el profesor y por el estudiante.

5.32 ¿Con qué evaluar? Instrumentos de evaluación del aprendizaje

Los instrumentos de evaluación deben estar relacionados con la información a recoger, el tipo de evaluación a aplicar, el tiempo, el contenido a evaluar y la materia. Entre otros. Se describe algunos que se pueden aplicar en la clase de la lengua extranjera con el objetivo de lograr una evaluación más formativa, para lo cual consideramos los establecidos por Barbera (1999) y otros que consideramos importantes en el marco de una evaluación auténtica de la lengua extranjera.

Además, se debe considerar dos clases de instrumentos: los de aplicación que sirven para recuperar la información sobre las evidencias de los estudiantes, y los de sistematización que nos permite organizar la información recuperada y tomar decisiones al respecto (Tobón, 2005).

5.31.1 Observación

Es un procedimiento o un conjunto de ellos que permite el acopio de la información muy valiosa a través de los instrumentos específicos, y esta es muy útil en la evaluación de la comunicación oral al cual debe ser evaluada desde un enfoque cualitativo a partir de unos criterios previamente

establecidos por los docentes y los estudiantes como son la fluidez, el contenido de la comunicación, la comprensibilidad, el uso de formas correctas y apropiadas al contexto situacional, la pronunciación entre otros según la habilidad o habilidades que estén evaluando y los criterios de evaluación de la tarea.

Los instrumentos más característicos para el registro de la observación son las escalas valorativas y las rúbricas en sus diferentes modalidades tales como: lista de control, escala de valoración gradada, registro anecdótico.

5.31.2 Análisis de tareas o producciones

Es una modalidad de observación centrada más en la actividad del alumno que en su relación con la dinámica de la clase, y entre los instrumentos de esta técnica están las exposiciones de los alumnos, las fichas de trabajo del profesor y las fichas de trabajo del estudiante donde ambos registran de forma esquemática como se realizan las fases mencionadas. Por lo expuesto estas dos técnicas pueden desempeñar un papel importantísimo de cara a la evaluación de la lengua desde el enfoque cualitativo y procesual

5.31.3 Entrevista

Son instrumentos para evaluar la comunicación oral, estas se realizan a través de preguntas y respuestas y deben ser diseñadas de manera flexible que permitan una conversación fluida. Sin embargo, en ambos casos se pueden utilizar técnicas auxiliares como los registros en audio o video.

5.31.4 Encuesta y cuestionarios

Pueden ser útiles en la evaluación de la habilidad de la escritura, la ventaja es que se puede aplicar a un grupo numeroso de estudiantes, aunque con el inconveniente de la rigidez de las preguntas y respuestas. Sin embargo, aprovechando la tecnología aparecieron nuevos

instrumentos para evaluar la escritura tales como el uso del chat, uso del correo electrónico, los foros abiertos de discusión, las e-portafolios, o web folios, y las ‘webquest’. Para evaluar la escritura en un nivel avanzado de dominio de la lengua se puede utilizar instrumentos como reportes escritos, los ensayos, la evaluación por portafolios, entre otros

5.31.5 El auto informe

Elaborar un registro narrativo, escrito u oral para valorar preferentemente el proceso de toma de decisiones en la solución de una determinada tarea comunicativa, con lo que se evaluaría el contenido estratégico.

5.31.6 Mapas conceptuales

Permite sintetizar y al mismo tiempo relacionar de manera significativa los conceptos contenidos en un tema. Es el procedimiento indicado para contenidos altamente estructurados que sean susceptibles a conceptualizarse (Novak y Gowin, 1984; Fernández, 1992; López Feal, 1998). Estos pueden utilizarse en Inglés con fines profesionales donde se trabajan conceptos que se necesitan ser relacionados de forma esquemática para una mejor comprensión o para ser utilizados como pautas para la expresión oral en temas en temas de contenidos más complejos.

5.31.7 Mapas mentales

Son muy apropiados para sintetizar de forma gráfica los eventos que van sucediendo en un determinado texto y puede ser utilizados desde los niveles elementales con los mismos fines que el anterior.

5.31.8 Diagrama de Venn

Útil para evaluar la comprensión de lectura y comprensión auditiva, el cual permite de forma gráfica establecer semejanzas y diferencias entre fenómenos, cosas, hechos y costumbres.

5.31.9 Dibujos e imágenes

El lenguaje pictórico y gráfico es una alternativa al lenguaje escrito y oral que ocupa otro nivel de representación mental. Se usan imágenes tanto para identificar como para crear y resulta una práctica muy motivante el uso de dibujos o diagramas para mostrar comprensión auditiva o de lectura.

5.31.10 Ponerse en el lugar de

Integra los conocimientos adquiridos en el entorno escolar y suscita la puesta en práctica de los conocimientos que forman parte de los esquemas mentales más personales.

Eso supone pasar espectador a ser actor, se pide al estudiante que entienda la situación que se le presenta, que active sus conocimientos previos y que comunique que haría él en un caso parecido

5.31.11 Diario de clase del estudiante y del profesor

Narra lo que sucede en las interacciones cotidianas (valoración).

5.31.12 Portafolios

Colección de trabajos de los estudiantes que buscan demostrar por medio de la mejora progresiva lo que son capaces de hacer.

5.31.13 Proyectos

Muy provechoso para estudiantes con nivel avanzado los cuales deben desarrollar procesos cognitivos que implican la reflexión, la interpretación, la inferencia, la síntesis entre otros.

5.31.14 Exámenes o pruebas

Son procedimientos de evaluación que deben ser usados de forma complementaria con los demás procedimientos y nunca como único recurso de evaluación. Pueden ser orales o escritos, la prueba escrita permite indagar en menos tiempo los conocimientos, habilidades y hábitos de todo el

grupo y tiene la limitación de no presentar la lengua en su forma de comunicación más natural (oral).

Por lo que deberá complementarse con pruebas orales para valorar aspectos tan importantes como la exploración oral y dentro de ella la pronunciación, entonación y fluidez. Es necesario señalar que el proceso evaluador deberá adecuarse a los intereses y necesidades de cada contexto educativo, deberá tener en cuenta la singularidad de cada individuo analizando su proceso de aprendizaje, sus características y necesidades específicas.

5.33 Referentes de evaluación

En el momento de evaluar Zabalza (1993) señala que pueden existir tres tipos de normo tipos, es decir referentes a lo que se evalúa:

1. Estadístico: comparación respecto a un grupo de referencia a lo que es normal en ese grupo.
2. De criterio: comparación respecto a un modelo general o a un marco de referencia externo que especifica las características que ha de reunir el objeto evaluado, este marco externo es el criterio y en la evaluación didáctica son los objetivos el criterio principal.
3. Individualizados: se valora desde la perspectiva de evolución del sujeto. Se valora calidad en función de la mejora del progreso, esta es una valoración más centrada en el alumno.

Barbera (1999) denomina evaluación normativa y evaluación criterial teniendo como referentes externos al alumno y la evaluación centrada en el estudiante teniendo en cuenta un referente interno. Vizcarro (1998) la clasifica en dos: basada en normas y criterios. De igual manera, Casanova (1998) la clasifica en normativa, criterial e ideografía.

Los juicios evaluativos se basan necesariamente en algún tipo de comparación y para ejercerla precisan del establecimiento previo de referentes. La evaluación moderna se sirve habitualmente de dos clases: el normativo

y el criterial. Tipologías que no son ajenas a los enfoques tradicionales y alternativos que venimos debatiendo desde el principio de este capítulo. La evaluación de referencia normativa es la más común. Bajo esta aproximación, la ejecución de un alumno en una determinada prueba es comparada con la de otros estudiantes que también pasaron la misma prueba. Los estudiantes como grupo establecen lo que denominamos la norma. Los grupos normativos pueden ser establecidos a partir de características tales como la edad, el grado, el nivel, el género, la localización geográfica, clase social, etnia, o cualquier otro factor de categorización.

Las pruebas estandarizadas de rendimiento constituyen probablemente el grupo de pruebas de referencia normativa mejor conocido. Ellos sirven perfectamente para identificar las personas de acuerdo con su variabilidad en alguna habilidad. Sin embargo, no aportan demasiada información respecto de la situación del sujeto en relación con los niveles de logro en algún contenido o capacidad del currículum. Las pruebas diseñadas bajo los principios de la referencia normativa (como son las estandarizadas), están pensadas para poder evaluar lo que los estudiantes conocen de una materia particular en relación con otros estudiantes en un momento determinado.

Además, no miden efectivamente lo que ellos saben en términos absolutos. Pero, a pesar de estas limitaciones, es bastante habitual comprobar que se utilizan muy a menudo para evaluar los currículos o los procesos de enseñanza-aprendizaje (Findley & Estabrook, 1991).

En términos generales, las consecuencias más importantes que se derivan de aplicar pruebas basadas en estrategias normativas son las siguientes:

1. La puntuación individual se interpreta en función de los rendimientos del grupo con el que mantiene una relación de pertenencia.
2. La puntuación permite la comparación entre los distintos individuos.

3. La puntuación ofrece una idea global de la realización del sujeto, pero no permite establecer acciones de mejora o de corrección respecto al propio individuo, al currículo o al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La alternativa a la evaluación normativa es la criterial, este enfoque está diseñado para informar respecto de la calidad de una ejecución del estudiante o demostración de una habilidad o del grado de comprensión de un concepto por relación con algún tipo de criterio previamente establecido. Las pruebas construidas mediante este tipo de enfoque nos permiten establecer el nivel de logro del alumno por referencia con un objetivo educativo específico. Nos indican lo que los alumnos pueden o no pueden hacer respecto de un contenido específico, habilidad o actitud. Señalan cambios en los niveles de logro de los aprendizajes a lo largo del tiempo en contraste con las pruebas normativas que sólo capturan información evaluativa sobre los aprendizajes en momentos específicos.

Las pruebas de referencia criterial focalizan sus reactivos hacia tareas o competencias específicas que pueden ser identificadas perfectamente en los apartados de los currículos. También proporcionan información respecto del grado de dominio del alumnado en relación con materiales concretos. Todo ello facilita que se puedan establecer diagnósticos personalizados y eficaces, perfectamente identificables en términos de contenidos curriculares concretos, lo que facilita la tarea de conocer a fondo la situación de cada alumno y la de orientarlos en relación con sus niveles de ejecución.

Podríamos resumir indicando las características más importantes de la evaluación de referencia criterial:

1. La interpretación de la ejecución individual se obtiene funda mentalmente por contraste respecto a algún criterio fijado previamente y aceptado como valioso.
2. De la ejecución individual nos interesa la composición analítica (los componentes) del contenido objeto de

evaluación y la especificación de los procesos implicados en la ejecución.

3. Los resultados así obtenidos permitirán posteriormente la puesta en marcha de estrategias de mejora a nivel individual, curricular o institucional.
4. La selección de los elementos que componen las pruebas construidas de acuerdo al enfoque criterial, se realiza sobre planteamientos de validez de contenido y no basada en distribuciones teórico - matemáticas.

5.34 ¿Quiénes evalúan? Agentes de evaluación

Tradicionalmente ha sido el docente el agente que decide quien evalúa y como evaluar, pero la evaluación desde el constructivismo supone involucrar al estudiante en todo el proceso, dándole participación activa en la evaluación de su propio aprendizaje y el de los demás y esto se puede lograr a partir de la introducción de estrategias de autoevaluación y coevaluación para que participen de la toma de decisiones en relación con su aprendizaje para mejorarlos, en virtud que la estamos relacionando con el carácter formativo de la evaluación. Se pone en práctica la heteroevaluación que se nutre de la autoevaluación y la coevaluación tanto del docente como del grupo de estudiantes mediante la interacción y la confrontación.

5.34.1 Autoevaluación

Condemarin, Galdames & Medina 1994; Tombari & Borich, 1999; Weber 1999 (citados en Moreno, 2003) considera que la autoevaluación aumenta el grado de consciencia, responsabilidad y participación de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje y las fortalezas de la autoevaluación van encaminados al desarrollo de la autonomía en el estudiante y la capacidad meta cognitiva, las autoevaluaciones deberán ser aplicadas no solo por los estudiantes, pero por el docente sobre su práctica educativa en los cuales se podrá tomar en cuenta aspectos cognitivos, procedimentales y afectivos, cuyos resultados son muy formativos y aportara a la toma de decisiones en el aula. Según Casal (1998) autoevaluarse es tomar consciencia de lo que está haciendo y de los objetivos que se desea alcanzar,

es asumir la responsabilidad de reflexionar críticamente sobre la propia acción con el fin de mejorarla. Por lo tanto, esta evaluación juega un papel importante en la autorregulación de su aprendizaje, pero para ello los estudiantes deben saber autoevaluarse.

La autoevaluación es un objetivo de aprendizaje en sí mismo. Los estudiantes deben aprender a ser profesionales competentes capaces de evaluar su propia práctica para analizarla y mejorarla a lo largo de la vida profesional. Toda autoevaluación implica reflexión, pero no toda reflexión implica autoevaluación, ya que ésta supone emitir juicios, y aquella se centra en la actividad de exploración (Brown & Glasner, 2003).

La autoevaluación se enmarca en una concepción democrática y formativa del proceso educativo en el que participan activamente todos los sujetos implicados y consiste en la evaluación que el alumno hace de su propio aprendizaje y de los factores que intervienen en éste. La autoevaluación proporciona al estudiante estrategias de desarrollo personal y profesional que podrá utilizar tanto en el presente como en el futuro, le ayuda a desarrollar su capacidad crítica, favorece la autonomía, le compromete en el proceso educativo, y motiva para el aprendizaje.

Asimismo, incrementa la responsabilidad de los estudiantes con relación a su propio aprendizaje y promueve la honestidad en juicios emitidos con relación a su desempeño. En actividades de trabajo en grupo, la autoevaluación del proceso de grupo es una herramienta para aprender a trabajar en colaboración (Bryan, 2006).

En la autoevaluación es importante elaborar cuestionarios con ítems cualitativos y cuantitativos para que los estudiantes valoren la formación de sus competencias, los cuales pueden ser auto aplicados al inicio y al final, los cuales deben tener en consideración la naturaleza de las competencias que se pretenden evaluar como también sus

dimensiones, junto con los indicadores de desempeño y niveles de logros establecidos para el efecto.

Tobón (2005) establece algunas recomendaciones para realizar la autoevaluación, tales como:

1. Con la autoevaluación también se aprende y los estudiantes deben ejercitarse en esta práctica.
2. Los docentes deben enseñarles a sus estudiantes a autoevaluarse, buscando con ello que tomen conciencia por sí mismos de sus logros, errores y aspectos a mejorar durante el aprendizaje de las competencias, lo que genera en los estudiantes una actitud más responsable ante su propio aprendizaje.
3. También es importante que los estudiantes evalúen tanto las estrategias como los instrumentos de evaluación, con el fin de que aporten su experiencia en torno al mejoramiento de su calidad.

5.34.2 Coevaluación

La coevaluación consta de una evaluación conjunta o recíproca aplicada a un trabajo, procesos o actividades específicas en la cual todas las personas implicadas participan en la valoración de los mismos, sin embargo, hay que concienciar al estudiante que la evaluación es para mejorar y no para castigar.

La coevaluación es descrita como la evaluación mutua, conjunta de una actividad o trabajo determinado realizado entre varios (Casnova, 2007), por ende, es necesario que después de una serie de actividades didácticas, los participantes, docentes y estudiantes evalúen ciertos aspectos que consideren importantes de tal actuación conjunta.

Este tipo de evaluación consiste en el proceso por medio del cual los compañeros del grupo evalúan a un estudiante en particular con respecto a la presentación de evidencias y teniendo como base unos determinados indicadores de desempeño y niveles de logro para cada indicador de desempeño, esta evaluación, va más allá de la opinión de

pares, ya que de la información obtenida, se debe hacer un juicio sobre logros y aspectos a mejorar basado en argumentos, que tengan como referencia criterios consensuados (Tobón, 2005).

5.34.3 Heteroevaluación

Esta es la evaluación de una persona de otra, quien evalúa puede ser el docente evaluando a los estudiantes, evaluando a otros compañeros. Es decir que esta evaluación es realizada por una persona sobre el trabajo, actuación o rendimiento de otra persona, es aquella que habitualmente hace el docente de sus estudiantes (Casanova, 2007).

La didáctica nos proporciona acciones que tienden a resolver este problema utilizando la evaluación como una forma de regular el aprendizaje, estrategias que permitan al estudiante irse autorregulando mediante instrumentos facilitados por el docente y en muchos casos elaborados por los mismos estudiantes para que vayan percatándose a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de las dificultades que tiene y encuentren las estrategias para superarlos (Chiappetta, 2001; Jorba, 2002; Sanmarti, 2002 citados en Flores Almazán & Trejo, 2003). Además de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación resultaría también importante contrastar las conclusiones de la evaluación con otros colegas, este cambio de información y de valoración desde distintas perspectivas suele denominarse “triangulación” y debe responder a muchas interrogantes que hacen los docentes respecto a este proceso tan complejo en aras de lograr el rigor y la validez que le corresponde. Esta evaluación es realizada por el docente quién es responsable del proceso de aprendizaje y consiste en un juicio sobre las características del aprendizaje de los estudiantes, identificando fortalezas y aspectos a mejorar, en base a la observación general del desempeño en las sesiones de aprendizaje y también evidencias específicas, y para su aplicación es necesario capacitar y asesorar al estudiante de forma continua para que asuman en un sentido positivo y constructivo las sugerencias que se les brinda para su mejora, buscando que

se comprometan a incorporar dichas sugerencias en su desempeño (Tobón, 2005).

CAPITULO VI PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN AULA DEL IDIOMA INGLÉS

6.1 Tendencias predominantes

Existen muchos estudios en referencia a la evaluación de lenguas extranjeras y por ende existen una gran producción de variantes y modelos evaluativos orientados a conocer y valorar el nivel de la habilidad comunicativa en contextos comunicativos. Así encontramos, a la teoría de la evaluación del lenguaje, la cual asume que el lenguaje es un sistema de hábitos de comunicación, estos hábitos permite al hablante dar su atención consiente sobre el todo el significado que el hablante esta transmitiendo o perciviendo, donde “el significado lingüístico y cultural del hablante a través del lenguaje están también estructurados y asociados a los elementos de la habilidad y al transferencia” (Lado, 1965). Sin embargo, la teoría del reforzamiento basada en el conductismo ejerció gran influencia en la evaluación de la lengua, dicha teoría estaba apoyada en un enfoque audio-oral donde la evaluación del aprendizaje era concebida con estímulos y respuestas orales o escritas acompañadas con un reforzamiento, surgiendo las pruebas estandarizadas y la evaluación denominada ‘*discrete point testing*’, esto significa subdividir el lenguaje para su evaluación en unidades mínimas de la lengua (Baltra, 1982).

Más adelante encontramos otro postulado, el cual afirma que:

“una teoría que resalta las regularidades de la lengua es una teoría de la competencia; en cambio, una teoría que destaca la interacción entre esas características lingüísticas y todos los demás factores que determinan la gama completa de regularidades que se producen en la comunicación es una teoría de la actuación o una teoría que define la capacidad de un hablante de usar la lengua de manera apropiada en su contexto, una teoría de la

competencia comunicativa es sencillamente una teoría de la actuación” (Kempson, 1977).

Con la aparición del enfoque comunicativo el ‘Test’ ya no podían continuar con los patrones del conductismo y se hace necesario la construcción de otras pruebas o instrumentos de recolección de la información que permitan el enlace de la sociolingüística, el enfoque comunicativo y el sistema de evaluación, donde le estudiante para responder un ‘ítem’, el estudiante necesita de un conjunto de conocimientos dentro de un contexto situacional.

Otra tendencia predominante en la evaluación del aprendizaje de lenguas son los denominados ‘modelos de suficiencia’, dichos modelos aparecieron por los años 70, cuyo objetivo es de determinar el comando de la lengua extranjera a nivel de suficiencia (*proficiency*) lingüística, y ante la necesidad de certificar dicho dominio, aparecieron varios modelos con sus respectivos exámenes, tales como: “*Comprehensive English Language Test (CELT)*”, “*Test of English as a Foreign Language (TOFEL)*”, “*International English Language Testing System (IELTS)*”, “*Cambridge International Examination by CEFR level (KET, PET, FCE, CAE, CPE)*”, “*Business English Certificate (BEC)*”, “*International Legal English Certificate (ILEC)*”, “*Trinity College Examination (ISE)*”, “*Test of English in International Communication (TEIC)*”. “*English for Speakers of Other Languages (ESOL-GESE, ISE)*”, y otros. Estas evaluaciones están estructuradas por dos dimensiones: las destrezas o habilidades del lenguaje (escuchar, hablar, leer, escribir) y la competencia lingüística (fonología, morfología, gramática, vocabulario, fluidez en general. Por ende, esto conlleva hasta la actualidad percibir a la evaluación del idioma únicamente para aprobar el examen, he aquí, la disyuntiva del docente, asumir la evaluación del aprendizaje de la lengua extranjera desde un enfoque comunicativo.

6.2 ¿Cómo evaluar el dominio de la lengua?

La evaluación del dominio de una lengua extranjera debe estar siempre relacionado directamente con los conceptos de ‘comunicación’ y ‘uso’. De aquí se desprende el concepto de ‘competencia comunicativa’ acuñado por Hymes (1984) quién lo concibe como parte de la competencia cultural, es decir, como el dominio y la posesión de procedimientos, formas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas de los interlocutores en situaciones diversas. Por otro lado, el MCER (2001) define a la “competencia” como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” y a las “competencias comunicativas” como aquellas “que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos”.

6.3 Desarrollar las destrezas comunicativas de la lengua de manera integrada

Una de las estrategias para desarrollar el dominio de la lengua extranjera es por medio de actividades comunicativas que involucren a las cuatro macro habilidades (*skills*) lingüísticas de manera integral, cuyo uso de la lengua puede realizarse de cuatro formas distintas, según el papel que tiene el individuo en el proceso de comunicación, es decir según actúe como emisor o receptor y también, según el canal de transmisión que utilizemos, es decir según tengamos el canal oral o escrito.

CODIFICACIÓN - DECODIFICACIÓN

Emisor Hablar = Canal oral, Escuchar, Receptor

Escribir = Canal escrito, Leer

El lenguaje es el instrumento del pensamiento y del aprendizaje. A través de las habilidades lingüísticas (escucha y expresión oral), recibimos información, la procesamos y expresamos nuestros pensamientos. Por tanto, nuestras habilidades lingüísticas influyen de manera determinante en la calidad y precisión de la información que recibimos, a su vez, esta información es la materia prima para la elaboración de nuestros pensamientos. No es

posible tener pensamientos claros a partir de información difusa. En tal sentido, la atención de los problemas de lenguaje a través del análisis riguroso de las habilidades lingüísticas es vital para el proceso de aprendizaje. Otra alternativa, es la evaluación del desempeño, es el juicio que se emite sobre el desempeño del estudiante en el idioma de aprendizaje, basada en la respuesta a una tarea que requiere demostración de la habilidad adquirida (habla, escucha, lee, escribe) según los objetivos de la mediación pedagógica (Curtain & Pesola, 1998). Por lo tanto, la evaluación debe considerar el tipo de destreza a desarrollar con cada ejercicio o actividad y su combinación unas con otras, así como, el diseño de tareas de evaluación donde se ejercite las habilidades de manera integral.

6.4 Evaluación del desempeño comunicativo en las habilidades productivas de la lengua extranjera

La evaluación del desempeño comunicativo se basa en la enseñanza en clase y las tareas de todos los días con la finalidad de evaluar el nivel de competencia lingüística y logros académicos de estudiantes de una lengua extranjera de manera sistémica, a través de diferentes estrategias o actividades comunicativas, las mismas que pueden incluir procesos o productos, como por ejemplo: informes orales, presentaciones, demostraciones, trabajos especiales escritos y carpetas de trabajo.

Cuando se evalúa el desempeño, es importante establecer criterios claros e imparciales desde el principio, los cuáles deben ser desarrollados en conjunto con otros docentes o especialistas de su escuela. Por ende, estas evaluaciones de desempeño comunicativo provocan una amplia variedad de respuestas y no suelen producir una única respuesta correcta. Por lo tanto, la evaluación del desempeño y productos de los estudiantes deben basarse en la opinión del docente, usando los criterios especificados para cada tarea.

De lo expuesto, para evaluar el grado de adquisición de la competencia comunicativa se debe propiciar al estudiante varias oportunidades para ser observado en su desempeño fundamental en la expresión oral y escrita en situaciones comunicativas, en virtud que las habilidades receptivas solo pueden ser evaluadas a través de las habilidades productivas. Esto implica, que en la evaluación de la competencia comunicativa en la lengua extranjera se debe tener en consideración conocimientos y capacidades, conocimientos lingüísticos, usos de la lengua, normas sociales y valores culturales que comparten los miembros de una comunidad lingüística, los cuales permitirán identificar los tipos de interacción verbal y registros de la lengua para actuar en función de ellos.

La destreza productiva de 'hablar' constituye el objetivo más importante en el proceso educativo del inglés, en virtud que el proceso está direccionado a que los estudiantes puedan hablar el idioma con fluidez que les permita poder comunicarse con personas nativas y no nativas de habla inglesa. La expresión oral es sin duda la destreza más difícil debido a los factores que intervienen en ella, pues el hablante no sólo tiene que pensar qué es lo que va a decir, sino cómo lo va a decir y, además, en un brevísimo espacio de tiempo. Si la codificación del mensaje es de por sí un proceso complejo, lo es mucho más para el estudiante de una lengua extranjera, cuyo conocimiento del nuevo código es aún reducido.

Por otra parte, conocer el código no basta; es necesario tener el conocimiento pragmático suficiente que permita usar la lengua de modo adecuado a diferentes situaciones comunicativas.

Bajo esta perspectiva, se hace imprescindible que los docentes conozcan las dificultades en la interacción comunicativa, ya que la aplicación de estrategias evaluativas procesuales puede ayudar a desarrollar la fluidez en el habla de un idioma extranjero, y dentro de las

dificultades más comunes en la expresión oral tenemos, según Brown (2001).

1. Cadena hablada: hablar con fluidez supone unir las palabras y no pronunciarlas una a una.
2. Redundancia: el hablante debe poder aclarar significados usando la redundancia en el idioma, porque le ayuda a transmitir el mensaje con más claridad.
3. Formas reducidas: contracciones, elisiones, reducción silábica, etc.
4. Variación en la expresividad: comienzos equivocados, dislocaciones sintácticas, retrocesos, frases de relleno o expresiones de apoyo.
5. Lenguaje coloquial: estilo informal, jergas, expresiones idiomáticas, etc.
6. Tempo elocutivo: la rapidez con que habla un nativo suele ser un obstáculo para la comprensión por parte del oyente no nativo.
7. Aspectos prosódicos: el acento, el ritmo y la entonación varían según las lenguas.
8. Interacción: la interacción con el interlocutor se rige por reglas que comparte y respeta el hablante: interpretación de marcas lingüísticas, negociación del significado, turnos de palabra, fórmulas para mantener y terminar la conversación, etc.

Otra habilidad productiva en el lenguaje es la escritura, el número y variedad de textos escritos que pueden producirse es incalculable; desde un simple apunte en nuestra agenda personal hasta una biografía de un personaje conocido o una obra literaria de considerable extensión, por ende, el desarrollo de la destreza de escribir requiere también de un proceso gradual de aprendizaje y es el docente, quien tienen que facilitar este proceso a través de estrategias de evaluación procesual que permitan ir detectando errores a tiempo y tomando decisiones que permitan al aprendiz perfeccionarse procesualmente en esta destreza, a fin de alcanzar el conocimiento de los rasgos lingüísticos y retóricos que le permita transmitir un mensaje coherente y con cohesión.

Según Smith (1976) “sólo escribiendo podremos mejorar nuestro nivel de conocimientos de la lengua hablada”, por cuanto que el grado de concentración en la forma adecuada de expresión es mayor.

Sin embargo, debemos considerar que la producción de textos escritos es muy compleja y desarrollo de su habilidad conlleva mucho tiempo, considerando que la escritura en la lengua materna tiene muchas falencias, y no se diga en una lengua extranjera, conforme lo establece Rivers & Temperley (1978):

“la expresión escrita no es una forma espontánea de comunicación, por lo cual suele resultar más difícil que la expresión oral ya que requiere una mayor precisión en el uso de la lengua. Escribir correctamente supone conocer las convenciones del código escrito, los buenos modales del medio, como apuntan”.

6.5 Evaluación de la competencia comunicativa

Ser un estudiante competente de una lengua extranjera significa que puede comunicarse de manera eficaz con hablantes de la lengua inglesa sean nativos o no, y en diferentes contextos, esto implica que el estudiante ha desarrollado la competencia comunicativa. Por ende, la evaluación deberá estar dirigida a que el estudiante ponga en práctica el lenguaje dentro del contexto comunicativo real para resolver una determinada tarea, brindándole al estudiante de lenguas extranjeras la oportunidad de aplicar sus competencias a través de la práctica en el desempeño comunicativo. Sin embargo, la tarea no es muy sencilla, por cuanto, alcanzar la competencia comunicativa requiere el desarrollo de subcompetencias como la lingüística, sociolingüística y pragmática, junto al desarrollo de los componentes comunicativos de producción (hablar, escribir) y de recepción (escuchar, leer) de manera integral, así como también de las competencias cognitivas, afectivas, psicomotor, y las sub-destrezas “*subskills*” del lenguaje.

Finalmente, todo el proceso ha de someterse a una evaluación desde el inicio hasta el final, adquiriendo sentido los conceptos de evaluación por parte del docente, así como de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en el ámbito de los estudiantes con el fin de observar los logros obtenidos, así como las dificultades encontradas (Martín & Sans, 1997).

La evaluación de la competencia en lengua extranjera dentro del enfoque competencial no es diferente a la establecida en currículos anteriores, por lo que partimos del hecho de que la evaluación sirve para comprobar si se ha producido la consecución de un objetivo. Basándonos en esta premisa, vemos cómo en nuestro caso, el objeto que se pretende evaluar es el desarrollo de la competencia en lengua extranjera del estudiante, es decir el proceso de enseñanza – aprendizaje cuyo fin último es la consecución de un cierto grado de competencia comunicativa en una lengua extranjera a través de sus varias destrezas (escuchar, hablar, leer, escribir). Esto supone, por lo tanto, que los parámetros y descriptores que utilizemos para medir la consecución de dicha competencia tienen que estar formulados en términos comunicativos. Por lo tanto, ciertos enfoques y estrategias tradicionales que se basaban en el trabajo y evaluación de contenidos de carácter formal como: conocimiento de la lengua: gramática y vocabulario carecen de sentido en un enfoque comunicativo que trata de presentar los contenidos como herramientas que nos permiten alcanzar una comunicación eficiente.

La evaluación de la competencia comunicativa y sus dimensiones deben ser una parte integral de la evaluación, tanto de la evaluación continua realizada por el profesorado a lo largo del curso como de la evaluación final, en algunos casos externa. La evaluación de la competencia comunicativa es considerada como un elemento de mejora de la calidad del proceso educativo, que permita verificar las estrategias que el docente está utilizando en el aula, para lo cual se requiere del establecimiento de indicadores específicos, además, a través de esta evaluación se puede

identificar su estilo de enseñanza y constatar si está cubriendo aspectos centrales propuestos por el plan de estudios.

De hecho, uno de los modelos más importantes de competencia comunicativa se ha desarrollado desde el área de la evaluación de segundas lenguas porque favorece la introducción de ayudas pedagógicas que permita analizar otros aspectos de la competencia del estudiante como: el nivel de autorregulación metacognitiva y el tipo de dispositivo y métodos didácticos que pueden ayudar a su aprendizaje o sus estrategias de aprendizaje, a fin de cumplir con el objeto de la evaluación, el cual consiste en determinar el nivel de adquisición y desempeño de la competencia comunicativa a través de la interacción y práctica de tareas de comunicación auténticas, de tal manera que se parezcan a lo que hacemos en la vida real y en una variedad de situaciones diferentes.

En la medida que nos planteemos la evaluación de conocimientos transferibles en una actividad distinta a la de su aprendizaje, estamos planteando la evaluación de las competencias, por ende, la evaluación de la competencia comunicativa se basa en el desarrollo de ‘tareas’ (*tasks*), eso significa que las competencias no pueden evaluarse sino en las tareas en que éstas se desarrollan. Se debe también considerar que los criterios de evaluación no son suficientes: el criterio de evaluación nos da el objeto de la evaluación y la situación o ámbito donde puede evaluarse; pero es necesario establecer unos indicadores, estos indicadores de la ‘tarea’ son “indicadores del éxito” con el que la tarea se lleva a cabo, los mismos que han de ser establecidos para cada tarea (Jiménez, 2009).

A fin de llevar a cabo una evaluación de la competencia comunicativa eficiente, es necesario diseñar y organizar las situaciones comunicativas a través de los cuales se llevará a efecto la evaluación, para lo cual, se deberá crear condiciones de un ambiente comunicativo lo más cercano posible a las condiciones reales de comunicación como

estímulo para que el estudiante se inserte en ella con agrado y así ir eliminando las inhibiciones que provoca el sentirse evaluado. Esto permitirá desarrollar en el estudiante la capacidad progresiva de interactuar, comprender y expresarse de forma adecuada y eficaz en las diferentes situaciones de comunicación, cuyo conocimiento y uso de la lengua se desglosa en las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas para su desarrollo activo, y permita fomentar las competencias generales de la persona (saber, saber ser, saber hacer, saber aprender) (MCER, 2001).

6.6 Evaluación sistemática en tareas comunicativas

Si el alumnado conoce los fundamentos teóricos para articular o comprender un mensaje, pero no consigue comunicarse porque no transmite de forma comprensible la información en cuestión, el objetivo comunicativo último no se logra.

Es decir, el alumno ha de aplicar (hemos hablado de “integrar” y “movilizar”) esos conocimientos dentro de un contexto y un discurso real con el fin de satisfacer una necesidad (objetivo) comunicativa real.

Las tareas de evaluación son las diferentes preguntas, ítems o problemas que se espera que los alumnos respondan a fin de valorar su proceso de aprendizaje. En una situación de evaluación hay tantas tareas como productos distintos identificables que se requieran de los alumnos. En conjunto, las actuaciones que suceden antes, durante y después de la evaluación propiamente dicha deben tener como finalidad ayudar a los alumnos a construir significados adecuados y compartidos con el docente sobre los contenidos evaluados y a atribuirles un sentido (Rochera, Colomina, & Barberá, 2001).

Las posibilidades de conseguirlo dependen en parte de concebir la evaluación no sólo como un momento puntual en el tiempo, sino como un proceso más amplio que permite

inscribir la realización de las tareas de evaluación por parte del alumnado en el conjunto de la situación de evaluación; y como un proceso que, además de valorar los conocimientos que los alumnos han conseguido elaborar, no renuncia a utilizar la evaluación como nueva oportunidad para que los amplíen y enriquezcan, persiguiendo en definitiva la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela (Rochera & Naranjo, 2007).

El uso eficaz de las experiencias de aprendizaje en el aula requiere una selección y secuencia de las tareas de un modo minucioso y coherente, a pesar de los problemas que surgen al establecer la dificultad de la tarea, ya que las tareas constituyen elementos de concreción explícita del currículo, en las que se evidencia la calidad del aprendizaje del estudiante (Medina, 1991). En consecuencia, como el aprendizaje de la lengua es un proceso continuo, la evaluación debe ser realizada sistemáticamente para ir comprobando el progreso de la adquisición de la lengua extranjera, según resuelva las tareas comunicativas aplicadas, las mismas que deberán contener las habilidades lingüísticas integradas.

Por otro lado, la evaluación debe centrar su atención en el estudiante como sujeto principal de la evaluación, a fin de que el estudiante sea consciente en la ejecución de cualquier instrumento de evaluación y la realización de una o varias tareas, y para ello debe el estudiante poner en práctica todo su intelecto y su parte afectiva.

En función de los criterios básicos que han de guiar cualquier práctica evaluadora del proceso enseñanza - aprendizaje basado en competencias, la evaluación de tareas debería contemplar, en buena lógica, todos aquellos componentes básicos de su diseño. Así, se debería poder evaluar el grado de adquisición de competencias que proporciona la tarea; su vinculación a contenidos concretos; su imbricación en el contexto real o potencial de los alumnos; las estrategias y actividades que fomenta la

consecución de la tarea y, finalmente, su carácter progresivo.

En consonancia con el nuevo rol que desempeñan docentes y estudiantes, todos estos aspectos deberían ser abordados de manera consensuada, de tal suerte que alumnos y alumnas dispusieran en todo momento (sobre todo en la fase inicial de la tarea) de la información relativa al “qué”, “en qué contexto”, “qué conocimientos previos” y “qué tipo de estrategias y actividades” requiere la realización de la tarea. Obviamente, y en consonancia con este enfoque, el concepto de “calificación” variará notablemente desde una realidad única e invariable a una realidad multiforme y dinámica, donde la presencia de pruebas objetivas no se convierta en un fin, sino en un potencial recurso de entre los muchos a disposición de los agentes educativos implicados.

En otras palabras, la evaluación se aplica durante todo el proceso y a todos los componentes de las tareas para adecuarlos a las condiciones de realización del grupo de alumnos. De este modo, debería evaluarse tanto la propuesta de producto como las fuentes y las actividades previas. Al erigirse en un ejercicio de corresponsabilidad colectiva, la evaluación final contemplará logros, dificultades, carencias, pero también intereses que despierta la experiencia a través de una puesta en común que, en sí misma, debería enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

Frente al concepto tradicional de evaluación (circunscrita al final del proceso), la evaluación por tareas impregna todo el proceso de elaboración, ejecución y análisis posterior de las mismas, por lo tanto, se describen a continuación las tres fases del diseño de tareas (Lázaro, 1999):

6.7 Presentación y manipulación de formas y significados

También denominada pre-tarea, se trata de fijar los objetivos y procedimientos del proceso en su punto inicial, así como el nivel de conocimientos previos del discente.

6.8 Realización de la tarea final

En esta fase el alumno fija su atención prioritariamente en los contenidos comunicativos, sin dejar a un lado, obviamente, los recursos lingüísticos necesarios para llevarlos a cabo.

6.9 Evaluación y revisión del material

Algunos autores destacan la importancia de la post-tarea correspondiente a la tercera fase de Lázaro como elemento capaz de tensar el proceso hacia la corrección lingüística. No son pocas las opiniones que critican la falta de celo lingüístico derivada de la aplicación exhaustiva de la metodología comunicativa. Con la evaluación y revisión de los procesos desarrollados en la tarea se puede compensar una dinámica que puede llegar a “Potenciar en los alumnos estrategias comunicativas incluso no lingüísticas o textuales que les permitan alcanzar mejor su objetivo, en detrimento de la atención a la forma lingüística precisa y correcta” (Martín, 2001).

Es en este proceso de evaluación y revisión del material donde quizá podamos plantearnos la adecuación de la tarea a los propósitos perseguidos por el docente: ¿la tarea propuesta es unitaria?, ¿factible?, ¿realista, interesante y útil?, ¿próxima al mundo de intereses y vivencias del alumnado?, ¿vinculada a los objetivos del currículo?, ¿abierta a la toma de decisiones por parte del alumnado?, ¿susceptible de ser evaluada por ese mismo alumnado?

Según el formato de tabla propuesto por Escobar (2004), los grados de consecución del éxito en la tarea habría que vincularlos a los planos del significado y de la reflexión, presentados en forma de preguntas (en el caso del significado) y de espacio abierto para la expresión (en el caso de la reflexión):

SIGNIFICADO:

1. ¿Responden el tema de la tarea y la actividad que ésta genera a intereses genuinos de los aprendices?
 2. ¿Posee la tarea una finalidad extralingüística, percibida como tal por los alumnos, que provoque en los aprendices la necesidad de expresar significados propios?
 3. ¿Está la tarea debidamente contextualizada dentro del conjunto de actividades que se desarrollan en el aula?
 4. Las directrices que el profesor imparte ¿orientan a los aprendices a valorar suficientemente la eficacia en la transmisión de los mensajes como principal criterio de éxito?
 5. ¿Facilita la tarea un discurso auténtico, comparable al que se generaría en una situación similar fuera del aula?
- REFLEXION:.....

6.10 Criterios de Evaluación

A continuación, se describen los criterios de evaluación con sus respectivos estándares internacionales alineados al Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de Lenguas (2001) establecidos por el programa nacional del idioma Inglés como lengua extranjera para el nivel educativo de bachillerato (MEE, 2012). Ver anexo 11. Criterios de Evaluación del Primero de Bachillerato, y Anexo 12. Criterios de Evaluación de Segundo y Tercer año de Bachillerato.

La evaluación dentro del enfoque comunicativo demanda la generación de tareas auténticas que permitan contextualizar el conocimiento y tomar decisiones para resolver problemas relacionados con el entorno social próximo al estudiante. Esto implica, romper el tradicionalismo, es decir que la evaluación no consiste en el simple hecho de aplicar un examen oral o escrito, y a través de sus resultados determinar el nivel cognitivo del estudiante, ya que tradicionalmente este momento es de tensión para el estudiante cuando se enfrenta a este proceso. Por consiguiente, en este nuevo enfoque de evaluación no hay presión de tiempo, y se permite hacer uso

de diversos recursos y herramientas, y las tareas por lo general no tienen una única respuesta.

Los criterios descritos han sido diseñados tomando en consideración el enfoque comunicativo funcional que enfatiza los contextos del mundo real y la relación de las formas y la función del lenguaje, a fin de que los estudiantes de bachillerato de manera progresiva los estándares establecidos bajo el Marco Común Europeo (A2.2 Primero de Bachillerato – B1.1 Segundo de Bachillerato – B1.2 Tercero de Bachillerato) puedan discutirlos, compartirlos y apropiarse de ellos como estrategia para evaluar el progreso que va alcanzando los estudiantes según los objetivos educativos planteados.

6.11 Retroalimentación o ‘feedback’

El *‘feedback’* o ‘retroalimentación’ es entendida como cualquier información verbal o no verbal que el oyente (docente) proporciona al hablante (estudiante) a modo de reacción o respuesta ya sea de carácter negativo o positivo sobre su producción durante un acto de comunicación interpersonal; a través de dicha reacción o respuesta, el hablante obtiene una indicación por parte del oyente o interlocutor que le permita evaluar la eficiencia relativa que ha conseguido su comunicación oral o escrita (Ruhstaller & Bergillos, 2004).

Sin embargo, la ‘retroalimentación’ en la actualidad alude a la información acerca de la brecha entre un nivel actual y un nivel de referencia o deseado (de aprendizaje o desempeño), información que es usada y debe servir para cerrar esta brecha (Ramaprasad, 1983, Gipps, 1994, Sadler, 1989).

Una de las funciones de la ‘retroalimentación’ o *‘feedback’* es la de apoyar el rendimiento académico, promover la motivación, la autorregulación y la auto eficacia, permitiendo a los estudiantes acortar la brecha entre su desempeño actual y el deseado (Black & Wiliam, 1998). Esto implica que, la retroalimentación debe acompañar al

proceso enseñanza-aprendizaje a lo largo de toda su extensión, con la intención de dar inmediata y oportuna información al alumno acerca de la calidad de su desempeño para que realice las correcciones necesarias con el objeto de mejorar su competencia.

6.11.1 Clasificación del ‘feedback’

1. Tipo: positivo y negativo o correctivo.
2. Modo: explícito e implícito.
3. Medio: oral, visual, escrito.
4. Fuente: solicitado y no solicitado.
5. Contenido o mensaje: lingüístico, comunicativo, afectivo.
6. Momento: inmediato, retrasado y tardío.
7. Lugar: público y privado

La retroalimentación no está restringida sólo a corregir los errores y omisiones que cometa el aprendiz para que se haga cada vez más competente (retroalimentación negativa o correctiva), si no, también, para que se dé cuenta de sus aciertos (retroalimentación positiva), como una forma de estimularlo para hacer las cosas cada vez mejor. Por lo tanto, la retroalimentación es una forma de aumentar su motivación intrínseca para aprender y/o trabajar con mayor eficiencia.

Los errores y el “*feedback*” correctivo son parte natural del aprendizaje de la lengua, por ende, los errores pueden definirse como desviaciones de las normas de la lengua meta (Ellis, 1997). Los errores revelan patrones de desarrollo de los sistemas de interlengua de los estudiantes que aprenden una segunda lengua, señalando dónde ellos sobre generalizan una regla o dónde transfieren de manera inapropiada una regla de la lengua materna a la segunda lengua (Lightbown & Spada, 1990, 1999).

El “*feedback*” correctivo se refiere a una indicación para el estudiante de que alguna estructura en la lengua meta está incorrecta. En otras palabras, el “*feedback*” de tipo negativo consiste en indicar al estudiante de lenguas extranjeras de manera explícita o implícita, que su uso oral o escrito es

erróneo o incorrecto de acuerdo algún criterio de amplia aceptación o reconocida validez con respecto a la legua meta. En consecuencia, el “feedback” negativo es el conjunto de estrategias o procedimientos de intervención pedagógica que intentan proporcionar información sobre lo que no es posible o aceptable en lengua extranjera.

6.11.2 Características del ‘feedback’

1. Un puntaje o nota simbólicos para representar la calidad global del trabajo;
2. Una explicación o justificación detallada para el puntaje;
3. Una descripción de la calidad del trabajo esperado;
4. Elogios, estímulos u otro tipo de comentarios afectivos;
5. Diagnósticos de las debilidades;
6. Sugerencias para mejorar las deficiencias específicas y para fortalecer el trabajo en su totalidad;

Cuando el ‘*feedback*’ cuenta con las características arriba indicadas se promueve la metacognición, la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje, metas esenciales de la educación actual, pues la retroalimentación debería ayudar al estudiante a comprender mejor el objetivo del aprendizaje, el estado de sus logros, en relación con ese objetivo y las maneras de acortar las diferencias entre su estado actual y el estado deseado (Sadler, 1980), y de esta manera, el ‘*feedback*’ o retroalimentación deberá ser oportuno y sistémico. Oportuno, porque debe ser dada lo más pronto posible después del evento evaluativo o la entrega de la tarea, para que sea recibida cuando todavía les importa a los estudiantes. Si los estudiantes no reciben ‘*feedback*’ con la suficiente rapidez, ya habrán empezado a trabajar nuevos contenidos y el ‘*feedback*’ resultará irrelevante para su estudio actual y será extremadamente improbable que genere una actividad apropiada de aprendizaje adicional que dé resultados, así como lo confirma Fritz (2000) “que el *feedback* no tiene ningún efecto al pedírsele al estudiante realizar más tarde la misma tarea y cometer este los mismos errores”. Sistémico, porque el *feedback* para que sea útil ha de ofrecerse con bastante

regularidad y progresivo en todas las actividades académicas del estudiante.

6.11.3 Condiciones para un ‘feedback’ efectivo

Sadler (1989) indica tres condiciones para un ‘*feedback*’ efectivo:

1. Conocimiento de los criterios de evaluación.
2. Comparación de los criterios de evaluación con su propio trabajo.
3. La acción que se realice para cubrir el vacío entre los criterios de evaluación y la comparación de estos criterios en el trabajo.

Un efectivo ‘*feedback*’ busca que los estudiantes se comprometan activamente al aprendizaje realizado a través de la retroalimentación, para lo cual los estudiantes deben conocer lo que significa el ‘*feedback*’ o a su vez se deberá capacitarlos sobre el proceso, ya que no se debe asumir que los estudiantes saben qué hacer con el ‘*feedback*’ (Rust, 2005). Además, se puede considerar el ‘*feedback*’ los comentarios cualitativos en lugar de los cuantitativos o notas que permita mantener un diálogo continuo entre el docente y el estudiante cuyo rol del docente es el de facilitador y del estudiante es el de conciliador, que permita alcanzar una adecuada comprensión del objeto de estudio y estimular la construcción significativa del conocimiento donde el estudiante asume un compromiso en este proceso.

6.12 Condiciones para propiciar una evaluación efectiva de la lengua

A fin de alcanzar una efectiva evaluación de la lengua extranjera se hace necesario considerar ciertos aspectos para su planificación y evaluación, los cuales demandan crear espacios o escenario pertinentes para su aplicación, tales como:

1. Información clara de los contenidos, criterios de evaluación y puntuación. Los estudiantes deben estar informados con anterioridad sobre el proceso de evaluación que debe cumplir, esto implica que el proceso de evaluación será transparente y honesto con el

estudiante, cuya información contribuirá a crear en el estudiante confianza que le permita afianzar su aprendizaje

2. Una corrección informativa en lugar de limitarse solamente a señalar la cantidad de errores cometidos ayuda a que el estudiante en primer lugar identifique y reflexione sobre sus errores cometidos, y para luego de este proceso el docente proporcione una corrección informativa
3. Evitar dar puntuaciones cuantitativas, esto incide en la atención que prestan los estudiantes, se enfocan en la nota y no en las correcciones cualitativas, ya que registra un número a un trabajo, un examen implica una corrección subjetiva y después traducir este resultado a una cifra, lo que acontece con nuestra problemática de investigación. Por ende, una valoración descriptiva basada en la interpretación de los resultados de la evaluación sería más formativa, y de esta manera contribuir a romper el paradigma de que la evaluación es un juicio de valor o asignación de un número más que una ocasión de aprender, así lo confirman Black & Wilson (1998) al señalar que “los comentarios escritos sobre el trabajo y no la emisión de una nota resultan en un mayor aprendizaje”. Otra investigación, revela que “el énfasis en las notas puede ser percibido por el estudiante en relación con su habilidad o valía como persona y en estos casos las bajas notas pueden dañar la autoeficacia del estudiante” (Wotjas, 1998).
4. Las demandas de evaluación deben hacer referencia no aun conocimiento declarativo de la lengua sino a un conocimiento procedimental. El objeto de la evaluación hace énfasis en el uso de la lengua en diferentes situaciones y contextos, es decir su aplicación funcional de sus conocimientos encaminada al logro de una comunicación eficiente, así como también, de sus actitudes ante cada situación. Esto rompe el esquema tradicional, es decir la evaluación de la estructura y reglas gramaticales, vocabulario, etc., de manera aislada y fuera del contexto funcional.

5. Combinar la evaluación de los diferentes tipos de contenidos. Conocer una lengua significa un conocimiento práctico o procedimental en lugar de conocimientos lingüísticos, razón por la cual, la evaluación debe contemplar un enfoque integrador en la evaluación de contenidos. Además, el proceso de aprendizaje de la lengua es continuo y acumulativo. Por ende, la evaluación deber ser continúa y hacer referencia a conocimientos anteriores.

6.13 Funciones de la Evaluación

Estas sirven para dos funciones; una de evaluación de resultados y otra la de proporcionar información sobre el proceso de aprendizaje que orienta tanto la enseñanza como el aprendizaje, en este caso como plantea Vizcarro (1998) “Se trata de conocer no solo cual es el nivel de conocimiento, sino también cuales son las mejores vías para avanzar en la adquisición de los mismos”.

De carácter social: de certificación de aprendizaje y consecuentemente de selección, clasificación y de orientación de los estudiantes. Por tanto, esta se inserta al final de un periodo de formación que se quiere hacer un balance o al final de un curso o ciclo.

Carácter pedagógico: de regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir de reconocimientos de los cambios que se han de introducir progresivamente en el proceso por parte de los que enseñan y de los que aprenden, este se inserta tanto en el inicio, durante o al final, pero siempre con la finalidad de mejorar el aprendizaje.

6.14 Formas de la evaluación

Encontramos diferentes formas de evaluación, sin embargo, de acuerdo a la intención con relación a la respuesta esperada y al grado de control sobre ésta, la evaluación de los aprendizajes pueden ser: la tradicional a mayor control y la alternativa a menor control (Brown & Hudson, 1998).

La evaluación es tradicional cuando se requieren del uso del lenguaje para construir la respuesta se ejerce mayor control sobre ella, como por ejemplo: pruebas de respuesta seleccionada (falso y verdadero, pareamiento y selección) o tareas (de complementación, transformación y respuesta corta), en las cuales el estudiante no tiene que usar el lenguaje de manera creativa. Los procedimientos tradicionales de evaluación, por su lado, son pruebas de papel y lápiz como exámenes, quizzes y talleres. Estos procedimientos, que Carroll (1993) denomina '*hard*', se distinguen por su objetividad, confiabilidad, precisión, la primacía del producto sobre el proceso y porque los resultados se dan generalmente en términos cuantitativos. Por el contrario, las evaluaciones son alternativas cuando las pruebas que requieran del uso del lenguaje para construir la respuesta ejercen menor control o el control es mínimo y el estudiante se enfrenta con tareas similares a las de la vida real, como por ejemplo: pruebas de desempeño (ensayos, juegos de roles, solución de problemas, tareas de respuesta personal) o las tareas de respuesta personal en las que los estudiantes deben producir, o sea que hay un grado mínimo de control, cuando lo hay. Además, como son de proceso, el foco es la habilidad lingüística; la conferencia (entre profesor y estudiante), el portafolio y la autoevaluación, entre otros.

Lo que se evalúa en las tareas (tradicionales o alternativas) se denomina constructo y la concepción que se tenga de la lengua y de la habilidad para comunicarse en ella, afecta su definición. El conocimiento de la lengua se considera como el constructo lingüístico y los aspectos sociales, culturales, psicológicos y otros que afectan el desempeño lingüístico, podrían considerarse como constructo no lingüístico (Bachman & Palmer, 1996).

6.15 La evaluación alternativa de la lengua extranjera

En la última década hemos observado una rápida expansión en el interés de buscar alternativas para las formas evaluaciones tradicionales en educación (Aschbacher,

1991). La evaluación alternativa es un medio muy útil para obtener evidencia relacionada sobre los enfoques y procesos de aprendizaje de los estudiantes, así como también, la ejecución de las tareas en su vida real en su lengua de estudio. Esta evaluación tiene diferentes nominaciones, tales como: auténtico, desempeño, informal, y situada, sin embargo, lo que es común en todas ellas es que no se adhieren a los criterios tradicionales de evaluación, objetividad, máquina de escolaridad, estandarización o rentabilidad (Huerta-Macías, 1995).

La ‘evaluación alternativa’ consiste en un método para indagar lo que los estudiantes saben o pueden hacer, o está intentando mostrar un crecimiento e informar sobre la enseñanza (Stiggins, 1991). La evaluación alternativa es por definición de criterio bajo la referencia y es típicamente auténtica porque se basa en actividades desarrolladas en el aula y basadas en la vida real (traducido por el autor). Se usa el término evaluación alternativa para describir múltiples formas de evaluación que reflejen el aprendizaje de los estudiantes, sus logros, su motivación y las actitudes frente a las actividades de aula relevantes de la enseñanza, tales como: desempeño (*performance*), portafolios (*portfolio*), autoevaluación (*self-assessment*).

La evaluación auténtica es un enfoque que se refiere los procedimientos para evaluar el desempeño del estudiante en tareas que impliquen el uso de la lengua en condiciones lo más realistas posible (Kohonen, 2001), esto significa, que esta evaluación enfatiza en la comunicación a través de diferentes formas de evaluación que reflejan el aprendizaje del estudiante, sus logros, la motivación y las actitudes en tareas de clase. Otro factor importante que explica lo auténtico es la naturaleza de las demandas cognoscitivas, las cuales corresponden a necesidades reales para el desenvolvimiento de los estudiantes en situaciones cotidianas, esto concluye cuando los estudiantes demuestran su conocimiento en la práctica, es decir aprender haciendo ‘*learning by doing*’ (Valdivia, 2004).

La evaluación alternativa es entonces una situación de aprendizaje, vista como una oportunidad más de aprender la lengua extranjera, por ello la necesidad de contextualizar la evaluación en tareas interesantes, auténticas, de la vida real (Birenbaum & Dochy, 1996). En la evaluación alternativa lo que se considera válido no es el instrumento que se use o las calificaciones resultantes sino las inferencias que se deriven de ambas.

6.15.1 Evaluación del desempeño

A través de esta evaluación el estudiante construye una respuesta oral o escrita (Feurer & Fulton, 1993; Herman, Aschbacher & Winters, 1992), la respuesta del estudiante puede ser requerido por el docente en un contexto formal o informal o podría ser observado durante la enseñanza en el aula o fuera de ella. La evaluación de desempeño, exige a los estudiantes cumplir tareas complejas y significativas mientras se llega a soportar el conocimiento previo, el aprendizaje nuevo y las habilidades relevantes para resolver problemas reales y auténticos (Herman, Aschbacher & Winters, 1992, traducido por el autor). Es decir, la construcción de una respuesta a las tareas basándose en sus experiencias personales en relación con una situación donde el estudiante pone en práctica sus habilidades cognitivas para responder preguntas abiertas y hacer uso de destrezas en análisis, síntesis y evaluación.

La evaluación del desempeño se construye a lo largo del tiempo, es decir durante el periodo escolar con una variedad de estrategias y procesos que permitan resolver problemas basándose en la valoración que el docente u otro estudiante hace de la respuesta del estudiante a la tarea para demostrar las habilidades adquiridas: expresión oral, audición, lectura y expresión escrita. Es importante que los docentes y estudiantes conozcan los criterios de evaluación de las tareas, y estas pueden ser: las actividades de evaluación deben ser una extensión de las experiencias pedagógicas a las que se expone el estudiante en su proceso de aprendizaje; los instrumentos que utilice el docente para recolectar información varían de acuerdo con los objetivos

y los propósitos a medir; y, la evaluación del desempeño lingüístico debe basarse en la valoración de la habilidades del lenguaje y sub-habilidades . Skehan (1998) señala tres aspectos para el desempeño de la lengua: fluidez, exactitud y complejidad. La primera se refiere a la facilidad, claridad, sencillez y naturalidad de comunicación del estudiante. La segunda es la habilidad de usar la lengua de acuerdo con las normas gramaticales y sintácticas. Y, la tercera, es la habilidad de usar estructuras más complejas y elaboradas en lenguas extranjeras.

6.15.2 Evaluación por portafolios

Es una colección sistemática del trabajo de los estudiantes que es analizada para mostrar el progreso sobre todo el proceso académico relacionado con los objetivos de aprendizaje (Valencia, 1991), el mismo que se genera a raíz de la necesidad de incorporar nuevas estrategias para la promoción de aprendizajes significativos en lenguas extranjeras basadas en la participación activa del estudiante en la construcción de su conocimiento y de estrategias metacognitivas, así como, el rol del docente como mediador de dicha construcción, los mismos que estimulan la reflexión, la autoevaluación, la responsabilidad y la toma de control sobre los propios aprendizajes.

Esto significa que los ‘portafolios’ son herramientas que ayudan a evaluar el desarrollo lingüístico a lo largo del tiempo, es necesario que tanto los elementos de proceso como de producto representen distintas etapas de desarrollo y crecimiento del lenguaje con el fin de que tanto los profesores como los alumnos puedan observar el avance logrado.

En los ‘portafolios’ los estudiantes recopilan su trabajo sistemáticamente durante un periodo de tiempo, seleccionan trabajos que documentan sus esfuerzos y el progreso que han hecho, y reflexionan sobre la selección de trabajos que han hecho.

Recopilar, seleccionar, y reflexionar son aspectos esenciales de este instrumento de evaluación. (Paulson, Paulson, & Meyer, 1991). El MCER (2001) diseñó el Portafolio Europeo de Lenguas (*English Language Portfolio-ELP*) cuyos objetivos son: motivar a los estudiantes el aprendizaje reconociendo sus esfuerzos en extender y diversificar sus habilidades lingüísticas en todos los niveles; y proporcionar un registro de la habilidades lingüísticas y culturales que han adquirido para ser consultados cuando pasan de un nivel a otro o para buscar empleos en su país o en el extranjero.

Además, muestra una estructura del portafolio, el mismo que consta de tres partes: pasaporte de la lengua (*Language Passport*) en donde se encuentra la información referente a la suficiencia del estudiante sobre el dominio de lenguas que posee. Biografía de la lengua (*Language Biography*) refleja lo que el estudiante puede hacer en la lengua extranjera y sirve de motivación a fin de que ellos se involucren en la planificación, la reflexión y evaluación de su propio proceso de aprendizaje.

El dossier se refiere a la colección de los materiales de los estudiantes y los documentos que ilustran la suficiencia en la lengua extranjera.

De igual manera, un 'portafolio' debería incluir elementos que indiquen cómo se desarrolla un proceso de aprendizaje y también productos del mismo.

Los elementos de proceso muestran estrategias utilizadas por un individuo o formas propias de resolver una tarea, mientras que los productos muestran logros en un momento determinado; como por ejemplo: borradores escritos en los que un alumno señala cambios que va a hacer en una composición, notas tomadas en conversaciones con el profesor o un compañero sobre borradores escritos, etc., y los productos pueden adoptar la forma de una redacción final, muestras escritas correspondientes a distintos géneros, resultado de un trabajo en grupo, grabaciones,

correos electrónicos, páginas web, etc. (Tierney, Carter, & Desai, 1991).

De lo descrito, el portafolio debe ser evaluado durante todo el proceso educativo en concordancia con la evaluación formativa, ya que un componente esencial de la evaluación en el aula a través de este instrumento es que los alumnos reflexionen sobre el trabajo que han realizado y reconozcan que tienen un papel activo en la evaluación. Sin embargo se debe considerar las siguientes aspectos a evaluar en el portafolio: asistencia a las entrevistas de seguimiento; entrega de todos los trabajos o elementos obligados; entrega de los elementos opcionales; evidencia de reflexión para cada uno de los trabajos; tipo y profundidad de la reflexión; aspectos organizativos y de representación; dominio de características formales de la escritura; evidencia de cambio de estrategias como resultado de la reflexión; autoevaluaciones, formatos e inventario de intereses y estrategias, comentarios (Delmastro, 2005).

6.15.3 Auto evaluación

Este es un elemento clave de la evaluación auténtica y es un autoregulator del aprendizaje que permite motivar el esfuerzo estratégico de los estudiantes para alcanzar propósitos específicos (Paris & Ayers, 1994).

Además, promueve la integración directa en el aprendizaje y la integración de las habilidades cognitivas y las actitudes hacia el aprendizaje, así ellos, podrían seleccionar sus actividades de aprendizaje y planificar como usar su tiempo y sus recursos en el aula y fuera del aula, utilizando las estrategias del aprendizaje colaborativo con otros estudiantes intercambiando ideas, obtener ayuda cuando lo necesiten y brindar asistencia para sus compañeros, para finalmente monitorear su propio desempeño y evaluar su progreso y logros.

La autoevaluación es especialmente recomendada para actividades de evaluación formativa que se pueden realizar en parejas, en equipos, individualmente o entre sí para lo

cual pueden hacer uso de preguntas abiertas, reactivos objetivos o ambos debiendo proporcionar esta información a los estudiantes al inicio de cada unidad o módulo. Esto se lo realiza a través de: contestaciones corregidas a las preguntas formuladas para su autoevaluación a fin de que detecten de inmediato sus aciertos y sus errores.

Además, se debe proporcionar la ayuda necesaria para descubrir sus necesidades, la cantidad y calidad de su aprendizaje, la causa de problemas y dificultades y sus éxitos en el estudio que permitirán la retroalimentación y el reforzamiento de su aprendizaje.

6.16 Actividades de evaluación alternativa

La evaluación alternativa utiliza una variedad de formatos, tales como: *checklists*, revistas (*journals*), registro de escritura (*reading logs*), portafolios, videos de role-plays, grabaciones de discusiones (*audio type discussions*), cuestionario de autoevaluación (*self-evaluation questionnaires*), observación de docentes (*teachers observations*), y registro anecdótico (*anecdotal records*), etc. Se describe algunos de ellos según Feuer & Fulton (1993)

Figura 7.

Actividades de evaluación alternativa

Evaluación	Descripción	Ventajas
Entrevista Oral	El docente solicita la estudiante hacer preguntas sobre sus antecedentes personales, actividades, lecturas e intereses	Contexto informal y relajado Conducido sobre días sucesivos con cada estudiante Registrar las observaciones en una guía de entrevista
Historias o textos vueltos a contar	Los estudiantes dicen de nuevo las ideas principales o selecciona detalles de la experiencia de	Los estudiantes producen un reporte oral Pueden ser calificados sobre el contexto o los

		un texto a través de escuchar o leer	componentes del lenguaje Se califica con rúbricas o escalas de valoración Puede determinar la comprensión lectora, estrategias de lectura y desarrollo del lenguaje
Muestras de escritura	de	Los estudiante generan documentos narrativos, exposiciones, persuasiones o referencias	Los estudiantes producen documentos escritos Pueden ser calificados sobre el contenido o componentes del lenguaje Calificados con rúbricas o escala de valores Pueden determinar procesos de escritura
Proyectos exposiciones	/	Los estudiantes pueden completar proyectos en un área de contenido, trabajo individual o en parejas	Los estudiantes realizan presentaciones formales, reportes escritos o los dos Se puede observar productos orales y escritos y habilidades de pensamiento Se califica con rúbricas o escala de valores
Experimentos demostraciones	/	Los estudiantes completan experimentos o demuestran el uso de materiales	Los estudiantes realizan exposiciones orales, reportes escritos o los dos Se puede observar productos orales y escritos y habilidades de pensamiento Se califica con rúbricas o escala de valores
Items de construcción y respuestas	de	Los estudiantes responden a través de la escritura	Los estudiante producen reportes escritos

	preguntas abiertas e ilimitadas	Usualmente calificados sobre información sustantiva y habilidades de pensamiento Calificación con rúbricas o escalas de valoración
Observación del docente	El docente observa la atención del estudiante, respuesta a los materiales de aprendizaje o interacción con otros estudiantes	Establecer un ambiente en el aula Tomar poco tiempo Registra observaciones con notas anecdóticas o escalas de valores
Portafolios	Se centra en la recolección del trabajo de los estudiantes para mostrar el progreso sobre el tiempo	Integra información de un número de recursos Da una visión general sobre el desempeño y el aprendizaje del estudiante Involucra y los compromete fuertemente al estudiante Invita al estudiante a la autoevaluación

Fuente: O' Malley & Valdez. 1996. Authentic Assessment for English Language Learners. Practical Approaches for teachers (traducido por el autor)

Maclellan (2004) señala que la evaluación alternativa se caracteriza por ser una alternativa de evaluaciones tradicionales, a los test estandarizados y que comúnmente exigen las siguientes características: participación del estudiante en el establecimiento de objetivos y criterios de evaluación; realizar tareas, crear un producto; la contextualización de las tareas en situaciones reales; unos de habilidades de alto nivel cognitivo y de solución de problemas; y el uso de os criterios específicos conocidos de antemano.

Por otro lado, Casanova (1998) sostiene que este “es un cambio de imagen de la evaluación y este debe ser la consecuencia de un cambio real de contenido y funcionalidad con la que se aplica”. Así como también, Wiggins (1994) ha identificado una serie de criterios que distinguen las formas alternativas de evaluación, entre ellos la noción de hacer que los criterios de evaluación sean claros y conocidos por el estudiante de manera que puedan ser utilizados para realizar una adecuada autoevaluación y autoajuste.

La evaluación alternativa esta entrelazada con la enseñanza en el aula. Por ende, no requiere de un bloque separado de tiempo para ser administrado, y además, se apoya en las actividades de enseñanza-aprendizaje diaria, y de esta manera poder contar con documentación valida y confiable sobre el progreso y logros de los estudiantes. Además, involucra tanto a estudiantes como a docentes en la emisión de juicios de valor sobre el progreso del estudiante en la lengua usando estrategias no convencionales.

CONCLUSIONES

Desde la tendencia de la evaluación del aprendizaje bajo la teoría constructivista, y desde las concepciones pedagógicas derivadas de la corriente del constructivismo social aplicadas al campo de enseñanza de idiomas extranjeros

como es el ‘enfoque comunicativo’, se puede concluir que un número muy significativo de las prácticas de evaluación continúan siendo aplicadas bajo el enfoque tradicional y con tendencia reduccionista.

El enfoque ‘tradicional’ estimula la memorización de patrones comunicativos que refleja un nivel cognitivo superficial, limitando el logro de aprendizajes significativos, y el enfoque con tendencia ‘reduccionista’ se basa en el desarrollo de exámenes orales y escritos. Esto significa que las prácticas de evaluación no se encuentran alineadas al enfoque comunicativo, ni tampoco a su metodología que implica estándares de calidad para el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

En consecuencia, un ineficiente desarrollo de las prácticas de evaluación tiene un alto grado de incidencia negativa en el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa, puesto que, cómo evalúan los docentes, los estudiantes condicionan su estilo de aprendizaje desde su motivación hasta sus logros cognitivos, lo que más tarde determina si la habilidad para comunicarse entre hablantes de esta lengua es eficiente o deficiente, reflejado en continuas limitaciones comunicativas en el idioma inglés, cuyo efecto es el denominado ‘efecto de directividad’.

Las deficiencias en las prácticas de evaluación constituirán un obstáculo para su desarrollo personal, educativo, económico y profesional en el futuro, en virtud que se reducen las oportunidades de crecimiento bajo las demandas de esta sociedad moderna afectando al bienestar de la persona y a su entorno familiar, también afectando, el cumplimiento de la política pública del Plan Nacional para el Buen Vivir 2017 - 2021. Consecuentemente, un deficiente desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés reducirá su participación en los programas de fortalecimiento productivo tanto intelectual como material y espiritual.

La ‘calificación’ está estrechamente ligada con la cultura de la asignación de notas expresadas en números algebraicos, denotando mayoritariamente incoherencias entre el nivel real comunicativo alcanzado y el nivel de la competencia comunicativa establecido en el currículo oficial de la lengua extranjera, la cual es evidenciada en la limitada habilidad comunicativa para entablar diálogos o conversaciones espontáneas de manera eficaz. Esto significa que el docente continúa asignando notas (números) a lo que ellos subjetivamente juzgan como correcto o incorrecto, evidenciando limitaciones en la aplicación del sistema de calificaciones, cumpliendo estrictamente la norma de representar en números la competencia comunicativa alcanzada por el estudiantado, cuyo efecto de la evaluación es de carácter ‘informativo’ debido a que la ‘calificación’ proporciona información a agentes internos y externos sobre los logros del aprendizaje alcanzados. Además, es de efecto ‘controlador’ porque únicamente miden el conocimiento concreto de la lengua de los estudiantes en lugar de la competencia comunicativa. Finalmente, es de efecto ‘clasificador’ por cuanto se jerarquiza a los estudiantes en función de los resultados cuantitativos, lo que repercute en la valoración de otros y el auto concepto del estudiante y entre ellos.

Las ‘calificaciones’ o ‘notas’ constituyen malas prácticas de evaluación por cuanto inciden en la calidad del desempeño comunicativo de los estudiantes debido a que solo evalúan actividades lingüísticas concretas, cuyas tareas seleccionadas son de conocimiento superficial que demanda un mínimo esfuerzo para su ejecución, y a cambio de este esfuerzo se asignan notas como un factor motivacional generando inhibiciones en el aprendizaje, a mayor nota “éxito” y a menor nota “fracaso”, lo que orienta a los estudiantes a prepararse únicamente para para los exámenes que le permita alcanzar una nota para ser promovido al siguiente curso.

La investigación determina que los docentes son expertos evaluadores y basan sus prácticas de evaluación en

actividades de repetición, traducción, y sustitución (drills) donde la retroalimentación son desarrolladas únicamente sobre los errores y equivocaciones cometidos por los y las estudiantes sobre el conocimiento de la lengua como gramática, vocabulario y pronunciación limitando el desarrollo de la competencia comunicativa para mejorar su autonomía en el aprendizaje, lo que desvirtúa y empobrece las funciones pedagógicas de la evaluación cuyo efecto es el de 'poder' y un efecto 'regulador'.

Se constituye el efecto 'poder' por las relaciones asimétricas en cuanto a la toma de decisiones, la definición de lo que es normal, bueno, relevante, excelente, adecuado respecto al comportamiento del estudiante, a los resultados de aprendizaje, a los contenidos a aprender, a las formas de comprobar y mostrar el aprendizaje, al tiempo y condiciones de aprendizaje. Además, se constituye un efecto 'regulador' en virtud que ajusta las actuaciones de los docentes y de los estudiantes, por ende, este efecto incide notablemente en la calidad del desempeño de la competencia comunicativa.

BIBLIOGRAFÍA

Abbott, J., & Ryan, T. (1999). Learning to go with the grain of the brain. *Education Canada*, 1(39), 8-11.

- Allwright, R. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5, 156-171.
- Álvarez, J. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza basada en competencias. *Educación por competencias ¿Que hay de nuevo?*, 206-233.
- Arias, I., Maturana, L., & Isabel, R. M. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas. *Lenguaje*, 40 (1), 99-126.
- Arredondo, S., & Cabrerizo, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. . New York: Grune & Stratton.
- Balra, L. (1982). Some Suggestions for Communicative Language Testing. (C. d. Perfeccionamiento, Ed.) *English Teaching Newsletter*, 6(3).
- Barberá, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. . Barcelona: Colección Innova Editorial Edebé.
- Barberà, E., & Mauri, T. (2007). Regulación de la construcción del conocimiento en el aula mediante la comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 483-497.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization: the human consequences*. Ney York: Columbia University Press.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Becker, G. (1968). Crime and punishment: An economic approach. In *The Economic Dimensions of Crime*. *Springer*, 13-68.
- Beckett, D., & Hager, P. (2012). *Life, Work and Learning: Practice in Postmodernity*. London: Routledge.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Edingbourg: Pearson Education.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy*. . New York: NY: Longman/Pearson Education.
- Berruto, G. (1979). *La semántica*. México: Nueva Imagen.

- Bertoni, A. (1997). *Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja*. (C. T. pedagógicos, Ed.) Bogotá: Norma.
- Biggs, J. (1996). Assessing learning quality: Reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment and evaluation in Higher Education*, 21(1), 5-16.
- Biggs, J. (1999). *Calidad del Aprendizaje*. Buckingham: Narcea S.A de Ediciones.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bigum, G., & Fitzclarence, L. (1994). Connecting Schools to Global Networks One Way or Another. . *Ponencia presentada en la Apite 94 Conference*. Brisbane.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment. *Delta Kappan*, 80, 139-148.
- Blanco, A. (9 de Febrero de 2016). *El error en el proceso de aprendizaje de una lengua*. Obtenido de <http://www.terras.edu.ar/jornadas/116/biblio/76El-error-en-el-proceso-de-apren.pdf>
- Bono, E. (04 de Mayo de 2011). La calidad de los aprendizajes en la enseñanza secundaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2).
- Bordón, T. (2002). *Enfoques metodológicos en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas*. Madrid: Máster de la UNED.
- Bowden, J., & Marton, F. (2012). La Universidad, un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia. *Revista De Pedagogía*, 64(3), 153-154.
- Bowen, D. (1985). *The intercultural component in interpreter and traslator training; a historical survey*. Washington, DC: Georgetown University.
- Breen, M. (1985). Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics*, 60-70.
- Brookhart, S. M. (2007). Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature. . (J.

- (. McMillan, Ed.) *Formative classroom assessment: Theory into practice*, 29-42.
- Brooks, G. y. (1999). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms, Assn fro Supervision & Curriculum*.
- Brown, D. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: NY: Pearson, Longman.
- Brown, G. (1987). Twenty-five years of teaching listening comprehension. *English teaching Forums*, 25(1), 11-15.
- Brown, H. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Brown, J., & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32(4), 653-728.
- Brown, S., & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad Problemas y nuevos enfoques*. Madrid : Narcea Ediciones.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. . Cambridge: Harvard University Press .
- Bryan, C. (2006). Developing group learning through assessment. (C. Bryan, & K. Clegg, Edits.) *Innovative Assessment in Higher Education*, 150-157.
- Cabrales, M., Cáceres, J., & Feria, M. (2010). La autonomía en el aprendizaje del inglés y su relación con los trabajos independientes asignados a los estudiantes. *Revista de Lenguaje y Cultura*, 15, 119-150.
- Cardinet, J. (1986). *Evaluation scolaire et pratique*. Bruselas: De Boeck.
- Carretero, R. (2001). Asesoramiento Psicopedagógico desde una perspectiva profesional y colaborativa. Materiales de calses. *Programa de doctorado*.
- Casanova, M. (1999). *Manual de Evaluación Educativa* (6 ed.). Madrid: La Muralla.
- Cázares, L., & Cuevas de la Garza, J. (2007). *Planeación y evaluación basada en competencias*. México D.F: Trillas.
- Cenoz, J. (1996). La competencia comunicativa: su origen y componentes. (J. Cenoz, & J. (. Valencia, Edits.) *La*

- Competencia Pragmática: Elementos Lingüísticos y Psicosociales*, 95-114.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Mass. MIT Press.
- Collins, A., & Frederiksen, J. (1989). A systems approach to educational testing. *Educational researcher*, 18(9), 27-32.
- Consejo de Europa. (2001). *El año europeo de las lenguas*. France: Consejo de Europa.
- Council of Europe. (2003). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. New York: Cambridge University Press.
- Cronbach, J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*(30), 116-127.
- Crooks, T. (1998). The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481. Recuperado el 15 de 05 de 2008, de <http://www.jstor.org/stable/1170281>
- Crosby, P. (6 de 11 de 2004). *La calidad no cuesta. El arte de cerciorarse de la calidad*. Obtenido de CERSA: http://es.wikipedia.org/wiki/Calidad_educativa
- Cultura, M. d. (2008). *Programa Nacional de Inglés. Diseño Curricular por Competencias*. Dirección Nacional de Currículum. División Nacional de Idiomas Extranjeros. Quito: MEC.
- Dahlgren, L., & Marton, F. (1978). Students' conceptions of subject matter: An aspect of learning and teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 3(1), 25-35.
- Davidoff, L. (1989). *Introducción a la Psicología*. Mexico: McGraw Hill.
- Davies, P., & Pearse, E. (2002). *Success in English Teaching*. Shanghai : Foreign Language Education Press.
- De la Cruz, M. A. (2006). *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencia*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Delgado, B., Dominique, D., Cobo, D., Pérez, K., Pilacuan, R., & Rocha, M. (2021). El Diagrama De Ishikawa

- Como Herramienta De Calidad En La Educación: Una Revisión De Los Últimos 7 Años. *Revista Electrónica TAMBARA*, 1212-1230.
- Delmastro, A. (2005). El portafolio como estrategia de evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras: fundamentos teóricos y orientaciones procedimentales. *LIN*, 19(16), 43-68.
- Denes, P., & Pinson, E. (1963). *The speech chain*. Bell Telephone Laboratories, Inc.
- DeSeCo. (2003). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber Publishers: Göttingen.
- Durán, J. (2004). *Teorías del Aprendizaje y Modelos Pedagógicos*. Quito: Ediciones CIPP.
- Entwistle, N., & Kozeki, B. (1985). Relationships between school motivation, approaches to studying, and attainment, among British and Hungarian adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 55(2), 124-137.
- Entwistle, N., & Ramsden, P. (1981). EFFECTS OF ACADEMIC DEPARTMENTS ON STUDENTS' APPROACHES TO STUDYING. *British journal of educational psychology*, 51(3), 368-383.
- Escribano, A. (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 13, 89 - 104.
- European Commission. (2020). *Memorandum of lifelong learning*. Brussels: European Commission.
- Findley, D., & Estabrook, R. (1991). Teacher Evaluation: Curriculum and Instructional Consideration. *Contemporary Education*, 294-298.
- Forrest, G. (1990). *Oral examination*. (H. Walberg, & G. T. Haertel, Edits.) Oxford: Pergamon Press.
- Fredericksen, N. (1984). The real test bias, influences of testing and teaching on learning. *American Psychologist*, 39(3), 193-202.
- García Santa-Cecilia, Á. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. *Fundamentación*

- metodológica, planificación y aplicación*. Madrid: Edelsa.
- García, J. (2005). Análisis sociológico de la institución escolar y del conocimiento educativo. (A. MONCLUS, Ed.) *Las perspectivas de la educación actual*, 217-226.
- García, R., Traver, J., & Candela, L. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.
- Garrinson, C., & Ehringhaus, M. (5 de February de 2010). *Formative and Summative Assessments in the Classroom*. Obtenido de National Middle School Association: www.nmsa.org/Publications/-WebExclusive/Assessment/tabid/1120/Default.aspx
- Garrison, C., Chandler, D., & Ehringhaus, M. (2009). *Effective Classroom Assessment: Linking assessment with instruction*. Cheltenham, Australia: Hawker Brownlow Education.
- Gidens, A. (1990). *The consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Girón, M., & Vallejo, M. (1992). *Producción e interpretación textual*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- González, N., García, R., & Ramírez, A. (2015). Aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales en entornos virtuales universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 111-124.
- Graells, P. (2002). Evaluación de los portales educativos en internet. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*(18), 5-12.
- Guimeno, J. (1988). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. París: Ediciones Presse Universitaire de France.
- Hargreaves, A. (1999). *Four Perspectives on Classroom Assessment Reform*. Barcelona: APAC.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education.

- Hernández, F. (1996). Para comprender mejor la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 48-53.
- Hernández, F. (1998). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad en las universidades. *Red Investigación Educativa*, 14(2).
- Horwitz, K., Horwitz, B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *Modern Language Journal*(70), 125-132.
- House, E. (1981). *Three perspective on innovation: Technological, political and cultural*. . (R. L. know., Ed.) Beverly Hills: Ca. Sage Publications.
- Howatt, A. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. (J. P. (eds), Ed.) *Sociolinguistics. Selected Readings.*, 269-293.
- Hymes, D. (1974). Hacia etnografías de la comunicación. *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*.
- Illeris, K. (2014). *Adult Education and Adult Learning*. Copenhagen: Roskilde University Press.
- Jaborova, E., & DI, E. (2021). Improvement of Indicators for Assessing the Quality of Foreign Language Teaching in Esp Classes. *Annals of the Romanian Society for Cell Biology*, 25(6), 5023-5026.
- Jiménez, J. (27, 28, 29 de Enero de 2009). *La evaluación de la competencia básica de comunicación lingüística*. Madrid: Anaya.
- John, Z. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Revista Academia y Virtualidad*, 8(2), 24-33.
- Jorba, J., & Casellas, E. (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. . Madrid: Editorial Síntesis.
- Jornet, J., & González, J. (2009). Evaluación criterial: determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. *Estudios sobre Educación*(16), 103-123.

- Kasper, G., & Blum-Kulka, S. (1993). *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Keller, M. (1983). Motivational design of instruction. . (C. R. (Ed.), Ed.) *Instructional design theories and models: An overview of their current status*.
- Kohonen, V. (2001). *Authentic assessment as an integration of language learning, teaching, evaluation and the teacher's professional growth*. Helsinki: University of Tampere.
- Kumaravadivelu, B. (2003). A Postmethod Perspective on English Language Teaching. *World Englishes*, 22(4), 539-550.
- Lado, R. (1965). *Language Testing. The construction and use of Foreign Tests*. London: Longmans.
- Lafourcade, P. (1969). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Laurillard, D. (1979). The processes of student learning. *Higher Education*, 8, 395-409.
- Lázaro, J. (1999). La enseñanza mediante tareas. *A cien años del 98, lengua española, literatura y traducción. Actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español.*, 5.
- Litwin, E. (1998). *La evaluación, campo de controversias y paradojas. En De Camiloni y otros. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Llurda, E. (2000). On competence, proficiency and communicative language ability. *International Journal of Applied Linguistics*(10), 85-95.
- López, J. (2005). *Planificar la formación con calidad*. Madrid: CISSPRAXIS. S.A.
- Lueckenhausen, G., Martin, E., Prosser, M., Ramsden, P., & Trigwell, K. (2005). Academics' experiences of understanding of their subject matter and the relationship of this to their experiences of teaching and learning. . *Instructional Science*, 33(2), 137-157.
- MacCarthy, D. (1972). *Talking of Speaking: Papers in Applied Phonetics*. . Oxford.: Oxford University Press, Oxford.

- Martín, E. (2001). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? . *GREAL*(21).
- Martin, E. (22 de Octubre de 2006). *Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?* . Obtenido de <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martin.shtml>
- Martínez, M. (2007). El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en la convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo. *Portalinguarum*, 7, 31-43.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I-Outcome and process. *British journal of educational psychology*, 46(1), 4-11.
- Mauri, J. (22 de Enero de 2001). Teorías del aprendizaje y la enseñanza de los componentes de la lengua inglesa en los centros de educación superior. (F. d. Serna", Ed.) *Revista Cubana Educación Médica Superior*, 15(3), 234-241.
- McMillan, J. H. (2007). Formative classroom assessment: The key to improving student achievement. (E. J. (Ed.), Ed.) *Formative classroom assessment: Theory into practice*, 1-28.
- Miller, C., & Parlett, M. (1974). *Up to the mark: A study of the examination game*. London: Society for Research into Higher Education.
- Monereo, C. (2009). *La autenticidad de la evaluación*. En Castelló, M. (ed.) *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación*. Barcelona: Edebé.
- Morales, G. (2003). *Competencias y estándares*. Cali: 2000 Ltda.
- Morin, E. (2004). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Seix Barral: Barcelona.
- Morin, E. (2005). *El paradigma perdido*. . Barcelona: Kairós.
- Moss, P. A. (1994). Can there be validity without reliability? . *Educational Researcher*, 23(2), 5-12.

- Muñoz, A. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Universidad EAFIT*, 46(159), 71-85.
- Muñoz, C. (2003). La educación superior ante las políticas derivadas de la crisis. *Revista de la Educación Superior*(65), 1-15.
- Naranjo, G. H. (2008). *Evaluación del aprendizaje basada en competencias*. Ambato: UTA. Colección "Sembrar Futuro".
- Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. *Review of educational research*, 53(1), 117-128.
- Noyce, E., & Hickey, T. (2011). *New frontiers in formative assessment*. Cambridge: MA: Harvard Education Press.
- Nunan, D. (1985). *Language Teaching Course Design: trends and issues*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre .
- Nunan, D. (2003). *Practical english language teaching*.
- Núñez, J., & González, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: SPU.
- Ovesdotter, C. (2003). English in the Ecuadorian Commercial Context. *World Englishes*, 22, 143-158.
- Paulson, L., Paulson, R., & Meyer, A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? , 48, pp. 60-63. *Educational Leadership*(48), 60-63.
- Pérez, D. (1994). Entrenamiento asertivo, aprendizaje social y entrenamiento de habilidades sociales. . *Revista Cubana de Psicología*, 99-107.
- Pérez, J. (2007). La Evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje: Propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés. *Tesis Doctoral*. Universitat de Giron.
- Pérez, M. (2009). *Aprendizajes sin límites. Constructivismo*. México D.F: Alfaomega.
- Pérez, M., & Alvarez, V. (2000). La construcción del conocimiento en el aula. *Intervencion psicopedagógica en Contextos*. España: Universidad de Girona.

- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. . New York: Norton & Co.
- Quishpe, L. (2017). Efectos de las Prácticas de Evaluación en la calidad de la competencia comunicativa del idioma inglés. *SATHIRI*, 12(2), 224-246.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. . London: Routledge.
- Rea-Dickins, P. G. (1992). *Evaluation*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Schmidt, R. (2010). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4 ed.). UK: Pearson, Longman.
- Rivers, M. (1981). *Teaching Foreign Language Skills*. (Second Edition ed.). Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Rochera, J., Colomina, R., & Barberá, E. (2001). Utilizando los resultados de la evaluación en Matemáticas para optimizar el aprendizaje de los alumnos. *Investigación en la Escuela*(45), 33 - 44.
- Rodríguez, G., Ibarra, M., & Gómez, M. (2007). *Guía para la elaboración de Catálogos de Indicadores para la Evaluación de Políticas Públicas en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Cádiz: UCA-Publicaciones.
- Rodríguez, J. (2010). De las programaciones didácticas a la unidad didáctica: incorporación de competencias básicas y la concreción de tareas. *Revista Docencia e Investigación*(20), 245-2070.
- Rowntree, D. (1977). *Assessing Students: How Shall We Know Them?* . New York: Harper and Row.
- Ruhstaller, S., & Berguillos, F. (2004). *La competencia lingüística y comunicación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Sevilla: EDINUMEN.
- Ruíz, J. (2007). Retorno de la evaluación reduccionista y excluyente. *Inovación Educativa*, 7(36), 53-67.
- Ruiz, M. d. (2009). Evaluación-Calificación. *Innovación y Experiencias Educativas*.

- Sacristán, G. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sadler, D. (1980). Conveying the findings of evaluative inquiry. . *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2(2), 53-57.
- Sánchez, P., & Gairín, J. (2008). *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. ICE.
- Santivañez, V. (2013). *Diseño Curricular a partir de Competencias*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scriven, H. (1967). The methodology of evaluation. . (R. Tyler, R. Gagne, & M. (. Scriven, Edits.) *Perspectives of curriculum evaluation*, 39-83.
- Shepard, A. (2001). The role of classroom assessment in teaching and learning. (4a ed., pp. 1066-1101). (V. R. (Ed.), Ed.) *Handbook of research on teaching*, 4, 1066-1101.
- Shohamy, E. (2001). *The power of tests – A critical perspective on the uses of language tests*. . London: Longman.
- Snyder, B. (2007). *The Hidden Curriculum*. Michigan: Universidad de Michigan.
- Sökmen, J. (1997). *Current trends in teaching second language vocabulary*. In *vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. (Schmitt, & McCarthy, Edits.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Stufflebeam, D. (1987). *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Svensson, L. (1977). On qualitative differences in learning: III. Study skill and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 47(3), 233–243.
- Tierney, J., Carter, A., & Desai, E. (1991). *Portfolio Assessment in the Reading-Writing Classroom*. . (I. MA: Christopher Gordon Publishers, Ed.) Norwood.
- Tobón, S. (2001). *Aprender a aprender, Un enfoque curricular*. Medellín: Funorie.
- Torrance, H., & Pryor, J. (1995). Investigating teacher assessment in infant classrooms: Methodological

- problems and emerging issues. Assessment in education. (E. G. edition, Ed.) *To use their minds well: Investigating new forms of student assessment*, 2(3), 305-320.
- Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension. Cambridge Handbooks for Language Teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Vizcarro, C., & Juárez, E. (20028). *¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? en El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Sevilla: Campobell, S.L.
- Vygotski, L. (1984). *El instruemnto y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. . Harvard: Harvard university press.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N.J: General Learning Press.
- Weir, J., & Roberts, J. (1994). *Evaluation in ELT*. Oxford: England: Blackwell.
- Wessler, M. (1998). Maximizando la calidad de la enzeñanza-aprendizaje de la educación agrícola. *Instituto de Estudios Socio-Culturales (ISOS)*, 39(1), 17-24.
- Widdowson, H. (December de 1980). Teaching Language as Communication. (E. Tarone, Ed.) *TESOL Quarterly*, 14(4), 522-524.
- Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language teaching* (Vol. 111). London: Edward Arnold.
- William, D., & Lealhy, S. (2007). A theoretical foundation for formative assessment. . (J. McMillan (Ed.), Ed.) *Formative classroom assessment: theory into practice* , 29-42.
- Wolf, D. P. (1993). Assessment as an episode of learning. . (R. Bennet, & W. (. Ward, Edits.) *Construction versus choice in cognitive measurement*, 213-240.
- Young, D. (1999). *Affect in Foreign Language and Second Language*. EE. UU: McGraw-Hill.



Luis Armando Quishpe Hipo

Luis Armando Quishpe Hipo, Licenciado en Lingüística Aplicada al idioma inglés, Magister en Lingüística y Didáctica de la enseñanza de idiomas extranjeros, Abogado. Cuenta con experiencia en el área de pedagogía de los idiomas extranjeros y en estudios de las lenguas ancestrales. Se ha desempeñado como Coordinador del programa de suficiencia del idioma inglés en la UPEC; Coordinador del Centro de idiomas extranjeros y lenguas nativas de la UPEC. Investigador del proyecto Análisis de Emociones y pensamientos en el contexto de incertidumbre. Investigador del proyecto Neuroeconomía y Neuro-emociones postpandemia para la reactivación económica del cantón Guano. Investigador del proyecto de vinculación Promoción de estilos de vida saludables en adultos mayores del Seguro Campesino de la provincia de Chimborazo. Cuenta con varias publicaciones científicas. Actualmente es docente investigador de la asignatura de inglés en la carrera de Promoción de la Salud y Gastronomía de la Facultad de Salud Pública, de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo.

ISBN: 978-9942-33-594-4



compAs
Grupo de capacitación e investigación pedagógica



@grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com