

EFECTOS DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN LA CALIDAD DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL IDIOMA INGLÉS

EFFECTS OF THE ASSESSMENT PRACTICE IN THE QUALITY OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE ENGLISH LANGUAGE

(Entregado 27/06/2016 - Revisado 10/07/2017)

LUIS ARMANDO QUISHPE HIPO

Magister en Lingüística y Didáctica de la enseñanza de Idiomas Extranjeros, Universidad Central del Ecuador. Licenciado en Lingüística Aplicada al Idioma Inglés, Escuela Politécnica del Ejército. Abogado, Universidad Técnica Particular de Loja. Docente de la cátedra del idioma Inglés en la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo; Universidad Técnica del Norte; docente y coordinador del programa de suficiencia del idioma Inglés y del Centro de Idiomas de la UPEC; docente, subdirector encargado y evaluador del Departamento de Idiomas de la ESPE-Quito. Ponente en la X Conferencia Internacional sobre lenguas extranjeras, Comunicación y Cultura, WEFLA 2016, Universidad de Houlguin-Cuba; III International Convention EFL teaching tolos for XXI Century Learners 2016-UTN; I Congreso Internacional, Educación Contemporánea, Calidad Educativa y Buen Vivir en la UNACH; LILE FORUM: Autonomous, meaningful and collaborative learning of the English Language, UNAD-Colombia; Diseño e implementación del proyecto de creación del Centro de idiomas CIDEN-UPEC y diseño curricular e implementación del programa de suficiencia del idioma Inglés nivel

Escuela Superior Politécnica de Chimborazo - Riobamba, Ecuador

larm.quishpe@epoch.edu.ec / luisarmquishpe@yahoo.es

RESUMEN

El presente estudio fue desarrollado en el nivel de Bachillerato de los colegios fiscales ubicados en la Parroquia Tulcán, provincia del Carchi, Ecuador, durante el año escolar 2014-2015. El objetivo principal fue describir los efectos de las prácticas de evaluación en la calidad del desarrollo de la competencia comunicativa del inglés como lengua extranjera. El presente estudio tuvo como propósito generar una re-conceptualización de los principales elementos que comprende el proceso de evaluación inmerso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y su respectiva aplicación en el aula para alcanzar la calidad del aprendizaje del idioma inglés. El diseño de la investigación fue no experimental y de tipo descriptivo-transaccional con un enfoque cuantitativo y cualitativo; según

su forma, correspondió al nivel socio-educativo; el nivel de profundidad fue descriptivo; con la utilización de la investigación documental y de campo. La estadística descriptiva y la estrategia de triangulación fueron utilizadas en el análisis y discusión de sus resultados, por consiguiente, los resultados mostraron que continúa arraigado las prácticas de evaluación tradicional y reduccionista en el proceso de aprendizaje, que identifica el efecto de 'transparencia,' que incide en el entorno del aula y en su metodología; los efectos 'regulador' y 'consultivo' que incide en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza-aprendizaje relacionada con la función pedagógica de la evaluación; los efectos 'control, informativo y clasificador' tienen un impacto social que incide en el auto concepto de sus estudiantes; y el efecto 'poder' que incide en el rol de la evaluación.

Palabras Claves: Evaluación, Prácticas de Evaluación, Competencia Comunicativa, enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

The present study was developed at Bachillerato level from Public High Schools located in Tulcán, Carchi province, Ecuador, during the school year 2014-2015. The main objective was to describe the effects of the assessment practice in the quality of the communicative competence development of the English as a foreign language. The aim was to generate a re-conceptualization of the main elements that involves the assessment process into the teaching-learning processes and their application in the class to achieve the quality English language learning. The research design was non-experimental and transactional-descriptive type with quantitative and qualitative approach; according to its form, it corresponded to the socio-educational level; the depth level was descriptive. Besides, the documentary and field research was used. The descriptive statistics and the strategy of triangulation was used to the analysis and discussion of their results, therefore, the results showed that the traditional and reductionist assessment practice followed ingrained in learning process, identifying the 'transparency' effect which influences on the classroom environment and methodology; the 'regulator' and 'advisor' effects which influences on the improvement of the teaching-learning quality related with the functional pedagogy of the assessment; the 'control, informative and sorter' effects have a social impact identified with the social role which affects the student's self-concept; and the 'power' effect which influences on the role of assessment.

Key words: Assessment, Practice Assessment, Communicative Competence, Teaching and Learning.

1. Introducción.

En los actuales momentos vivimos en una sociedad moderna denominada del ‘conocimiento’ cuyas sociedades abarcan actividades sociales y económicas, políticas, culturales, economías cotidianas, eficiencia sobre los elementos básicos como el habla, el recuerdo, el aprendizaje (Drucker, 1969) y en una sociedad denominada de ‘la información’ a causa del vertiginoso crecimiento de la tecnología mundial y su implementación (Bell, 1979), la misma que conlleva a realizar cambios sustanciales al sistema educativo mundial, en sus procesos académicos, a fin de dar respuestas a la demanda de esta sociedad moderna, uno de estos cambios radica en el desarrollo de competencias en sus estudiantes para solucionar problemas y situaciones desconocidas al momento de aprender, esto implica aprender tanto como sea para la vida, de lo cual se desprenden dos tendencias claves en el desarrollo del aprendizaje y en la educación.

Primero, el rol del aprendizaje y del sistema educativo debe estar centrado en desarrollar el aprendizaje significativo para toda la vida. Segundo, se relaciona a lo que se debe aprender (conocimientos, habilidades, actitudes) que pueden ser utilizados de manera rápida y flexible en contextos modificados que son desconocidos al principio, pero que serán conocidos en lo posterior (Giddens, 1990; Beck, 1992; Bauman, 1998; Beckett & Hager, 2002; Illeris, 2014).

Del mismo modo, la UNESCO (2000) declaró como pilares fundamentales de la educación a las competencias: conocer, hacer, ser y convivir, y la adopta dentro de sus políticas institucionales a la ‘sociedad de saberes’, entendiendo al ‘saber’ como certitudes más precisas o prácticas (UNESCO, 2003).

Un elemento clave para el aprendizaje permanente es el (aprendizaje para la vida – lifelong, lifewide and lifedeeep learning) que permita conducir el crecimiento económico, político, el desarrollo personal del individuo e incrementar el equilibrio social, nacional e internacional, para lo cual se exige el desarrollo de un conjunto las habilidades para responder las exigencias individuales y sociales de manera exitosa, o llevar a cabo una actividad o tarea igual de exitosa, a fin de determinar la competencia comunicativa de una lengua extranjera como una competencia genérica en la formación de los y las estudiantes, así como de los futuros y las futura profesionales (DeSeCo, 2001; E.C, 2000; Illeris, 2004; OCDE, 2001; P.T.E, 2003; P.T.A.L, 2004; Rúa, 2013; UNESCO, 2003).

El sistema educativo ecuatoriano introdujo en el currículo general del programa de educación secundaria la asignatura del idioma 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 con el propósito de mejorar el sistema educativo ecuatoriano para buscar eliminar la educación basada en la memorización y desarrollar el pensamiento lógico y creativo, dichas reformas empezaron en el año de 1998, en julio de 1992 a través del Proyecto CRADLE bajo un convenio de cooperación entre el gobierno ecuatoriano y británico se buscó mejorar el aprendizaje del idioma en los y las estudiantes de los colegios fiscales y fisco-misionales del país, cuyo currículo estuvo diseñado en base a contenidos y competencias que permitiría desarrollar la competencia comunicativa e incremento la carga horaria para el aprendizaje del idioma a 5 horas semanales, la misma que se ejecutó desde octubre de 1993 y fue ratificado en el año 2002 (MEC, 2008).

A pesar que esta reforma generó cambios sustanciales en el proceso de aprendizaje, nuestros estudiantes continúan en evidencia una notoria limitación para la comunicación entre hablantes de la lengua inglesa, ante lo cual se implementó una nueva reforma en septiembre del 2012, denominada Currículo Nacional de Inglés como Lengua Extranjera (MEE, 2012), cuyo currículo está diseñado bajo el ‘enfoque comunicativo’ y el enfoque ‘funcional del leguaje’ las cuales enfatizan el proceso de aprendizaje del idioma inglés 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, por el cual una palabra, una oración, un sonido vocálico o una unidad del lenguaje son utilizadas dentro de este contexto, lo que conlleva a la relación entre las formas y la función del lenguaje apoyados por el conocimiento de las estructuras del lenguaje (Brown, 2007), establece además estándares de calidad para el aprendizaje del idioma inglés alineados al marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación de Lenguas (MCER, 2003), que permitan contribuir a mejorar la calidad del aprendizaje según lo establecido en los principios del Plan Nacional del Buen Vivir o *sumak kawsai* (Acuerdo Ministerial 41014).

A pesar que el idioma inglés es estudiado desde aproximadamente 63 años en el sistema educativo ecuatoriano, empíricamente se ha determinado que los estudiantes de Bachillerato tienen muchas limitaciones en desarrollar una comunicación eficaz entre hablantes del idioma inglés, la misma que se refleja en la incoherencia existente entre la calificación alcanzada por el estudiante en esta asignatura para acreditarla y el nivel real de su competencia comunicativa, según lo establecido en los estándares de calidad para cada nivel, esta incoherencia se constituye en la problemática motivo del presente estudio.

Para lo cual, la fundamentación filosófica, teórica y conceptual enfoca los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del idioma inglés como lengua extranjera, así como también se basó en investigaciones previas realizadas por Biggs (2005), quien concluyó que la evaluación determina el aprendizaje de los estudiantes y no el currículo oficial del aprendizaje; bajo este mismo postulado se determinó la existencia de una repercusión o efecto positivo cuando el aprendizaje es tan bueno como lo sean las tareas de evaluación y es negativo cuando él o la estudiante solo aprende para el examen (Fredericksen & Collins, 1989).

Barberá (1999) identificó cuatro tipos de influencia de la evaluación desde la perspectiva estudiantil, tales como: motivacional, de consolidación, anticipativa y temporal, y desde la perspectiva docente determinó los efectos de transparencia, directividad, control, consultivo, informativo, regulador, clasificador, poder; concluyó que las evaluaciones tienen un impacto en los estudiantes en el corto, mediano y largo plazo 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 relacionados a las prácticas de evaluación.

El propósito del presente estudio desde la perspectiva metodológica busca brindar información sobre las prácticas de evaluación aplicadas en el aula y describir los efectos y su influencia en la calidad del desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés a todos quienes participan de este proceso educativo, y contribuir a mitigar sus efectos a fin de alcanzar una competencia comunicativa óptima alineado a lo establecido en los estándares de calidad para el aprendizaje del idioma inglés (MEE, 2012), lo que evidencia el uso eficaz del conocimiento de la lengua y de sus habilidades en la comunicación entre hablantes de esta lengua en una comunidad cultural dada.

Este estudio respondió a la pregunta: ¿Cómo influyen las prácticas de evaluación en el aula de los y las docentes en la calidad del desarrollo de la competencia comunicativa del idioma Inglés?, así como también, sus respectivas directrices de investigación, tales como: ¿Existe problemas en el desarrollo de la competencia comunicativa?, ¿Cuáles son las prácticas de evaluación aplicadas en el aula?, ¿Manejan los estudiantes una adecuada competencia comunicativa?, ¿Existe una relación entre la nota otorgada por él y la docente en la competencia comunicativa y la realidad en el nivel de conocimiento que los y las estudiantes poseen?

Para lo cual se estableció como objetivo principal, describir los efectos de las prácticas de evaluación en el aula de los y las docentes en la calidad del desarrollo de la competencia comunicativa del inglés como lengua extranjera, y a fin de alcanzar dicho objetivo, se planteó las variables de investigación tales como: Prácticas de evaluación, Evaluación formativa, Agentes de evaluación, Evaluación sumativa, y competencia comunicativa con sus respectivos indicadores.

Los datos obtenidos en la investigación reflejan que las prácticas evaluativas aplicadas en el aula son deficientes por cuanto continúan arraigadas dichas prácticas a una tendencia tradicional y reduccionista basada en exámenes orales y escritos sobre el conocimiento de la lengua, tales como: vocabulario, gramática y pronunciación, y el uso del lenguaje es evaluado a través de patrones comunicativos encontrados en los textos guías estimulando el memorismo, razón por la cual, este proceso educativo tiene un alto grado de incidencia en la calidad del proceso del desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés, ya que como evalúan los y las docentes a sus estudiantes condicionan ellos su estilo de aprendizaje (Entwistle, Figs & Muller, Housell, Säljö, 1997).

Cuyo efecto desde la perspectiva docente es el denominado “de directividad” con su ámbito de incidencia en la calidad de aprendizaje; y efecto “regulador” por cuanto ajusta las acciones de sus estudiantes y docentes incidiendo directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma; y desde la perspectiva de los estudiantes su influencia es motivacional, de consolidación, anticipativa y temporal (Barberá, 1999). De igual manera, estas prácticas de evaluación tienen un impacto en las actividades de aprendizaje y en los logros cognitivos de sus estudiantes (Biggs, 1996; Crooks, 1998).

En esta investigación se puede deducir que los y las docentes de inglés tienen limitaciones en generar tareas auténticas evaluativas de comunicación que permita controlar progresivamente el logro y el desempeño comunicativo, lo que conlleva a revisar sus prácticas educativas y orientarlas al enfoque comunicativo y a sus respectivos estándares de calidad, en virtud que el enfoque comunicativo centra el proceso de aprendizaje en el estudiante.

Esto implica generar entornos que motiven al estudiante alcanzar un aprendizaje significativo de la lengua y desarrollar la comunicación, propiciando de esta manera la participación del estudiante en la evaluación a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que permitirá la regulación de su propio aprendizaje durante la realización de estas tareas a fin de alcanzar la metaevaluación (Cantenillo, 1986; Hymes 1974), además brinda herramientas pedagógicas y didácticas que contribuyan a los cambios evaluativos direccionados a la nueva cultura de la evaluación, estimular el trabajo en equipo y la autonomía profesional (Perira, 1997).

2. Materiales y métodos.

Este estudio fue desarrollado entre Septiembre del 2014 a Julio del 2015 con la finalidad de identificar las prácticas de evaluación aplicadas en el aula y diagnosticar el proceso del desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés en los y las estudiantes del nivel de Bachillerato, dentro del área de idiomas extranjeros en los colegios fiscales de la parroquia Tulcán, Distrito Educativo No.1, Provincia del Carchi, Ecuador.

2.1 Diseño de Investigación.

El diseño de investigación aplicada en este estudio fue de tipo no experimental en virtud que permite observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural para luego analizarlos, por cuanto las variables no pueden ser manipuladas o asignar aleatoriamente a los participantes o los tratamientos (Kerlinger & Lee, 2002); transeccional o transversal por cuanto los datos se recolectan en un solo momento, en un tiempo único (Hernández, Fernández & Baptista, 2006); y descriptivo en virtud que indagan la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población (Hernández et al, 2006).

2.2 Enfoque de la Investigación.

Su enfoque investigativo fue el Cualitativo-Cuantitativo permitiendo estudiar de manera científica una muestra reducida de objetos de investigación a lo que Hernández (2003) sostiene que “constituye el mayor nivel de integración entre los enfoques cualitativo y cuantitativo, donde ambos se combinan durante todo el proceso de investigación”, sin embargo la investigación cuantitativa estudia la

asociación o relación entre variables cuantificadas y trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia causal que explique por qué las cosas suceden o no de una forma determinada a una población de la cual toda muestra procede, así como también, el investigador o la investigadora hace a un lado los valores y creencias y cuya posición es imparcial o neutral (Fernández & Díaz, 2002).

Por el otro lado, la investigación cualitativa evita la cuantificación a través de registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas, esto implica que es explícita, por cuanto el investigador o la investigadora reconocen valores y creencias, incluso son parte del estudio, la cualitativa lo hace en contextos estructurales y situacionales tratando de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica para lo cual se basa en elementos teóricos que aclaran la información y dan sentido a los datos obtenidos que conduce a interpretar la realidad de los agentes participantes en la investigación (Fernández & Díaz, 2002).

2.3 Tipo de investigación.

La investigación de campo y la investigación documental fueron aplicadas en el presente estudio. La primera, corresponde a un tipo de diseño de investigación, que se basa en informaciones obtenidas directamente de la realidad, permitiéndole al investigador o a la investigadora cerciorarse de las condiciones reales en que se han conseguido los datos (Sabino, 1999), esto consiste en el análisis sistemático de problemas de la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes (Manual Universidad Pedagógica Experimental Libertador - UPEL, 2012), basado en el estudio que permite la participación real del investigador y de la investigadora o de los investigadores y de las investigadoras, desde el mismo lugar donde ocurren los hechos, el problema, la fenomenología en consideración, además, permite establecer las relaciones entre la causa y el efecto y se predice la ocurrencia del caso o fenómeno, razón por la cual, se tuvo acceso a la información en el lugar que ocurre el problema.

La segunda, se basa en el estudio que se realiza a partir de la revisión de diferentes fuentes bibliográficas o documentales (literatura sobre el tema de investigación) donde predomina el análisis, la interpretación, las opiniones, las conclusiones y recomendaciones del autor o autora, y de los autores o de las autoras (Manual UPEL, 2012). Por ende esta investigación se basa en la obtención y análisis de datos provenientes de materiales impresos u otros tipos de documentos.

2.4 Modalidad y nivel de profundidad de la investigación.

La modalidad de la investigación fue el socioeducativo, que según Martínez Sánchez (1995), esta es:

“provisional, cambiante, dinámica, y con una clara tendencia a hacerse innecesaria ya que se dirige a la superación de deficiencias, problemas y dificultades propias del desarrollo social. Además, viene determinada por el sujeto al que se dirige y por el modelo que se adopta a partir de lo que la investigación avala mediante evidencias empíricas sólidas, intentando superar una intervención basada en supuestos sin avales significativos sometidos a rigor científico”.

El nivel de profundidad de los resultados de esta investigación fue la descriptiva, debido a que la aplicación del nivel descriptivo permite alcanzar una descripción detallada y sistemática de los fenómenos socioeducativos en un momento o período determinado. Establece un marco inicial de los hechos tal y como ocurren en su propio contexto natural, el investigador o la investigadora no pueden influir activamente en la situación de estudios como tampoco inducir diferencias al manipular condiciones en las cuales este ocurre. Los resultados obtenidos pueden servir de base para un posterior establecimiento de relaciones causales o para la explicación de posibles cambios a través

del contraste de hipótesis (Gall, Borg & Gall, 1996).

2.5 Idea a defender.

Las prácticas de evaluación en el aula de los y las estudiantes inciden en la calidad del desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés en los y las estudiantes de Bachillerato de los colegios fiscales de la parroquia Tulcán, Distrito Educativo No. 1, Provincia del Carchi, Ecuador

2.6 Población y muestra.

2.6.1 La población o universo

En la presente investigación la población o universo estuvo compuesto por un total de 838 participantes, 11 docentes de inglés y 827 estudiantes de la asignatura de inglés.

2.6.2 Muestra.

La muestra suele ser definida como un subgrupo de la población (Sudman, 1976), para seleccionar la muestra se deben delimitarse las características de la población. Por otro lado, Zorrilla (1997) manifiesta que:

“El muestreo es una técnica que consiste en la selección de una muestra representativa de la población o del universo que ha de investigarse, establece los pasos o procedimientos mediante los cuales es posible hacer generalizaciones sobre una población, a partir de un subconjunto de ésta”.

Una vez determinada la población participante en esta investigación tanto docente como estudiantil, 11 docentes fueron tomados como muestra por ser esta considerada una población muy pequeña, sin embargo se utilizó la técnica del muestreo para los 827 estudiantes por ser considerada una población grande, para lo cual se utilizó la siguiente fórmula de cálculo:

n = Tamaño de la muestra
PQ = Constante de la varianza poblacional (0.25)
N = Tamaño de la población
e² = Error máximo admisible 5 % (0.05)
k² = Coeficiente de corrección del error (2)

$$n = \frac{PQ \times N}{(N - 1) \frac{e^2}{k^2} + PQ}$$

La muestra estuvo constituida por 270 estudiantes, la misma que fue de tipo estratificada probabilística cuya unidad de análisis o elementos de la muestra es seleccionado aleatoriamente para asegurar que cada elemento de la muestra tenga la misma probabilidad de ser seleccionada para su estudio, razón por la cual, se utilizó el procedimiento de selección sistemática de los elementos de la muestra aplicando la siguiente fórmula:

K = selección de intervalo sistemático
N = población
n = muestra

$$K = \frac{N}{n}$$

Cuyo intervalo sistemático de la muestra fue de 3 elementos o unidades de análisis.

2.7 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.

La Técnica empleada en este trabajo investigativo para la recolección de datos fueron: una encuesta con su respectivo instrumento de recolección de datos, un cuestionario con preguntas

cerradas cuyos atributos se basaron en la escala tipo Lickert con la finalidad de dar respuestas concretas a los objetivos planteados en esta investigación.

2.7.1 Encuesta.

La encuesta fue diseñada de acuerdo a los objetivos y a las variables de esta investigación, la misma que fue aplicada a los y las estudiantes; y a los y las docentes del área de idiomas extranjeros, asignatura Inglés.

2.7.2 Cuestionario.

Con la finalidad de recolectar datos de esta investigación que permita operar las variables de estudio, se utilizó el instrumento del cuestionario compuesto de 19 ítems y cada uno de ellos con 4 atributos o escalas de medición.

2.7.3 La observación.

La modalidad de la observación utilizada en la presente investigación fue la no estructurada, que consistió en reconocer los hechos a partir de una guía de observación poco estructurada.

2.7.4 Escala de Likert.

La presente investigación utilizó la escala de Likert para medir por escalas las variables de actitud de los y las estudiantes, así como también de los y las docentes en referencia a cada uno de los ítems propuestos, aplicada de forma directa y colectiva a la población investigada, y de igual forma fue aplicada a quienes participaron en el proceso de definición de la factibilidad. Por ende, la unidad de análisis que responda a la escala marcará su grado de aceptación o rechazo hacia la proposición expresada en el ítem, los ítems por lo general tienen implícita una dirección positiva o negativa. La escala se construyó en función a la serie de ítems que se utilizará en el cuestionario lo que reflejan una actitud positiva o negativa acerca de un estímulo o referente. Cada ítem está estructurado con 4 atributos alternativos de respuesta, con la siguiente escala: Siempre (S) – 1, Frecuentemente (F) – 2, Rara Vez (RV) – 3, Nunca (N) – 4.

2.7.5 Validez y Confiabilidad de los Instrumentos.

Validez.

La validez en términos generales se refirió al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende investigar, al respecto Kerlinger (1981), asegura “que el procedimiento más adecuado es el de enjuiciar la representatividad de los reactivos en términos de los objetivos de la investigación a través de la opinión de los especialistas”. Específicamente el estudio desarrollado se relacionó con la validez de contenidos que constituirá el grado en el cual una prueba está en consonancia con los objetivos de la investigación en relación directa con cada una de las preguntas y con el proceso de operacionalización de las diferentes variables de estudio.

Confiabilidad.

Por ende, a fin de cumplir los requisitos técnicos de validez y confiabilidad se realizó las siguientes tareas: Ç

- a) Para la validez se consultó a 8 expertos y especialistas en elaboración de instrumentos tomando en cuenta las variables.
- b) Sobre la base del juicio de expertos se diseñó la versión definitiva de los cuestionarios.
- c) Para procurar una validez confiable se siguió la operacionalización de variables con sus

respectivas categorías, indicadores e ítems, y se sometió al juicio de expertos.

A fin de determinar la confiabilidad del cuestionario como instrumento de recolección de datos compuesto por 19 ítems de opción múltiple constante, se aplicó un aprueba piloto a 20 estudiantes y a 5 docentes, cuyos resultados fueron sometidos al cálculo del coeficiente del Alpha de Cronbach para determinar la confiabilidad del cuestionario. Luego de aplicado el instrumento se obtuvieron los siguientes coeficientes:

Estadístico de fiabilidad de estudiantes

Alfa de Cronbach (α)	Alfa de Cronbach basado en los elementos tipificados	Número de elementos
0.990	0.992	19

Estadístico de fiabilidad de docentes

Alfa de Cronbach (α)	Número de elementos
0.978	19

De los estadísticos obtenidos se desprendió que los instrumentos para la recolección de datos tuvieron un alto grado de confiabilidad tanto para los y las docentes como para los y las estudiantes, en razón de que el coeficiente de Alfa de Cronbach se aproxima a la unidad (1) en los dos casos.

2.7.6 Análisis de los resultados.

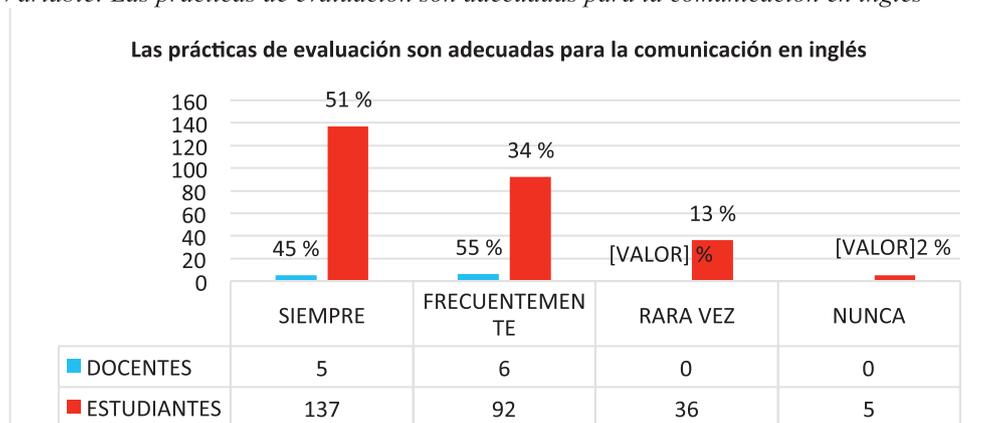
El análisis de los resultados se realizó a través de la estrategia de la triangulación a fin de alcanzar un alto grado de fiabilidad de los resultados finales, cuanto mayor es el grado de triangulación, mayor es el grado de las conclusiones alcanzadas (Denzin, 1970), por ende, se aplicó la estadística descriptiva como frecuencias y porcentajes.

3. Resultados y discusión

3.1 Resultados

Figura No.1

Variable: Las prácticas de evaluación son adecuadas para la comunicación en inglés



FUENTE: Encuesta de investigación directa

ELABORADO POR: Luis Quishpe – Investigador

Los resultados señalaron que más del 50 % de sus docentes no siempre aplican prácticas de evaluación adecuadas para la comunicación, contrastando el criterio de sus estudiantes, quienes más del 50 % de ellos señalaron que las prácticas de evaluación aplicadas por sus docentes siempre son las adecuadas para generar la comunicación.

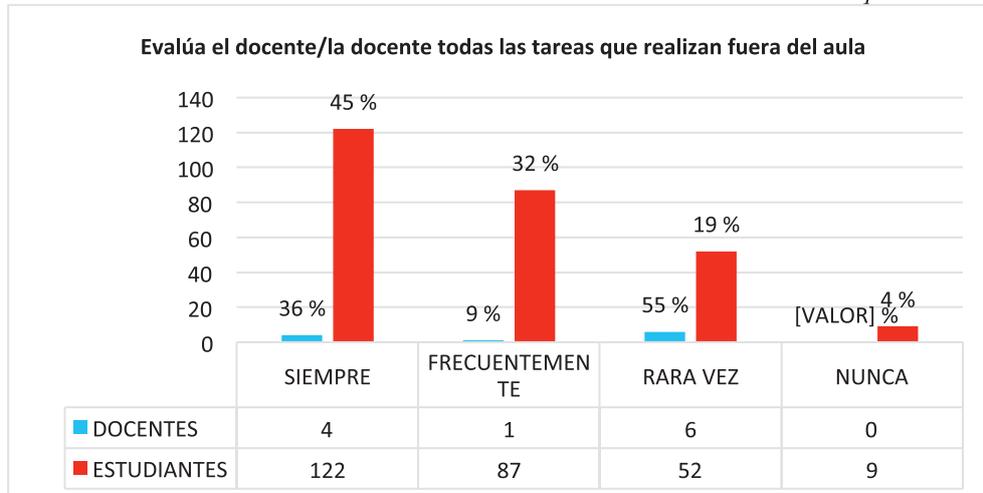
Las prácticas de evaluación se puede definir como la actividad o el conjunto de actividades, o situaciones reales o simuladas propias del contexto propuestos en un momento de evaluación que plantean a los estudiantes oportunidades para demostrar su calidad de desempeño comunicativo en el idioma inglés (Arias, Maturana & Isabel, 2012), por ende, 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, para lo cual, la evaluación de la competencia comunicativa se basa en el desarrollo de ‘tareas’ (tasks) observando los criterios de evaluación que constituyen el objeto de la evaluación y la situación o ámbito donde puede evaluarse; así como, de los indicadores de la ‘tarea’ son “indicadores del éxito” a través del cual la tarea se lleva a cabo, los mismos que han de ser establecidos para cada tarea (Jiménez, 2009).

De los resultados se puede deducir que la concepción del personal docente y de sus estudiantes sobre las prácticas de evaluación estuvieron estrechamente ligadas con las pruebas orales y escritas, lo que significa que las prácticas evaluativas todavía tienen una tendencia al enfoque tradicional estimulando la memorización a través de patrones de comunicación dados por los textos guías para desarrollar la comunicación, así como también, tienen una tendencia reduccionista ya que sus logros cognitivos son medidos únicamente a través de pruebas estandar disponibles en los mismo textos guías, lo que desvirtúa a la evaluación de la competencia comunicativa y funcional del lenguaje establecido en el currículo de inglés.

Los resultados muestran criterios completamente opuestos, en virtud que el 50 % de sus docentes afirman que rara vez realizan esta actividad evaluativa en el aula, contraponiéndose a este criterio el de sus estudiantes, pues casi el 50 % de ellos afirmaron que siempre sus docentes evalúan

Figura No.2

Variable Evaluación Formativa: Evalúa el docente/la docente todas las tareas que realizan fuera del aula



FUENTE: Encuesta de investigación directa

ELABORADO POR: Luis Quishpe – Investigador

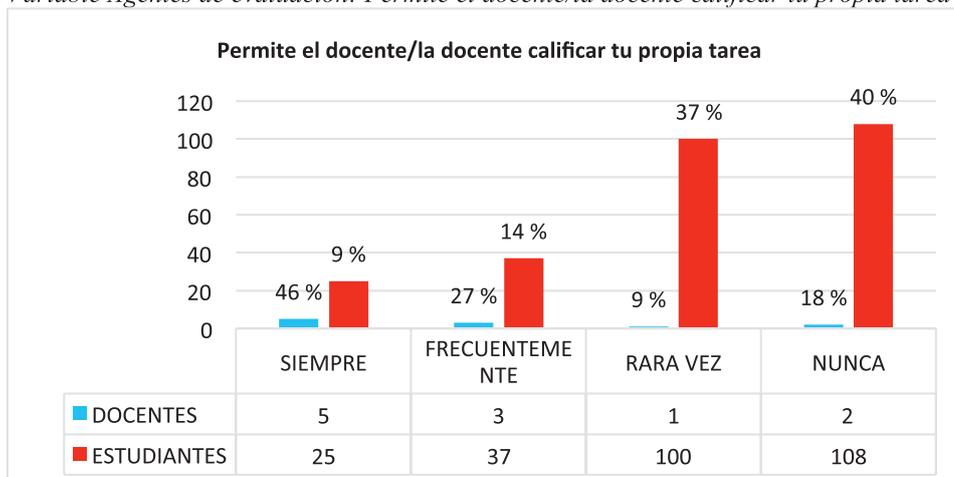
todas las tareas que realizan fuera del aula.

La evaluación formativa puede entenderse como la retroalimentación que se le da al estudiante para que tome acciones correctivas sobre su desempeño, encaminadas hacia el mejoramiento, la misma que puede incidir en la motivación para el aprendizaje según sus necesidades (McMillan, 2007). Lo que significa, que una evaluación sólo resulta ser formativa cuando les 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), por lo tanto, se colige que las prácticas evaluativas aplicadas por los docentes carecen de las características de una evaluación formativa, y por otro lado, la concepción de las tareas fuera del aula según sus estudiantes están estrictamente asociadas al desarrollo de las actividades propuestas en sus textos guías y desarrolladas en sus casas.

Los resultados muestran una vez más una contradicción en su conceptualización, casi el 50 % del personal docente indicó que sus estudiantes siempre califican sus tareas, en cambio que casi el 50 % del estudiantado sostuvo que nunca sus docentes permitieron evaluar sus propias tareas.

Figura No.3

Variable Agentes de evaluación: Permite el docente/la docente calificar tu propia tarea



FUENTE: Encuesta de investigación directa

ELABORADO POR: Luis Quishpe – Investigador

Las actividades evaluativas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación bajo el enfoque comunicativo son esenciales en el proceso de la evaluación formativa que permita afianzar el aprendizaje del idioma inglés, de donde se desprenden las siguientes consideraciones:

Uno de los principios para una efectiva evaluación formativa radica en el cambio del rol del personal docente y del estudiantado (Noyce & Hickey, 2011), para implementar la evaluación formativa en todo su potencial el estudiantado debe estar activamente involucrados en el proceso, sea como asesores de su propio aprendizaje 'autoevaluación' (self-assessment), donde el estudiantado debe tomar conciencia de lo que está haciendo y de los objetivos que se desea alcanzar, lo que significa 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 y las estudiantes deben saber autoevaluarse. Al mismo tiempo, 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, por ende, la autoevaluación es un objetivo de aprendizaje en sí mismo. Del mismo modo, en actividades de trabajo en grupo, la autoevaluación del proceso de grupo es una herramienta para aprender a trabajar en colaboración (Casal, 1998; Brown & Glasner, 2003; Bryan (2006).

De los resultados obtenidos se asume que la concepción de autoevaluación se encuentra estrechamente ligado a la actividad donde los y las estudiantes únicamente marquen las respuestas correctas o incorrectas que sus docentes indican sobre sus tareas, así como la de sus compañeros, criterio que lo sustento con la información obtenida en la matriz de observación de aula.

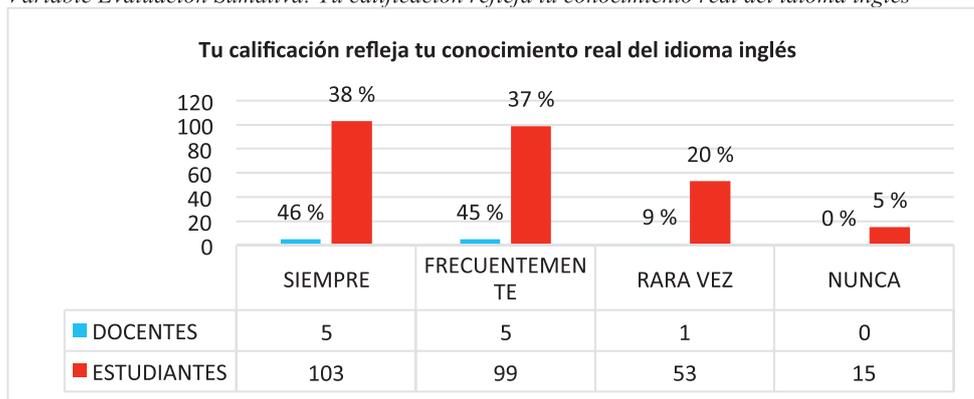
Otro agente de evaluación a considerar en el proceso de evaluación del aprendizaje es la 'coevaluación' (peer assessment), entendida como un proceso por medio del cual los compañeros del grupo evalúan a un estudiante en particular con respecto a la presentación de evidencias y teniendo como base unos 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, y una técnica para lograr este propósito es a través de una retroalimentación descriptiva a lo largo de todo el proceso de aprendizaje (Tobón, 2005).

Esto significa que esta evaluación es una evaluación mutua, conjunta de una actividad o trabajo determinado realizado entre varios (Casanova, 2007), sin embargo los resultados permiten sostener que las actividades evaluativas de 'coevaluación' no son desarrolladas dentro del proceso de aprendizaje.

Un tercer agente de evaluación es la 'heteroevaluación' entendida como la evaluación de una persona de otra, quien evalúa puede ser el docente evaluando a sus 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), consecuentemente, los resultados reflejan el cumplimiento de esta evaluación mayoritariamente, lo que direcciona al desarrollo de actividades evaluativas de tendencia conductista.

Figura No.4

Variable Evaluación Sumativa: Tu calificación refleja tu conocimiento real del idioma inglés



FUENTE: Encuesta de investigación directa

ELABORADO POR: Luis Quishpe – Investigador

Los datos denotan que existen una división de criterios tanto en estudiantes como en docentes, quienes en un 50 % afirman que siempre y el otro 50 % frecuentemente sus calificaciones registradas son el reflejo real de la competencia comunicativa.

Los resultados deducen que la percepción conceptual docente y estudiantil de la práctica evaluativa denominada “calificación” está estrictamente asociada con la asignación de notas o números que registran los reportes académicos conforme lo sostiene Frola (2011) “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”, enfatizando la calificación únicamente al elemento cuantitativo y mas no al elemento cualitativo o calidad, contraponiendo al postulado real de la “calificación”, la misma que expresa y comunica juicios responsables del nivel de adquisición de la competencia comunicativa alcanzada por sus estudiantes tomando en consideración las observaciones y mediciones realizadas durante el proceso de aprendizaje a través de un sistema de calificaciones basados en la norma (cuantitativo) y en el criterio (cualitativo).

Los resultados denotan además una inobservancia del objetivo esencial de la evaluación sumativa, pues esta 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. Regularmente, 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 (García Santa-Cecilia, 1995; Hadji, 1997).

Por otro lado, 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.

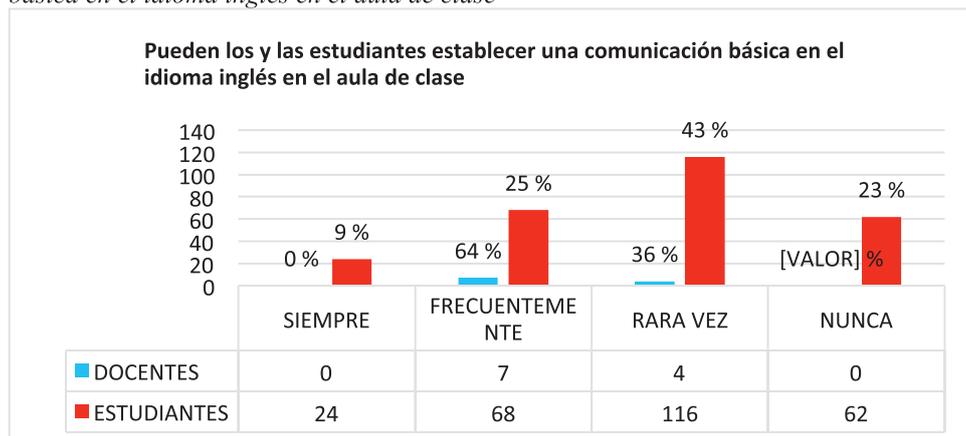
En algunos casos, el término ‘acreditación’ se aplica a la evaluación de la calidad de una institución o programa como un todo. Según lo establecido en el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (RLOEI, 2012) señala que el paso de los estudiantes de un grado al inmediato superior según el Reglamento se lo denomina “promoción” o comúnmente conocido como acreditación cuya calificación mínima requerida para la promoción, en cualquier establecimiento educativo del país, es de siete sobre diez (7/10) lo que significa que el o la estudiante han alcanzado la competencia comunicativa según los niveles y estándares de aprendizaje establecidos.

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. Además, en el sistema educativo ecuatoriano, la “calificación” es un requisito oficial para promocionar a sus estudiantes de Bachillerato de un grado al inmediato superior, con lo que se acredita la adquisición de la competencia comunicativa alcanzada conforme a los estándares establecidos para el nivel de Bachillerato (A2.2, B1.1, B1.2) basándose en las evidencias de los resultados del desempeño comunicativo de sus estudiantes.

Los resultados muestran que la ‘calificación’ representa solo una asignación de categorías (notas) a la presencia de datos que no pasaron por procesos de análisis e interpretación, no fueron validados por criterios explícitos ni fueron objeto de un juicio de valor que tome en cuenta la totalidad de la situación inobservando los preceptos esenciales de la evaluación sumativa. Consecuentemente, 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, pues, el logro de la competencia comunicativa es el objeto de evaluación sumativa (Garrinson & Ehringhaus, 2010).

Figura No. 5

Variable Competencia Comunicativa: Pueden los y las estudiantes establecer una comunicación básica en el idioma inglés en el aula de clase



FUENTE: Encuesta de investigación directa

ELABORADO POR: Luis Quishpe – Investigador

Los resultados demuestran que más del 60 % del personal docente aplica tareas comunicativas en determinados momentos, criterio que se contrapone con el criterio del 50 % de sus estudiantes aproximadamente al señalar que la posibilidad de practicar la comunicación entre sus compañeros es muy limitada.

El rol que juega las tareas es fundamental en el aprendizaje, pues 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 (Nunan, 1992). AL mismo tiempo, 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 y aprendizaje de lenguas extranjeras (Marrow, 1981). Por otro lado, la tarea puede ser conceptualizada como 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 (Martin, 2001).

Ante estos resultados, se puede discurrir que el proceso educativo para el desarrollo de la competencia comunicativa no se encuentra alineado al enfoque comunicativo y funcional del lenguaje para el aprendizaje del idioma inglés, a pesar de contar con documentos curriculares tales como el currículo nacional del idioma como lengua extranjera y los estándares de calidad alineados al Marco Común Europeo de Referencia.

Dentro de la práctica educativa se evidenció que los docentes tienen dificultades en generar tareas comunicativas auténticas de comunicación las cuales deberán ser lo mas cercano posible a las condiciones reales de comunicación como estímulo para que el estudiante se inserte en ella con agrado y eliminar las inhibiciones que provocan el sentirse evaluado, cuyo propósito es 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 a través de las habilidades de la lengua (escuchar, leer, escribir y hablar), y de esta manera poder fomentar las competencias generales de la persona (saber, saber ser, saber hacer, saber aprender).

3.2 Discusión.

Del análisis de los resultados desde la perspectiva conceptual de los y las docentes, así como de los y las estudiantes; y cotejando los mismos con los resultados estadísticos de la observación de aula, los documentos curriculares, las investigaciones previas y la respectiva fundamentación teórica, se puede determinar que las prácticas evaluativas aplicadas en el aula son deficientes e inciden en la calidad del desarrollo de la competencia comunicativa, criterio que se fundamenta en el análisis de los resultados y en el estudio teórico de las prácticas de evaluación y la competencia comunicativa.

3.2.1 Las prácticas de evaluación en el aula.

Simultáneamente al surgimiento de la cultura de las competencias se instaura una nueva cultura del aprendizaje, propuesta por Delâcote (UNESCO, 2000), así como también, el surgimiento de una exigencia para vivir una nueva 'cultura de la evaluación' que busca la formación de la competencia integral de la persona, verificando las evidencias y transferencias del aprendizaje y niveles de desempeño, en otras palabras, la evaluación busca la formación de la competencia integral de la persona, verificando las evidencias, cuyo logro de la competencia será mostrar la evidencia, evaluando los niveles de desempeño o de logro, razón por la cual, la evaluación en nuestro sistema educativo es considerada como un indicador de calidad del aprendizaje desde el 'enfoque comunicativo' y 'funcional del lenguaje'.

Los resultados permitieron determinar que las prácticas de evaluación en el aula son deficientes por cuanto no están alineados al enfoque comunicativo y funcional del lenguaje establecido por el currículo nacional para el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, cuyas incoherencias conceptuales gravitan de manera consistente en la limitada habilidad de comunicarse que tienen sus estudiantes del nivel de bachillerato al momento de entablar un dialogo o conversación entre hablantes de esta lengua de manera espontánea y en ámbitos cotidianos, inobservado la función principal de la evaluación en el proceso de aprendizaje. Así también, los resultados mostraron los efectos de las prácticas de evaluación sobre los y las docentes, como en los y las estudiantes (Barberá, 1999).

Los resultados evidenciaron diversas acepciones sobre las prácticas de evaluación, ya sea desde la perspectiva pedagógica y didáctica, así como desde el enfoque comunicativo, y en este trabajo de investigación las prácticas de evaluación cumplen una función pedagógica limitada en el proceso de aprendizaje, al no constituirse en una dimensión del proceso de evaluación escolar, que comprende un conjunto de procedimientos, técnicas, instrumentos y criterios para realizar las actividades de evaluación (Coll & Martín, 1993), a través de 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), cuyas prácticas se deben evidenciar en 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 (Cronbach, 1975).

Por otro lado, los resultados reflejaron que únicamente la coevaluación es realizada por los docentes, siendo este el único agente evaluador alineado al enfoque de aprendizaje tradicional incidiendo en el proceso formativo de los y las estudiantes negativamente, pues las prácticas de evaluación dentro de la evaluación formativa comprende la evaluación continua realizada a lo largo de todo el curso a través de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación valoren sus conocimientos, destrezas, valores y actitudes sobre la competencia comunicativa permitiendo a sus estudiantes tomar decisiones para autorregular su aprendizaje y alcanzar la auto eficiencia para la comunicación del idioma inglés (Castello & Moereo, 2001).

Las prácticas de evaluación dentro del enfoque comunicativo y funcional del lenguaje se basa en tareas auténticas de comunicación, pero los resultados muestran que dichas tareas no se hallan alineadas a la función comunicativa, por cuanto las mismas no se constituyen en 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), y la evidencia del desempeño académico bajo el enfoque comunicativo se lo realiza a través de tareas de evaluación auténticas los más cercano posible a su vida cotidiana que demande el uso de los componentes comunicativos y de las habilidades del lenguaje (Howatt, 1984; Hymes, 1972; MCER, 2011; Wilkins, 1972), mientras 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 y las estudiantes (Moss, 1994), para lo cual, cuya evaluación deberá realizarse de forma sistemática observando continuamente el desempeño comunicativo (resultados concretos del aprendizaje), y de esta manera se constituyan en una herramienta pedagógica orientando a sus estudiantes a desarrollar conocimientos profundos de aprendizaje demandando el uso de las evaluaciones alternativas o auténticas que reflejan el aprendizaje de sus estudiantes, sus logros, sus motivaciones y sus actitudes en el desarrollo de las tareas de acuerdo a sus necesidades reales y en situaciones cotidianas desarrollando la capacidad de aprender haciendo (Bierenbaum & Dochy, 1996; Kohonen, 2001; Valdivia, 2004).

Desde la perspectiva docente los resultados sobre las prácticas de evaluación determinaron efectos e incidencias en la calidad de la competencia comunicativa del inglés, tales como: ‘de directividad’, de ‘transparencia’, ‘regulador’, ‘consultivo’, de ‘control’, ‘informativo’, ‘clasificador’, de ‘poder’, e ‘individualista y competitivo’ (Barberá, 1999; Biggs, 1999; Crooks, 1988; Santivañez, 2013).

Se produce el efecto ‘de directividad’ por cuanto la evaluación determina el aprendizaje de sus estudiantes y no el currículo, lo que significa que sus estudiantes eligen y priorizan un estilo de aprendizaje concreto incidiendo en la calidad del aprendizaje, pues los conocimientos de los estudiantes adoptan la forma que creen que les bastará para satisfacer las exigencias de la evaluación.

El efecto de ‘transparencia’ incide en el clima de clases y en la metodología, cuyo memorismo limita alcanzar aprendizajes significativos por cuanto solo se estimula el trabajo de tareas a un nivel cognitivo superficial desvirtuando el propósito fundamental de la evaluación formativa, la misma que demanda el esfuerzo en tareas complejas, en la autoevaluación y en la autorregulación de sus aprendizajes, constatando la limitada destreza de los y las docentes para generar tareas auténticas evaluativas de comunicación a fin de controlar progresivamente el logro y el desempeño comunicativo, esto implica que, la evaluación sigue direccionada hacia una tendencia tradicional basada en la memorización del estudiante.

El efecto ‘regulador’ ajusta nuestras actuaciones y de nuestros estudiantes incidiendo en el mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en general, y está relacionada con la función pedagógica de la evaluación repercutiendo en la calidad de aprendizaje de la lengua en estudio, promoviendo únicamente el desarrollo de conocimientos superficiales, que implican tareas de menor complejidad y menor esfuerzo, lo que desvirtúan la finalidad misma de la evaluación formativa, como mecanismos regulador del aprendizaje y como mecanismo para el aprendizaje autónomo (Barberá, 1999; Crooks, 1988). Esto implica que 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 (Addine, 1998). Por ende, la competencia comunicativa deberá ser evaluada de manera continua, sistemática y reflexiva, a través de calificaciones bajo el criterio de la norma y bajo el criterio de la referencia que coadyuve al desarrollo del aprendizaje autónomo comprendida como la capacidad de tomar control sobre el propio aprendizaje, esto implica que las tareas evaluativas deben desarrollar estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias de apoyo a fin de que él y la estudiante sea el 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 a fin de propiciar una comunicación eficaz entre hablantes de la lengua inglesa (Benson, 2011). Por otro lado, el conocimiento envuelve elementos cognitivos, procedimentales y afectivos, de allí se desprende que 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).

El efecto ‘consultivo’ supone obtener datos específicos para orientar el proceso académico, sin embargo, se continúa evaluando bajo un enfoque tradicionalista, donde se evalúa a sus estudiantes principalmente la vertiente negativa cuya finalidad es la selección y su objetivo es la promoción y acreditación.

El efecto ‘de control’ se basa en la calificación, la misma que tiene una incidencia social, se identifican con la función social de la evaluación y repercuten en la valoración de otros y en el autoconcepto de él y la estudiante, por cuanto mide logros de los y las estudiantes a través de la calificación.

El efecto es ‘informativo’ por cuanto proporciona información a agentes internos y externos del sistema educativo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

El efecto es ‘clasificador’ ya que clasifica a sus estudiantes en función de los resultados, en contraposición al principio fundamental del enfoque comunicativo, determinando que la asignación de notas continúan bajo el criterio subjetivo de las y los docentes en valorar lo correcto o incorrecto, en completa incoherencia con el sistema de evaluación planteada para la calidad de la educación, pues la ‘calificación’ hace referencia al logro del estudiante, expresadas en escalas de calificaciones cuantitativas y cualitativas, a fin de cumplir con lo que exige la norma.

El efecto de ‘poder’ se fundamenta en la inobservancia del rol del estudiante bajo el enfoque comunicativo al ejercer una influencia unilateral sobre la práctica educativa, en virtud que el único experto evaluador son sus docentes, recayendo una vez más su práctica educativa bajo la tendencia tradicional cuyo control del docente a través de la evaluación es asimétrica en cuanto a la valoración y toma de decisiones, en contraposición a la función de la evaluación, porque 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 (Santos, 1998).

El efecto ‘individualista y competitivo’ desde la perspectiva del aprendizaje incide en el proceso de formación y en los criterios de evaluación de la competencia comunicativa, limitando la participación activa de los y las estudiantes en el proceso de evaluación que le permita desarrollar

su autonomía y su capacidad metacognitiva, es decir “aprender a aprender” (Santivañez, 2013) y su respectiva metaevaluación definida como “la evaluación de la evaluación” (Scriven, 1968).

Desde la perspectiva estudiantil los resultados muestran que las prácticas de evaluación tienen un alto impacto en las actividades de aprendizaje y en sus logros cognitivos en corto plazo a nivel de una lección en particular; a mediano plazo a nivel de un módulo en particular; y largo plazo influyen en la capacidad de retener y aplicar en una variedad de contextos lo aprendido, desarrollo de habilidades y estilos de aprendizaje, en su motivación continua y en su auto-percepción de su autoeficiencia, teniendo un efecto sobre de lo que será evaluado incidiendo en los niveles de aprendizaje ya sean estos profundos o superficiales. De igual manera dichas practicas evaluativas ejercen una gran influencia motivacional, de consolidación, anticipativa y temporal en los y las estudiantes en su proceso formativo para la adquisicion y la calidad de la competencia comunicativa.

Consecuentemente, de la evaluación de enseñanza-apredizaje incidirá en cómo los estudiantes estudien; del formato de evaluación incidirá en el efecto positivo y negativo de sus logros de aprendizaje y su desempeño; de los estándares de evaluación incidirá en la producción estudiantil y en la motivación para aprender; de preguntas adjuntas en el aprendizaje de textos inciden en las pruebas convencionales; de preguntas orales en clases incide en el aprendizaje activo y niveles cognitivos; de la retroalimentación incide en la naturaleza y alcance del feedback; de pruebas de dominio incide en la auto-eficiencia y ansiedad; de estructuras de aprendizaje competitivos, individuales y cooperativos inciden en el desempeño en relación a sus pares, trabajo individual y grupal; de los logros cognitivos incide en la limitación y disponibilidad del feedback; de los logros sociales incide en las relaciones entre los estudiantes; de la ansiedad incide en las tareas cognitivas, pruebas estandarizadas; de la auto-eficiencia incide en el redimiento académico; de la motivación intrínseca y extrínseca inciden en la autonomía del aprendizaje; de las atribuciones del éxito o el fracaso inciden en el comportamiento estudiantil. (Barberá, 1999; Crooks, 1988).

3.2.2 Competencia comunicativa.

Los resultados muestran que la competencia comunicativa de sus estudiantes es limitada, pues dicha competencia está relacionada con la función pedagógica que inciden directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua en estudio, repercutiendo en la calidad de la competencia comunicativa desarrollada por sus estudiantes. Es así que, la eficacia comunicativa del idioma inglés en una comunidad de hablantes de esta lengua dependerá de la calidad del aprendizaje (Martín & Sans, 1997).

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, 1974), cuyo punto de partida de estudio fue el postulado de la ‘gramática generativa’ desarrollado por Chomsky (Llurda, 2000). Berruto (1979) 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”.

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 (2001) establece diferencias entre ‘competencia’ y ‘competencias comunicativas’, donde la ‘competencia’ constituye la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones, y a las ‘competencias comunicativas’ son aquellas que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos, relacionando de este modo los conceptos de comunicación y uso, donde se prioriza el uso social de las tareas comunicativas en el cual sus estudiantes y hablantes de una lengua son considerados agentes sociales que deben realizar tareas específicas en contextos dados a través de la expresión o producción oral y escrita; comprensión y recepción oral, escrita y audiovisual; interacción oral y escrita; y mediación, lo que lleva a que la relación entre los interlocutores sea fundamental para promover la adquisición del lenguaje, pues se debe hacer énfasis en aprender a comunicarse a través de la interacción del idioma en estudio, en lugar de enfatizar aspectos gramaticales o lingüísticos únicamente.

Los resultados han determinado que la praxis del proceso de enseñanza, aprendizaje del idioma inglés continua bajo la tendencia del tradicionalismo y el cognitivismo, razón por la cual, el ‘input’ de la lengua es estudiada de manera aislada, poniendo mucho énfasis en el conocimiento de la lengua como por ejemplo: vocabulario, gramática, pronunciación, etc., y su ‘output’ de la lengua se basa en la memorización de reglas gramaticales y de los patrones previstos por sus docentes y el texto guía para evitar al máximo los errores por parte de sus estudiantes, a través de actividades concretas de la lengua en estudio en lugar de hacerlo de manera contextual, así como también, en la repetición de los mismos, limitando a sus estudiantes utilizar su conocimiento de la lengua inglesa en su comunicación cotidiana inobservando lo establecido en el enfoque comunicativo, donde 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 a través de las habilidades del lenguaje (escuchar, hablar y leer y escribir), cuyo concepto ha 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).

Se deduce además, que el personal docente tiene limitaciones en el desarrollo de su práctica educativa bajo el enfoque comunicativo y funcional de la lengua en estudio, cuyo trabajo no está alineado con el currículo nacional del idioma Inglés como lengua extranjera de nuestro sistema educativo de Educación Básica General y de Bachillerato, a pesar que en sus planificaciones microcurriculares hacen referencia a este proceso, lo que se ve reflejado en la dificultad que tiene él y la estudiante para interactuar de manera eficaz en el idioma Inglés según los estándares establecidos para cada uno de los niveles: A2.2 primero, B1.1 segundo y B1.2 tercero de bachillerato respectivamente.

La experiencia social constituye una forma de medir la eficacia del uso de la lengua, lo que permite al estudiantado alcanzar aprendizajes significativos a través de la experiencia obtenida cuando está en contacto directo con la lengua en estudio, en este caso el idioma inglés, que le permita tener suficiente confianza en usar este idioma para comunicarse con hablantes de esta lengua de manera eficaz, y es a través de la mediación social que el conocimiento se hace variable y gana coherencia, en razón que el pensamiento humano surge en el contexto de actividades que están presentes en escenarios sociales y culturales específicos, 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.

Los resultados han identificado una limitada generación de ambientes comunicativos y sus respectivas tareas auténticas de comunicación que les permita generar la necesidad de comunicación en el aula y fuera del aula sobre las cuales se trabaja, se reflexiona y se aprende, al mismo tiempo, los y las docentes deben ser reflexivos y críticos con su práctica educativa con el propósito de brindar a los y las estudiantes de todo aquello que necesitan para mejorar y facilitar el aprendizaje, donde una de las estrategia que permita alcanzar aprendizajes significativos es a través de la generación de tareas comunicativas auténticas acorde a las necesidades de sus estudiantes que les permitan aplicar el aprendizaje a situaciones nuevas y reales, junto a una buena base de conocimientos bien

estructurada, un contexto motivacional adecuado, actividad por parte del que aprende e interacción con otros, alcanzando confianza suficiente para utilizar la lengua en la comunicación, pero al desarrollar la práctica educativa de manera aislada así como las habilidades del lenguaje a través de la memorización de diálogos de los textos guías la competencia comunicativa seguirá siendo limitada.

Los resultados nos dan la pauta para generar cambios en el proceso educativo, la pedagogía enseña a vivir bien la vida en lo personal, lo familiar y lo profesional, con base en fines valiosos y en un actuar equitativo en el contexto de la realidad cambiante de esta nueva época (Morín, 1999), cuya nota constitutiva de la competencia es la evidencia de que ésta se posee en la acción personal: toma de decisiones, capacidad de reflexión crítica, analítica, mostrada en evidencias y evaluada en su nivel de dominio o desempeño logrado.

La didáctica tiene como objeto de estudio el proceso enseñanza-aprendizaje; su tarea esencial es adecuarse a las exigencias y demandas de las nuevas políticas públicas educativas, encaminadas a perfeccionar a la persona en su actuar individual y social; por ende, la instrumentación didáctica es la base de una formación basada en competencias, puesto que ofrece el cómo formar en competencias, mediante sus cuatro momentos didácticos: diagnóstico de necesidades educativas; planeamiento educativo; realización de la acción educativa y evaluación educativa, es así que el enfoque comunicativo y funcional de la lengua debe ser desarrollada bajo la generación de tareas reales de comunicación apegadas a la realidad de la vida cotidiana de los y las estudiantes, que les permita hacer uso de la misma para su convivir diario, como también para solucionar sus problemas y cubrir sus necesidades (Camilloni, 2007).

Por ende, ante estos nuevos desafíos, es la educación la llamada a generar dichos cambios. Primero, el rol del aprendizaje y el sistema educativo deben estar centrados en desarrollar el aprendizaje significativo para toda la vida. Segundo, se relaciona a lo que se debe aprender (conocimientos, habilidades, actitudes) a fin de que puedan ser utilizados de manera rápida y flexible en contextos modificados que son desconocidos al principio pero que serán conocidos en lo posterior (Beck, 1992; Bauman, 1998; Beckett & Hager, 2002; Giddens, 1990; Illeris, 2014).

Consecuentemente, la calidad en el desarrollo de la competencia comunicativa se verá reflejado en una comunicación eficaz, que constituirá un plus en la formación del individuo que le permitirá mejorar su vida en todos los ámbitos, y permitirá cumplir con las demandas de una sociedad del conocimiento y de la información, ya que esta competencia será utilizada 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. Conclusiones

- Las prácticas evaluativas tienen un alto grado de incidencia en la calidad del proceso de desarrollo de la competencia comunicativa, ya que cómo evalúan sus docentes, sus estudiantes condicionan su estilo de aprendizaje desde su motivación por el aprendizaje hasta sus logros cognitivos, lo que más tarde determinará si la habilidad para comunicarse entre hablantes de esta lengua es eficiente o deficiente, reflejado en continuas limitaciones, en virtud que dicho proceso evaluativo no se encuentra alineado al enfoque comunicativo y sus respectivos estándares de calidad del currículo.
- Un limitado desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés constituirá en el futuro un obstáculo para sus estudiantes en su desarrollo personal, educativo, económico y profesional, 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.
- El práctica evaluativa denominada “calificación” está estrechamente ligada con la cultura

de la asignación de notas expresadas en números algebraicos, por ende, las notas de los y las estudiantes de Bachillerato son incoherentes con el nivel real comunicativo que logran los y las estudiantes, quienes evidencian una limitada habilidad comunicativa para entablar diálogos o conversaciones espontáneas de manera eficaz en contextos cotidianos.

- Los docentes son los 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 sus estudiantes sobre el conocimiento de la lengua como gramática, vocabulario y pronunciación, limitando el desarrollo de la competencia comunicativa y el mejoramiento de su autonomía en el aprendizaje, lo que desvirtúa y empobrece las funciones pedagógicas de la evaluación.

5. Recomendaciones.

- Las prácticas evaluativas aplicadas en el aula deben estar alineados al enfoque comunicativo y funcional del lenguaje, que permitan estimular aprendizajes significativos a través de tareas que desarrollen un nivel cognitivo profundo, las cuales deben cumplir una función pedagógica, cuyos instrumentos y resultados sirvan para mejorar la calidad de la competencia comunicativa.
- La comunidad académica y el entorno social deben siempre estimular a sus estudiantes a la necesidad de aprender el idioma inglés como parte de su vida cotidiana y no como una disciplina de obligatoriedad.
- Los docentes deben ser entes críticos y reflexivos sobre el proceso de aplicación del sistema de calificaciones implementadas por el sistema educativo ecuatoriano en el nivel de bachillerato, donde la calificación debe reflejar el nivel real del logro de la competencia de manera cualitativa y cuantitativa.
- La prácticas evaluativas deben ser desarrolladas a través de tareas auténticas de comunicación que permita poner en práctica lo aprendido, centrada en el estudiantes, de tal manera que permita incorporar al proceso evaluativo a todos los agentes que intervienen en el proceso educativo.

6. Referencias bibliográficas.

- Álvarez, J. (2008). *Evaluar el aprendizaje en una enseñanza basada en competencias*. Educar 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.
- Barberá, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Colección Innova Editorial Edebé.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization: The Human Consequences*. UK: Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity*. London: SAGE Publications
- Beckett, D., & Hager, P. (2002). *Life, Work and Learning: Practice in Postmodernity*. London: Routledge
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Edingbourg: Pearson Education.
- Bell, D. (1999). *The coming of post-industrial society*. A venture in Social Forecasting. New York: Basic Books
- Berruto, G. (1979). *La semántica*. México: Nueva Imagen
- Biggs, J. (1999). *Calidad del Aprendizaje*. Buckingham: Narcea S.A de Ediciones.
- Brown, D. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: NY: Pearson, Longman.
- Brown, S., & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Bryan, C. (2006). *Developing group learning through assessment*. (C. Bryan, & K. Clegg, Edits.) *Innovative Assessment in Higher Education*, 150-157.

-
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Argentina: Paidós.
 - Casanova, M. (2007). *Manual de Evaluación Educativa* (6 ed.). Madrid: La Muralla.
 - Cenoz, J. (1996). *La competencia comunicativa: su origen y componentes*. (J. Cenoz, & J. (Valencia, Edits.) *La Competencia Pragmática: Elementos Lingüísticos y Psicosociales*, 95-114.
 - Coll, C., & Martín, E. (1993). *La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista. El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
 - Council of Europe. (2006). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning Teaching Assessment*. U.K: Cambridge University Press. Recuperado de https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
 - 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>.
 - Denzin, K. (1970). *Sociological Methods*. A source Book. Chicago: Aldene Publishing Company.
 - Definición y Selección de Competencias Claves. (2001). *Defining and selecting key competences*. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch>
 - Drucker, P. (1970). *The age of discontinuity. Guidelines to our Changing Society*. London: Heinemann.
 - European Commission. (2000). *Commission Regulation EEC No 1475/95 of 28.6.1995*. Recuperado de <http://www.oecd.org/eu>
 - Fernández, A. (2002). *Economía y Sociedad. Escritos y ensayos*. Madrid: Delta Publicaciones.
 - Fredericksen, J & Collins, A. (1989). *A system approach to educational testing*. *Educational researcher*, 18 (9), 27-32.
 - Frola, R. (2011). *Maestros competentes a través de la Planeación y la Educación*. México: Trillas.
 - Gall, M; Borg, W & Gall, J. (1996). *Educational Research. An introduction*. Longman.
 - García Santa-Cecilia, Á. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Fundamentación metodológica, planificación y aplicación. Madrid: Edelsa.
 - 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
 - Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: C.A. Stanford University Press.
 - Girón, M., & Vallejo, M. (1992). *Producción e interpretación textual*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia
 - Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. París: Ediciones Presse Universitaire de France.
 - Hernández, R; Fernández, C & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
 - Hymes, D. (1974). *Hacia etnografías de la comunicación. Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. New York: Holt, Rhinehart & Winston.
 - Illeris, K. (2004). *Adult Education and Adult Learning*. Copenhagen: Roskilde University Press/Malabar, FL: Krieger Publishing.
 - Jiménez, J. (27, 28, 29 de Enero de 2009). *La evaluación de la competencia básica de comunicación lingüística*. Madrid: Anaya.
 - Kerlinger, N & Lee, B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. (4 ed.). México: McGraw-Hill
 - Kohonen, V. (2001). *Authentic assessment as an integration of language learning, teaching, evaluation and the teacher's professional growth*. Helsinki: University of Tampere.
 - Llorca, E. (2000). *On competence, proficiency and communicative language ability*. *International Journal of Applied Linguistics*(10), 85-95.
 - Martín, E. (2001). *¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?*. *REAL* (21).
 - Martínez, A. (1995). *El estudio de casos: para profesionales de la acción social*. Madrid: Narcea
 - 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.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.
 - Moss, P. A. (1994). *Can there be validity without reliability?* . *Educational Researcher*, 23(2), 5-12.
 - 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.
 - Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico. (2001). *Proyecto sobre las competencias en el contexto de la OCDE: análisis de fundaciones teóricas y conceptuales*. Recuperado de <http://www.OECD.org/edu/statistic/deseco>.
 - Proyecto Tuning Europa. (2000). *Tuning Educational Structure, Europe*. Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>
 - Proyecto Tuning América Latina (2004). *Tuning Latin America*. Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal>
 - Sabino, C. (1999). *El proceso de investigación*. Bogotá: El cid editor
 - Sacristán, G. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
 - Santivañez, V. (2013). *Diseño Curricular a partir de Competencias*. Bogotá: Ediciones de la U.
 - Santos, M. (1998). *Portfolio Assessment and the role of learner reflection*. *English Teaching Forum*, 10-14.
 - Scriven, H. (1967). *The methodology of evaluation*. (R. Tyler, R. Gagne, & M. (. Scriven, Edits.) *Perspectives of curriculum evaluation*, 39-83.
 - Sudman, S. (1976). *Applied Sampling*. Academic Press.
 - Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias (2 ed.)*. Bogotá: ECOE.
 - UNESCO. (2000). *Les clés du XXIe Siècle*. Francia: Editeurs UNESCO
 - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2000). *Marco de Acción de Dakar*. Recuperado de <http://www.unesco.org>
 - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2002). *La educación para todos. ¿Va el mundo por el buen camino?* París: Graphoprint
 - 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.
 - Zorrilla, S. (1997). *Como aprender economía. Conceptos básicos*. México: Limusa S.A.