

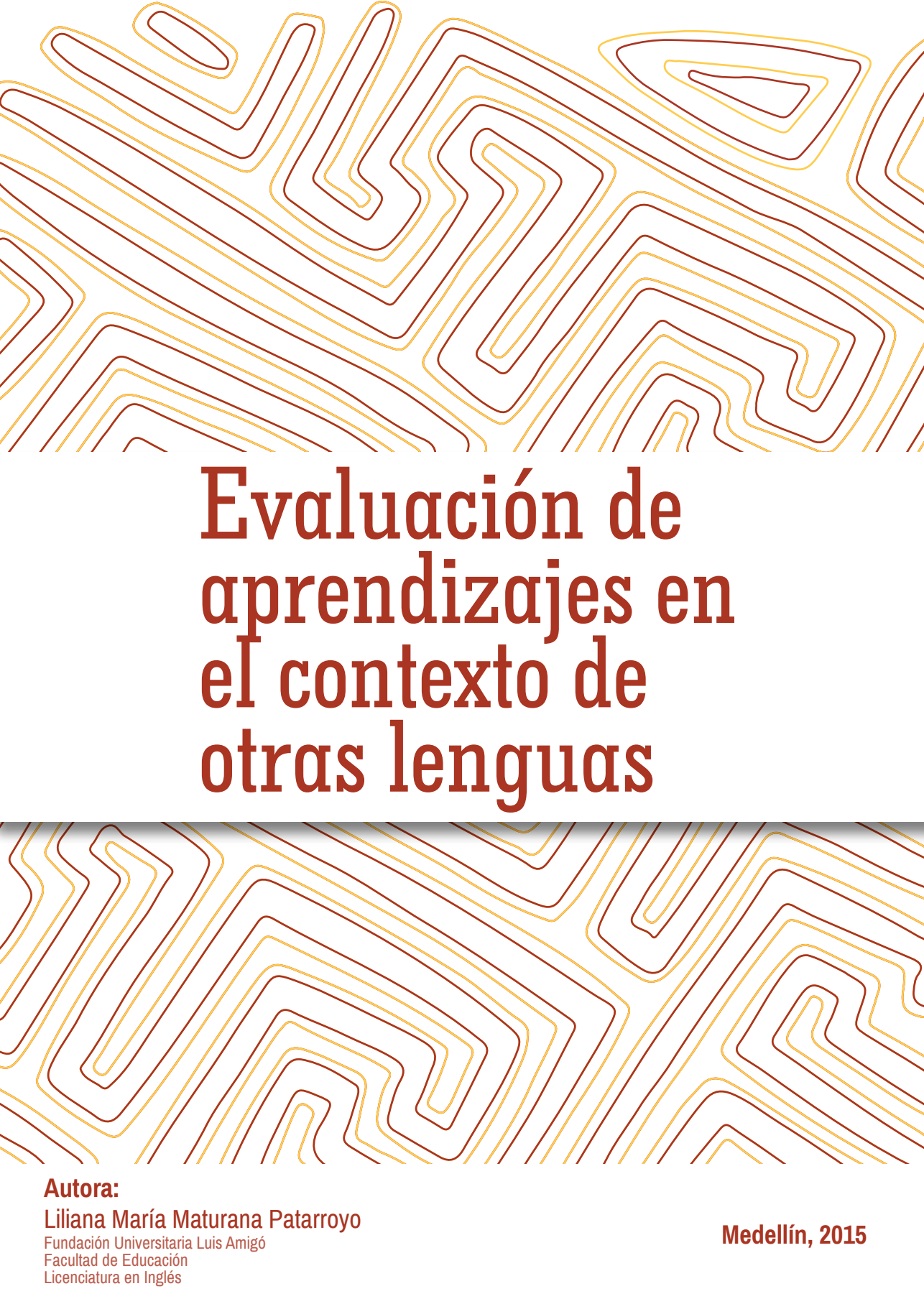


Evaluación de aprendizajes en el contexto de otras lenguas

Autora:

Liliana María Maturana Patarroyo





Evaluación de aprendizajes en el contexto de otras lenguas

Autora:

Liliana María Maturana Patarroyo

Fundación Universitaria Luis Amigó
Facultad de Educación
Licenciatura en Inglés

Medellín, 2015

372.6521 M445

Maturana Patarroyo, Liliana María

Evaluación de aprendizajes en el contexto de otras lenguas [recurso electrónico] / Liliana María Maturana Patarroyo . -- Medellín : Funlam, 2015

77 p.

ISBN: 978-958-8399-93-5

Incluye referencias bibliográficas

APRENDIZAJE - EVALUACIÓN; APTITUD DE APRENDIZAJE - EVALUACIÓN; MEDICIONES Y PRUEBAS EDUCATIVAS; INGLÉS - EVALUACIÓN ; INGLÉS - MÉTODOS DE EVALUACIÓN; INGLÉS - EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN EL CONTEXTO DE OTRAS LENGUAS

© Fundación Universitaria Luis Amigó

Transversal 51A 67 B 90. Medellín, Antioquia, Colombia

Tel: (574) 448 76 66 (Ext. 9711. Departamento de Fondo Editorial)

www.funlam.edu.co - fondoeditorial@funlam.edu.co

ISBN: 978-958-8399-93-5

Fecha de edición: 14 de agosto de 2015

Autora: Liliana María Maturana Patarroyo

Corrección de estilo: Rodrigo Gómez Rojas

Diagramación y diseño: Arbey David Zuluaga Yarce

Edición: Departamento Fondo Editorial Funlam

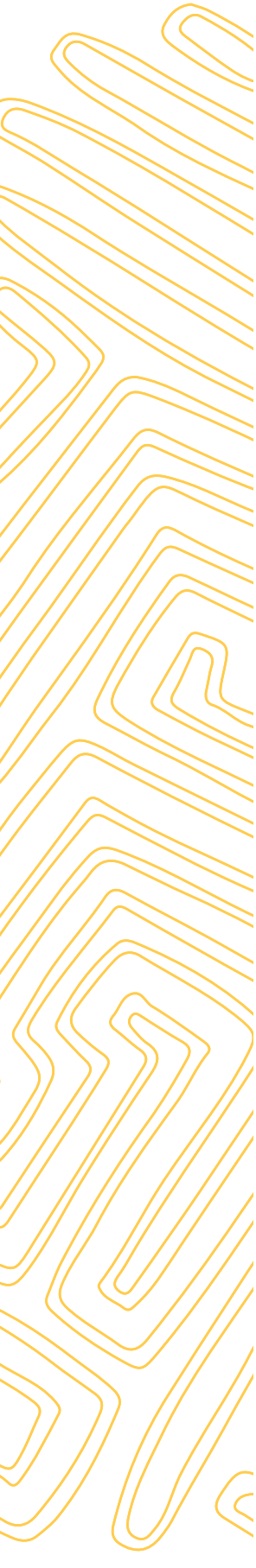
Jefe Departamento Fondo Editorial: Carolina Orrego Moscoso

Hecho en Colombia / Made in Colombia

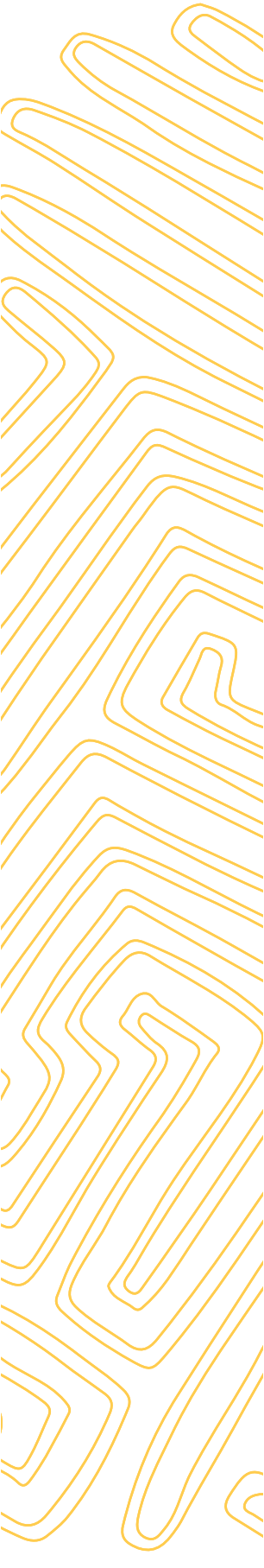
El autor es moral y legalmente responsable de la información expresada en este libro, así como del respeto a los derechos de autor; por lo tanto, no compromete en ningún sentido a la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Se permite la reproducción parcial del contenido, siempre y cuando no se utilice con fines comerciales, y se respeten los derechos de citación del autor y de la Funlam como institución editora. Prohibida la reproducción total, por cualquier medio o con cualquier propósito, sin autorización escrita de la Fundación Universitaria Luis Amigó.





A quienes, en momentos diferentes de mi existencia, han caminado y construido conmigo.

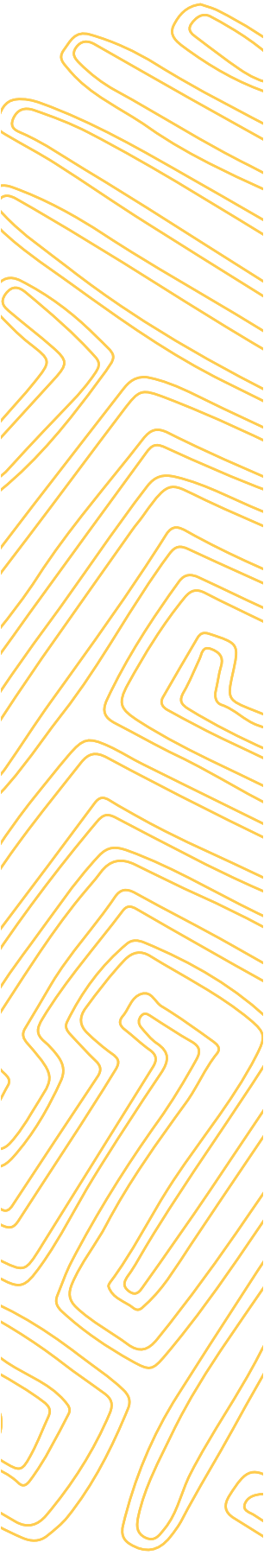


ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN

I. Referentes Teóricos	10
A. Evaluación y Evaluación de los Aprendizajes (Evaluation /Assessment)	11
B. Habilidad Lingüística	15
1. Conocimiento temático	16
2. Esquema afectivo	16
3. Competencia comunicativa	17
4. Competencia estratégica	22
C. Diversidad de Prácticas en la Evaluación de los Aprendizajes	24
1. Tipos de evaluación de los aprendizajes	25
2. Formas evaluación de los aprendizajes	31
D. Cualidades de las Pruebas y Tareas Comunicativas	40
1. Confiabilidad	41
2. Validez de Constructo y Validez de Contenido ..	43
3. Autenticidad e Interactividad	46
4. Viabilidad e Impacto	48
5. Transparencia	49

E. Operacionalización de las Tareas de Aprendizaje y Comunicativas	50
1. Tarea	51
F. Prácticas Democráticas y Justas; Principios de las Prácticas Evaluativas	52
II. Análisis de Prácticas y Discursos	57
Tarea uno	58
Tarea dos	60
Tarea tres	60
Tarea cuatro	60
Tarea cinco	61
Tarea seis	62
Tarea siete	64
Tarea ocho	65
Tarea nueve	65
Tarea diez	66
Tarea once	66
III. A Manera de Cierre	68
REFERENCIAS	



INTRODUCCIÓN

Que lo que ha aprendido el alumno no se puede averiguar haciéndolo repetir sino aplicándolo a casos nuevos. Que lo único que sirve es el saber que se hace realmente nuestro, no el que se tiene en la boca listo para recitarlo y lucirse con él. Que nada sirve la teoría sin la práctica, el conocimiento sin aplicación.

Miguel de Montaigne

Desde el momento en que nacemos la evaluación está presente. Cuando empezamos a dar los primeros pasos o a balbucear las primeras palabras, nuestras madres y padres emiten sus primeros *juicios de valor*. Más adelante, la escuela, como primer espacio de socialización externa, nos introduce a la *formalidad* de la evaluación que devendrá en incondicional en la vida personal y profesional. De esta manera, la membresía a una comunidad o a cualquier grupo social hace de la evaluación un tema político, social e incluso, económico por el sentido de poder que subyace en ella.



En educación, tal poder hace que la evaluación conlleve un efecto e impacto profundo tanto en individuos como en comunidades en general (Shohamy, 2001; Santos, 1999). Desde una perspectiva general y macro, la evaluación representada en las múltiples pruebas estandarizadas en cualquier latitud, son un ejemplo de ello; en Colombia, las pruebas *SaberPro* e *IcfesSaber* ilustran a su vez este punto. Una concepción más específica y particular presenta la evaluación interna –realizada por instituciones y profesores– ya sea con intenciones similares a las pruebas estandarizadas: certificar a través de la medición de la suficiencia, o las de aprovechamiento (o rendimiento) para determinar procesos, progresos o para diagnosticar.

Con el transcurrir de los años, la evaluación ha sido indudablemente una preocupación de suma importancia en cualquier sistema educativo. La búsqueda de coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa, y la manera como se lleva a cabo la evaluación y se toman decisiones en torno a la promoción de los estudiantes ha liderado tanto la discusión como la investigación en torno a este tema.

Este libro presenta de forma sintetizada, pero rigurosa, referentes teóricos que coadyuvan a la clarificación de conceptos y prácticas evaluativas por parte de los docentes de lenguas extranjeras de niveles de básica primaria y secundaria, así como de educación superior e informal. Partiendo de la premisa de que la evaluación es transversal a todo proceso educativo, este libro también es de gran ayuda a profesores de otras áreas educativas.

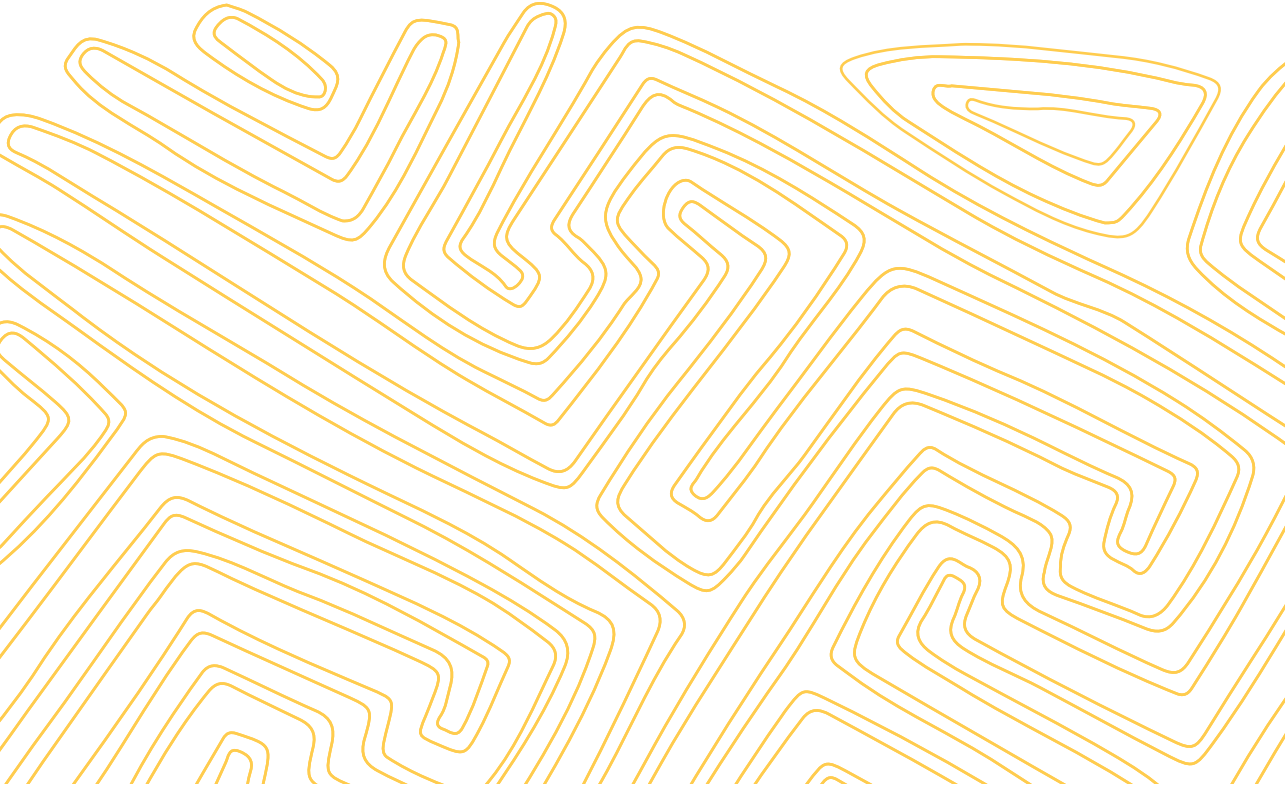
El libro versa acerca de la evaluación y conceptos relacionados con esta como: valoración, calificación y pruebas. Igualmente, se ocupa de prácticas evaluativas coherentes, sistemáticas y rigurosas que pueden revertir los efectos e impactos negativos emanados del poder inherente de la evaluación. Aunque las pruebas estandarizadas sean objeto de referencia, no son motivo de discusión o análisis en este texto.



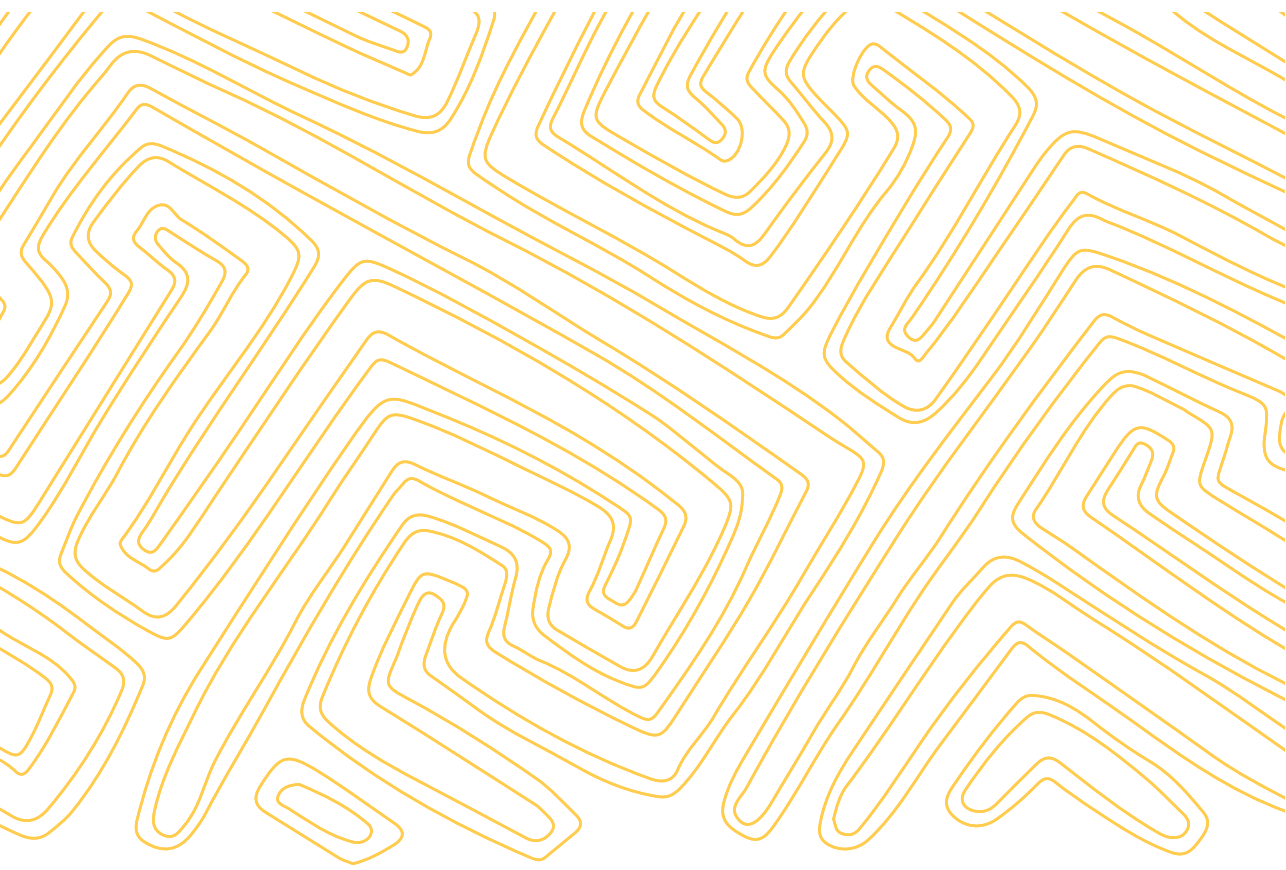
El libro consta de dos partes: la primera presenta los referentes teóricos y la segunda, el análisis de prácticas y discursos a partir del planteamiento de tareas y ejercicios. En la primera parte inicialmente se hará una aproximación teórica a los diversos conceptos de evaluación, con el fin de marcar distinciones fundamentales entre evaluación y evaluación de aprendizajes. Para esta demarcación conceptual se toman tres nociones del inglés (i.e., *evaluation*, *assessment* y *testing*)¹. Seguidamente, se aborda el concepto de habilidad lingüística en el aprendizaje y en evaluación a partir de una perspectiva histórica de la competencia comunicativa y de la estratégica. Los tipos y las formas de evaluación de los aprendizajes en el marco de la competencia comunicativa se describen posteriormente. Luego, se discuten las cualidades de las pruebas en su diseño, aplicación y calificación y el papel de los instrumentos en la evaluación. Para terminar esta parte, se examina la manera como las prácticas pedagógicas y evaluativas pueden devenir en prácticas democráticas y justas. La segunda parte, presentará una serie de tareas que servirán de detonante para analizar las propias prácticas y discursos.

Dado el papel de la evaluación de los aprendizajes en la educación, la segunda parte está intencionada a que el lector realice una introspección a sus propias prácticas que le servirá de análisis, refuerzo o replanteamiento de las mismas. Se proponen preguntas y tareas que permiten a partir de un diálogo entre los referentes teóricos y la práctica evaluativa trazar un camino hacia una evaluación informada de los aprendizajes.

¹ La selección de estos tres términos del inglés la hace la autora de manera intencional, debido a que en el contexto educativo colombiano se observa un uso indiscriminado del término evaluación al referirse a las intenciones evaluativas desde una perspectiva cualitativa. La autora considera que la diferencia explícita que comporta los términos en inglés ofrece claridades a la temática que el libro aborda.



I. Referentes Teóricos





Tradicionalmente la evaluación en la escuela ha cumplido un papel de regulador de comportamientos, de aprendizajes, de enseñanzas y demás. Regulación que encuentra su asidero en el marco del proyecto cultural de la institución educativa. Así, la evaluación estará alineada con un proyecto educativo que reproduce una cultura y da continuidad y estabilidad a la sociedad; o por el contrario, con uno que permite y favorece la construcción conjunta y posibilita cambios sociales (Moreno & Hernández, 2007).

Bruner (2004) considera que el lenguaje de la educación es aquel de la creación de la cultura y no el que conlleva solamente consumo o adquisición de conocimientos. Bajo esta premisa, el reto de los maestros es el de proponer una evaluación activa, cambiante, transformadora e innovadora.

A. Evaluación y Evaluación de los Aprendizajes (*Evaluation / Assessment*)

Históricamente, la evaluación en el aula de clases se asumió desde el enfoque cuantitativo, inmerso este en el paradigma positivista. Esta perspectiva evaluativa deja de lado aspectos que intervienen en el acto pedagógico que no son susceptibles de ser observados, medidos, cuantificados, controlados; pero que intervienen directamente en las dinámicas establecidas entre maestros, estudiantes y el saber específico.

Con el ánimo de generar equilibrio, la evaluación que media la educación como proceso social comporta dimensiones para dar respuesta a los diversos aspectos del proceso educativo; alojándose así en el enfoque cualitativo y exigiendo nuevos discursos y prácticas. Desde esta perspectiva interpretativa, los nuevos matices que adquiere la evaluación le confieren a su vez diferentes intenciones y miradas y no sólo “la manera de emitir unos resultados” (Moreno & Hernández, 2007, p. 217).



El concepto de conocimiento desde cada una de estas orillas epistemológicas da esencia igualmente a la intención de la evaluación en la escuela. Por ejemplo, el enfoque cuantitativo considera el conocimiento como la incorporación de conceptos; en consecuencia, la información recolectada del estudiante se mide con métodos estadísticos. Desde el enfoque cualitativo, por su lado, el conocimiento se concibe como aquel que “se transforma, que está en constante cambio y que se construye y se reinterpreta de acuerdo con las características socioculturales de los individuos” (Moreno & Hernández, 2007, p. 218). La información recolectada, entonces, se describe, comprende y valora a partir de una miríada de métodos cualitativos y, en ocasiones, cuantitativos que traspasan la barrera de la cifra como única respuesta posible.

Desde esta óptica cualitativa, la evaluación además de describir un fenómeno, un problema o una situación, busca su interpretación y el establecimiento de acciones de mejoramiento, de refuerzo y/o remediadoras. La evaluación de los aprendizajes comporta diferentes intenciones pedagógicas; la conceptualización de cada intención permite al maestro y al estudiante, como directos implicados y responsables de la evaluación en el aula, alcanzar claridades para abordarla desde esta perspectiva cualitativa. ¿Qué se evalúa desde estas intenciones, entonces?

La evaluación (*evaluation*) se concentra en la complejidad del microcosmos que representa el aula: los procesos educativos de enseñanza y de aprendizaje así como los pedagógicos y administrativos; los actores, a saber, profesores, estudiantes y administradores; las mediaciones entendidas como materiales y recursos; y el saber específico. Resumiendo: “todo aquello que afecte la acción educativa debe ser motivo de evaluación, como las estrategias metodológicas, los recursos, los programas, las actividades didácticas, los proyectos, las tareas, etc.” (Ilanfrancesco, 1996, p. 2). Esta primera intención evaluativa propone entonces “una mirada crítica y reflexiva a todas las variables internas y externas que entran en juego en el acto pedagógico” (Maturana, Restrepo & Ferreira, 2009, p. 7) con el fin de, entre otras cosas:

- » Hacer seguimiento a una propuesta pedagógica o política administrativa en el aula.
- » Analizar la pertinencia y conveniencia de un texto en un programa o en un curso.
- » Determinar la eficiencia y eficacia de las prácticas pedagógicas y didácticas de los profesores en un contexto específico.
- » En las lenguas extranjeras, por ejemplo, determinar la efectividad de una propuesta pedagógica a partir de la observación de los niveles de desarrollo de la competencia comunicativa al finalizar un curso o un programa.

En la dimensión de estos fines subyace la intensión de este proceso de evaluación. Así, lo que denominamos *evaluation* comporta intenciones pedagógicas y didácticas a nivel macro que, obviamente, encuentra parte de su insumo en la otra intención evaluativa que a continuación se presenta.

Todo el proceso y actividades continuas de recolección de datos que permitan al profesor y al estudiante determinar el progreso de este último en su proceso de aprendizaje, se denomina *assessment*; traducida como evaluación o valoración². La examinación a partir de pruebas se denomina *testing*, e igualmente, es una parte del proceso de evaluación de los aprendizajes; que a su vez es parte del proceso de evaluación (*evaluation*)³.

La intención pedagógica es el ingrediente que diferencia esta evaluación de los aprendizajes del concepto evaluación anterior. Debido a su campo de desarrollo, su insumo básico está conformado por dos elementos. Por un lado, aquello directamente relacionado con el saber específico y expresado en términos de desempeño, logros

² Para efectos de este libro, la autora utilizará el concepto evaluación de los aprendizajes para referirse únicamente a *assessment* incluyendo *testing*; se hará la claridad necesaria cuando se requiera determinar los constructos específicos. Sin embargo, se aclara que en la literatura en español, ambos conceptos: *evaluation* and *assessment* conviven bajo el término evaluación.

³ En algunos países latinoamericanos de habla hispana el concepto evaluación se refiere al proceso de recolección de información tanto de lo macro como de lo micro. Desde la perspectiva micro (proceso de aprendizaje), el concepto evaluación tiene una carga semántica negativa y generalmente se alinea a lo cuantitativo; por consiguiente, a la calificación numérica. El concepto valoración, por su parte, tiene su campo de acción en lo cualitativo. Por esta razón, a pesar de generar una calificación: cualitativa o cuantitativa, éste último término es recibido con mayor apertura que el de evaluación.

o niveles de competencia; y por el otro, todo aquello que atraviesa y afecta el aprendizaje como las características individuales de los estudiantes conformadas por aspectos valorativos y actitudinales (Moreno y Hernández, 2007); por el esquema afectivo (Moreno & Hernández, 2007; Bachman y Palmer, 1996); por la competencia estratégica (Bachman y Palmer, 1996) y las estrategias de aprendizaje (Oxford, 1990; O'Malley & Chamot, 1990); los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples (Gardner, 1999). La variedad y complejidad de factores (cuantificables unos y cualificables otros) que recoge esta intención evaluativa es lo que imprime el carácter de evaluación integral y su condición de continuidad y de proceso. La figura 1 ilustra los insumos que dinamizan las intenciones de evaluación.

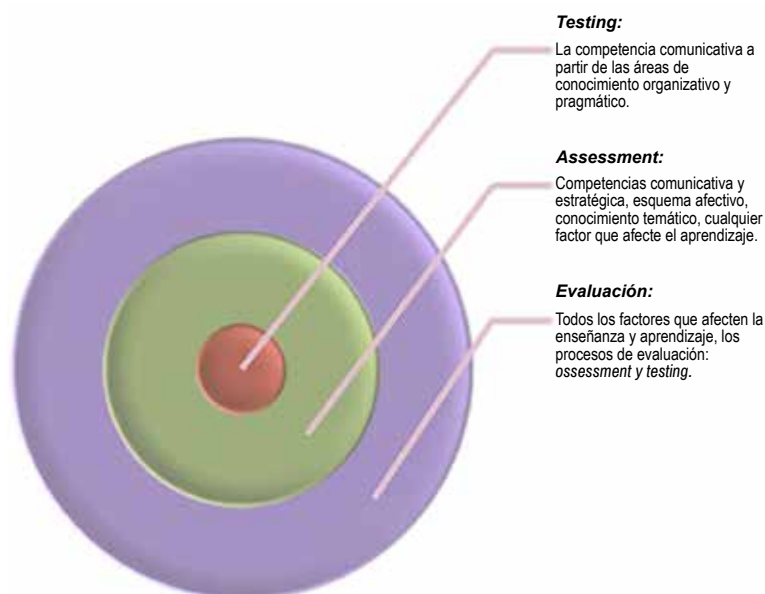


Figura 1. Intenciones e insumos de evaluación.

Tal diversidad y complejidad de factores exige al docente y al estudiante claridades en términos de los objetivos de la información recolectada y el uso que se pretende de esta. Así, si el objetivo es controlar, regular, potenciar las características personales para ser usadas a favor del aprendizaje del saber específico; entonces, técnicas como la observación, la autoevaluación, la retroalimentación, la entrevista, entre otras, e instrumentos como el portafolio, adquieren significado.



El nivel de desarrollo o adquisición del saber específico -en nuestro caso la competencia comunicativa-, generalmente es medido y examinado a través de pruebas en momentos determinados del proceso de aprendizaje. *Testing*, tal como se reconoce en la literatura, pretende a partir de los resultados obtenidos en dichas pruebas, tomar acciones ya sea remediadoras o de promoción. Las representaciones del nivel de desempeño o calificación pueden variar desde una cuantitativa, haciendo uso de cifras, porcentajes, escalas, equis, vistos buenos y demás; o una cualitativa usando descriptores; o incluso, una combinación de ambas. Ambos conceptos se retomarán en el apartado de tipos y formas de evaluación de los aprendizajes.

La rigurosidad y sistematicidad en la realización de este proceso de evaluación de los aprendizajes da cuenta de un procedimiento detallado y preciso del avance del estudiante en lo referente a las características individuales, al esquema afectivo, la competencia estratégica, las estrategias de aprendizaje y los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples, así como al nivel de desarrollo del saber específico (Maturana, Restrepo & Ferreira, 2009). A partir de estos elementos se puede inferir el nivel de competencia comunicativa desarrollado y qué factores potencian o interfieren en tal desarrollo.

B. Habilidad Lingüística

El aparte anterior presentó las dos intenciones de la evaluación en el aula de clase (*evaluation y assessment*); en este, se dará respuesta al qué se evalúa y califica. En el campo particular de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, el constructo evaluativo es la habilidad lingüística (Bachman y Palmer, 1996), entendida como la capacidad de un usuario lingüístico para involucrarse en diversos tipos de interacciones. Para estos autores, dicha habilidad está compuesta por cuatro elementos que interactúan entre sí en una situación determinada; a saber, el conocimiento temático, el esquema afectivo, la competencia comunicativa y la competencia estratégica. En cualquier situación comunicativa y por extensión en una situación de examen basada en una situación comunicativa, la interacción requerida



entre todas estas áreas es la que permite llevar a término la tarea comunicativa. Por esta característica, todos y cada uno de estos elementos son susceptibles de ser evaluados; sin embargo, no todos son aptos para ser calificados a partir de pruebas (*testing*).

1. Conocimiento temático

El conocimiento temático o esquema de conocimiento está relacionado con el conocimiento del mundo (Bachman y Palmer, 1996) e incluye elementos como, experiencias, anécdotas, actitudes, creencias. Su valía radica en que las intenciones del lenguaje se ven ampliamente dinamizadas por este conocimiento. Desde la teoría del aprendizaje, este esquema se refiere a los conocimientos previos que permiten a un individuo establecer relaciones con información nueva y elaborar aprendizaje, generando así un aprendizaje significativo (Ormrod, 2005). Por sus implicaciones positivas o negativas en el proceso evaluativo, este esquema de conocimiento deviene en estratégico al momento de diseñar evaluaciones.

2. Esquema afectivo

El esquema afectivo, por su parte, está relacionado con dos factores. Por un lado, con la vinculación emocional o afectiva, positiva o negativa que el estudiante establece con su esquema de conocimiento; y por otro, con el conjunto de atributos personales que interfieren directamente en el aprendizaje y en la evaluación. Las características personales así como las competencias generales juegan un papel fundamental en la movilización de los factores. La tabla 1 resume los elementos que componen las características personales y las competencias generales; siendo estas últimas las que recogen el conocimiento temático presentado por Bachman y Palmer (1996).

Tabla 1:

Componentes de las características personales y competencias generales

Características personales según Bachman y Palmer (1996)	Competencias generales del individuo según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).			
» Edad	conocimiento declarativo (saber)	destrezas y habilidades (saber hacer)	competencia existencial (saber ser)	capacidad de aprender (saber aprender)
» Actitud hacia la lengua objeto de aprendizaje				
» Personalidad				
» Estilo cognitivo				
» Estrategias de aprendizaje y de estudio	académico, empírico, valores y creencias	capacidad de desarrollar procedimientos	características individuales, rasgos y actitudes de personalidad	habilidad para movilizar las anteriores y aprender algo nuevo

Fuente: Bachman y Palmer (1996); Instituto Cervantes (2002).

3. Competencia comunicativa

En la enseñanza de las lenguas extranjeras, el nombre del antropólogo, folclorista y sociolingüista Dell Hathaway Hymes pasa a la historia por ser la primera persona en rebatir la noción de competencia de Noam Chomsky (1965) y proponer el concepto de competencia comunicativa, que entendida como el conocimiento y las habilidades requeridas para usar el lenguaje en un contexto social, está mediada por ocho componentes de la interacción lingüística estructurados bajo el acrónimo *SPEAKING* (Hymes, 1971). La tabla 2 presenta los componentes que el autor considera condición para que la interacción se lleve a cabo, y por consiguiente determinan la competencia comunicativa.

Tabla 2:

Componentes de la Interacción Lingüística

Setting and scene: a) time and place of a speech act; b) cultural definition	Situación = cuándo y dónde del acto de habla
Participants: Speaker and audience	Participantes = quién y a quién
Ends: Purposes, goals, and outcomes	Finalidades = para qué
Act sequence: Form and order of the event	Actos = qué
Key: tone, manner, or spirit of the speech act	Tono = cómo
Instrumentalities : Forms and styles of speech (register-dialects)	Instrumentos = de qué manera
Norms: Social rules governing the event and the participants' actions and reaction	Normas = cuáles creencias
Gender: The kind of speech act or event	Género = qué tipo de discurso

Fuente: Hymes, D. (1971). *Competence and performance in linguistic theory*. In R. Huxley & E. Ingram (Eds.), *Language acquisition: Models and methods*. London: Academic Press.

La propuesta social, situacional y contextual de Hymes con respecto a la competencia comunicativa fue así mismo enriquecida y fundamentada por el lingüista Halliday en 1970. Su contribución radica en el establecimiento de una serie de funciones que conllevan el intercambio de significados y se da cuando las personas simplemente interactúan. Las siete funciones propuestas por Halliday (1978) se agrupan en instrumental, reguladora, interpersonal, personal, heurística, imaginativa y representativa. La primera, como su nombre lo indica, es el uso del lenguaje para lograr algo; pedir prestado dinero, sería ejemplo de ello. La segunda, tiene como intención controlar el comportamiento de los otros; las normas ilustran ello. La tercera se usa para establecer interacciones; la función fática es sinónimo de esta. La cuarta conlleva el uso del lenguaje para expresar sentimientos y significados; las descripciones y las preguntas pertenecen a esta categoría. La función heurística requiere el uso del lenguaje para aprender y describir; tareas de resolución de problemas apelan a esta función. La sexta función invita al uso

del lenguaje para crear; los poemas son ejemplo de ello. Finalmente, la función representativa usa el lenguaje para informar. Así, la competencia comunicativa deviene en el uso del lenguaje en una situación y contexto determinado (Hymes) con intenciones específicas (Halliday).

La década de los 80 y de los 90 confirmó y afianzó la competencia comunicativa en el ámbito educativo y profesional. Canale y Swain (1980) definieron la competencia comunicativa en términos de tres componentes -competencias-básicos recogiendo en gran medida el modelo de Hymes. A saber, la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. Más adelante Bachman (1990) y finalmente Bachman y Palmer (1996) proponen una nueva reorganización para la competencia comunicativa basada en dos grandes componentes denominados conocimiento: el conocimiento organizativo y el conocimiento pragmático (Brown, 2007; Bachman y Palmer, 1996; Canale y Swain, 1980). Esta organización permite visualizar la competencia comunicativa desde la integralidad y en la relación dialógica establecida entre las áreas macro y entre los componentes de cada una de ellas.

- a. **Conocimiento organizativo.** Como su nombre lo indica tiene que ver con la manera como el discurso se organiza desde sus mínimas unidades como una frase, pasando por la oración y terminando en el texto. Dicha organización compromete dos tipos de conocimiento: gramatical y textual. El primero da cuenta de la organización de las mínimas unidades discursivas en términos de sintaxis, vocabulario, fonología, grafología y la ortografía; el segundo, de la organización de las oraciones para crear texto (concebido como oral o escrito). Para tal fin, ya no se toman estas unidades de manera aislada, sino el texto entendido como “un entramado de unidades lingüísticas organizadas según las reglas del sistema de la lengua” (Estévez Singh, 2009, párr. 4, resumiendo a Pérez Abril, 2000); de esta manera, se requiere otro nivel de conocimiento como la coherencia, la cohesión y la organización retórica o estructura lingüística.

De este nivel de conocimiento, emerge el concepto de discurso o de situación comunicativa con una estructura verbal o escrita determinada, enmarcada por elementos culturales, intencionales y contextuales que imprimen el carácter pragmático a cualquier situación de comunicación. La Figura 2 ilustra los diversos tipos de discurso dependiendo de la función lingüística, las variaciones socioculturales, la estructura del discurso, y las intenciones estéticas.



Figura 2. Tipos de discursos.

b. **Conocimiento pragmático.** Pilleux resume la esencia de la competencia comunicativa al decir:

Es nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación (2001, p. 7).



La integralidad y la conexión dialógica anteriormente expresada se ven en acción cuando el conocimiento pragmático ofrece el campo para determinar cómo las unidades mínimas de discurso y los textos se corresponden tanto con las características de la situación y del contexto como con las intenciones del usuario de la lengua.

Las características se relacionan con una miríada de conocimientos referentes a dialectos, registro, variedades lingüísticas, expresiones idiomáticas, referencias culturales, entre otras. Las intenciones comunicativas, por su lado, atañen directamente con el conocimiento de las funciones del lenguaje agrupadas por Bachman y Palmer en las funciones: heurística, entendida como aquella que se utiliza para aprender, enseñar, resolver problemas; ideacional, afín al uso del lenguaje para expresar ideas y emociones mediante la descripción, narración e intercambio de nuestra experiencia de realidad del mundo; imaginativa que pretende el uso artístico y humorístico del lenguaje; y manipulativa cuya intención es lograr que las cosas se realicen. Esta última, a su vez, se divide en instrumental, reguladora e interpersonal.

Estas funciones representan el conocimiento de la lengua que un hablante posea y la capacidad que este tiene para expresar y comprender funciones comunicativas o lingüísticas. En el campo de la didáctica, las funciones comunicativas o lingüísticas devienen en la realización de las funciones del lenguaje; también expresadas en términos de actos de habla.

Por ejemplo, el uso social de la lengua es una de las funciones comunicativas o lingüísticas de la misma que puede alcanzar su realización mediante actos de habla como el saludar, despedirse, presentarse, felicitar, disculparse, pedir un favor, etc. El usuario de la lengua seleccionará desde

su repertorio la función del lenguaje que represente su interés e intención comunicativa dependiendo, obviamente, del contexto; i.e., la situación y la audiencia. Sin embargo, como se planteó anteriormente, las funciones encuentran puntos de intersección que complejizan su categorización. “Que la vida que hoy empiezan juntos sea tan duradera como el universo” es una frase típica de felicitación por unas nupcias y su función bien podría ser manipulativa del ámbito de lo interpersonal, pero el uso artístico que del lenguaje se hace representado en el símil “tan duradera como el universo”, le imprime también la intención imaginativa. Se concluye que las funciones comunicativa o lingüística están directamente relacionadas con la lengua, mientras que las funciones del lenguaje, con el hablante como usuario de la lengua.

Clarificados estos dos componentes y su interdependencia, la competencia comunicativa se puede definir como un “constructo globalizante que abarca las habilidades, destrezas y conocimientos de los que ha de servirse el usuario de la lengua para interactuar efectivamente en diversos contextos sociales” (Maturana, 2011, p. 76) con intenciones específicas. Constructo que debe ser reconocido y usado por el usuario del lenguaje en una situación comunicativa. La figura 3 ilustra esta definición.

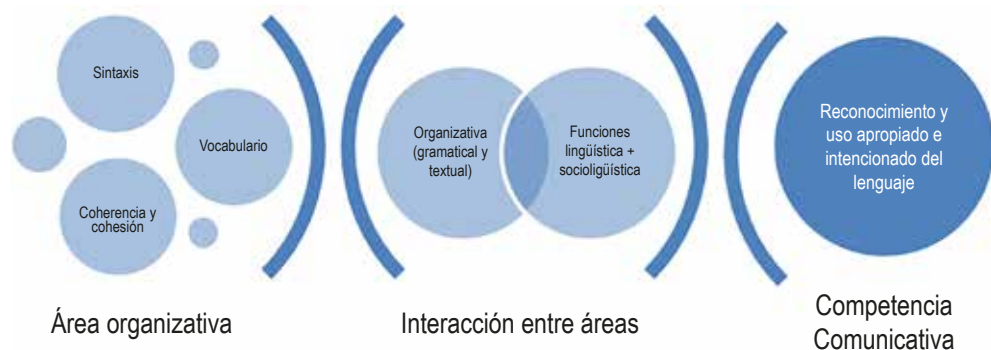


Figura 3. Dinámica en el desarrollo de la competencia comunicativa.

4. Competencia estratégica

En situaciones comunicativas de uso de la lengua, como en una evaluación, por ejemplo, el usuario despliega una serie de estrategias metacognitivas cuya intención es usar de manera efectiva la lengua para que la intención comunicativa se lleve a término. Para ello, la competencia estratégica se apoya en recursos comunicativos verbales y no verbales que servirán ya sea para activar la interacción de las áreas del lenguaje de la competencia comunicativa, o bien para compensar posibles dificultades comunicativas surgidas de propio conocimiento de la habilidad lingüística (i.e., competencia comunicativa: lo organizativo y lo pragmático, conocimiento temático; esquema afectivo).

En la literatura (Bachman, 1990; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Bachman y Palmer, 1996), la competencia estratégica ha sido considerada desde diferentes perspectivas. Pawlikowska-Smith (2002) las resume metafóricamente tomando como punto de partida las definiciones de los diversos autores; así, la competencia estratégica es considerada como: el conocimiento del 'saber cómo', 'resolución de problemas de comunicación', 'formas de aprender' y 'gerente general'. Esta última metáfora está directamente relacionada con la definición de Bachman:

Habilidad general que permite a un individuo hacer el uso más efectivo de las habilidades disponibles al llevar a cabo una tarea determinada, tanto si esa tarea está relacionada con el uso comunicativo de la lengua como si lo está con tareas no verbales, como por ejemplo hacer una composición musical, pintar o resolver ecuaciones matemáticas (Centro virtual Cervantes 1997-2013. Párr. 3).

Y de Bachman y Palmer (1996): conjunto de estrategias o componentes metacognitivos que comportan una función de 'gerencia' cognitiva en el uso del lenguaje y en otras actividades cognitivas. Dicha gerencia se concretiza en el establecimiento de metas, en la planeación y en la evaluación.



La función heurística en cuyas intenciones está el aprendizaje, la ampliación de nuestro conocimiento, la resolución de problemas, el aprendizaje y la enseñanza de un idioma, la memorización de fechas, sucesos, léxico, reglas, etc. está directamente relacionada con la competencia estratégica. En términos de evaluación, las estrategias con resultados observables se consideran objeto de pruebas, como es el caso de las estrategias conversacionales, o en el caso de la función heurística, la implementación de estrategias para llevar a cabo una lectura comprensiva. Por otro lado, aquellos componentes metacognitivos no susceptibles de ser observados, pero que sabemos intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pueden ser objeto de evaluación, más no de calificación a partir de pruebas. El procesamiento de información como ejemplo de función heurística, pertenece a esta última categoría. La decisión de completar o no una tarea perteneciente al establecimiento de metas, es otro ejemplo de la competencia estratégica que no es observable externamente; o sea, no apta para calificación a partir de pruebas.

C. Diversidad de Prácticas en la Evaluación de los Aprendizajes

Las intenciones evaluativas sumadas al constructo evaluativo (i.e., al qué se va a evaluar) se concretan en los tipos de evaluación de los aprendizajes que representan los propósitos, y las formas que constituyen las posibilidades. Ello “permite determinar la regularidad con que evaluaremos y las acciones que nos conducirán a obtener la información que deseamos recoger” (Maturana et al., 2009, p. 21). A pesar de reconocer la existencia de diferentes tipos de evaluación de los aprendizajes, este aparte del libro se enfoca en la evaluación sumativa y en la formativa, y en las formas de evaluación como la tradicional y la alternativa. La recolección de información sobre el aprendizaje que permita su evaluación posterior, se sirve de diversas técnicas e instrumentos. Las pruebas (*testing*) como técnica *sine qua non* para tomar decisiones con respecto al aprendizaje y adquisición de la competencia comunicativa, son el foco de este capítulo.



La combinación de propósitos y posibilidades ofrece al evaluador una rica diversidad de prácticas evaluativas, que como veremos en apartes posteriores devienen en fundamentales en la propuesta de prácticas evaluativas justas y democráticas. El papel de esta diversidad de prácticas evaluativas se puede resumir en las palabras de lafrancesco (2004):

La evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del educando y de la calidad de los procesos, procedimientos y estrategias empleadas por los educadores (docente, padres de familia, comunidad educativa), la organización y análisis de la información a manera de diagnóstico, la determinación de su importancia y pertinencia, de conformidad con los objetivos de formación que se esperan alcanzar, todo con el fin de tomar decisiones que orienten y aseguren el aprendizaje por parte de los educandos y los esfuerzos de la gestión de los educadores (párr. 3).

Tanto los tipos como las formas están directamente relacionados con las intenciones determinadas por la evaluación de los aprendizajes.

1. Tipos de evaluación de los aprendizajes

Hace referencia a los términos acuñados por Scriven (1967): evaluación sumativa y la evaluación formativa para hacer una distinción entre los dos propósitos y momentos evaluativos. A pesar de tal distinción, vale la pena señalar que entre la evaluación formativa y sumativa existe una reciprocidad como se verá seguidamente.

- a. **Sumativa.** Este tipo de evaluación tiene como propósito verificar los aprendizajes obtenidos por los estudiantes en momentos específicos del proceso de enseñanza y aprendizaje; por esta característica, se enfoca en el producto. Este puede ser parcial o definitivo (Hadji, 1997); el primero puede



asumirse desde cortes temáticos o temporales, por ejemplo, al término de una unidad de aprendizaje o de un período académico; el segundo, al final de todo el período de instrucción: un semestre o un año lectivo.

Este tipo de evaluación representa un alto impacto para los evaluados, ya que comporta, así mismo, la intención de tomar decisiones de promoción a partir de los resultados obtenidos (Iafrancesco, 1996). Este impacto incrementa si se favorecen las pruebas sicométricas para llevarla a cabo, y se atenúa si se benefician otras formas de evaluación. Por esta razón, el constructo evaluativo, en este tipo de evaluaciones, debe basarse en contenido del saber, en nuestro caso: la competencia comunicativa. Contenido del saber que deberá permitir al evaluador hacer inferencias concretas y poderosas de lo que el evaluado conoce y sabe hacer con dicho conocimiento. En el caso concreto de la competencia comunicativa, el propósito de este tipo de evaluación es poder inferir si el evaluado cuenta tanto con el conocimiento como con las habilidades que permitan usar el lenguaje en un contexto social específico con intenciones particulares (Hymes, 1971; Canale y Swain, 1980; Bachman y Palmer, 1996; Maturana, 2014).

Desde tal perspectiva, la evaluación sumativa se enfoca en el desarrollo cognoscitivo dinamizado desde los tipos de aprendizaje como: el saber, saber hacer, pensar y aprender. En nuestro caso, define su constructo evaluativo a partir del componente pragmático de la competencia comunicativa y se sirve de las pruebas para su realización.

b. **Formativa.** Al igual que la evaluación sumativa, la formativa tiene como propósito evaluar los aprendizajes; sin embargo, su foco de atención no es el producto, sino el proceso. Si la sumativa se enfoca en aquellos aprendizajes que tienen que ver con el desarrollo cognoscitivo, la pregunta obligada sería ¿qué otros tipos de aprendizaje? Partamos de la definición y la intención de ésta. El Instituto Cervantes (como se citó en Maturana et al., 2009, p. 25) la define como: “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 y en la retroalimentación efectiva que da a los alumnos”. Por su parte, la intención de esta es: “ir acompañando el proceso de aprendizaje del estudiante para orientarlo en sus logros, avances o tropiezos que tenga durante el mismo” (lanfrancesco, 1996, p. 7).

Si bien la evaluación formativa se preocupa por las competencias académicas, laborales, cognitivas, investigativas, científicas y tecnológicas; también es cierto que su campo de acción va más allá de ello. Tal como lo expone lanfrancesco (2004), hay otros tipos de aprendizajes que se buscan en la escuela relacionados con el desarrollo humano desde lo social, lo biológico, lo estético, lo afectivo, lo ético, lo político, lo moral, lo espiritual, lo cívico y ciudadano. Dichos aprendizajes están en la esfera del aprender a: saber, ser, sentir, actuar, vivir y convivir.

En términos precisos en este libro, la evaluación formativa comporta cuatro intenciones: detectar, remediar, afianzar y preparar (Maturana et al., 2009) con respecto a cuatro ejes fundamentales: el conocimiento temático, el esquema afectivo, la competencia comunicativa y la competencia estratégica. Inicialmente, se espera descubrir fortalezas y debilidades relacionadas con los cuatro ejes anteriores y la interacción que se presenta entre ellos en el proceso de aprendizaje. A partir de estrategias intencionadas, se propende por afianzar o potenciar las fortalezas y remediar las dificultades para así preparar al estudiante para hacer uso eficiente y efectivo de los ejes en beneficio del desarrollo de las competencias académicas, laborales, cognitivas, científicas, investigativas, tecnológicas, de emprendimiento y de liderazgo así como a las competencias antropológicas, afectivas, ético-morales, axiológicas, espirituales y ciudadanas (lanfrancesco, 2004). Esta perspectiva evaluativa conlleva así mismo un replanteamiento del aprendizaje y la enseñanza en tanto los roles como las intenciones. La descentralización intencionada del maestro y el viraje, igualmente intencionado,



hacia el estudiante y todos los factores relacionados con el aprendizaje, conllevan a una práctica de enseñanza en beneficio de un aprendizaje y una evaluación integral.

La evaluación formativa hace parte fundamental de la evaluación integral. Para que ello se dé, la evaluación formativa debe hacerse de manera sistemática y rigurosa: sistemática por su nivel de organización intencionada y metodología con principios; rigurosa por su formalidad y relación directa y espiral con el conocimiento temático, el esquema afectivo, la competencia comunicativa y la competencia estratégica. En la práctica evaluativa, la concreción de este tipo de evaluación se presenta cuando simultáneamente se dan: la evaluación continua, la autoevaluación y la retroalimentación y “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, en López, 2010, p. 113).

Por su intención, la evaluación formativa es motivo de calificación a partir de pruebas cuando se trata de la evaluación de los aprendizajes continua. La retroalimentación y la autoevaluación toman como insumo estas pruebas, pero además se pueden valer de otro tipo de instrumentos cualitativos o cuantitativos

La evaluación de los aprendizajes continua (o de seguimiento, como comúnmente se conoce en el ambiente educativo) se entiende como aquella que se realiza de manera constante durante todo un curso. Su intención es determinar el nivel de logro; en nuestro caso, de la competencia comunicativa, y obtener información acerca de la manera como se está dando la interacción entre el conocimiento temático, el esquema afectivo, la competencia comunicativa y la competencia estratégica. En términos de la competencia comunicativa, el constructo evaluativo que propone está enmarcado en el conocimiento organizativo



(i.e., evaluaciones de vocabulario, sintaxis, fonología) o en el conocimiento pragmático (i.e., tareas evaluativas de las cuales se puede inferir el nivel de logro de la competencia).

A pesar de estar enfocada en un constructo lingüístico, el análisis de los resultados obtenidos, no solo dará información acerca del nivel de desarrollo de la competencia comunicativa, sino que también servirá para hacer inferencias sobre posibles factores provenientes de la competencia estratégica, del esquema afectivo o del conocimiento temático que estén favoreciendo o impidiendo el proceso de aprendizaje o adquisición de la lengua extranjera.

Esta posibilidad permite al profesor usar la información obtenida para tomar acciones y regular su enseñanza en términos de estrategias, técnicas, temáticas y demás. (Jorba & Casellas, 1997; Maturana et al., 2009). Tal información, así mismo, es de alta valía como insumo de los otros elementos *sine qua non* para que la evaluación formativa se dé: la autoevaluación y la retroalimentación (o realimentación).

La autoevaluación se concibe como un proceso continuo e intencionado que un individuo realiza para evaluar sus aciertos y desaciertos en el proceso de enseñanza y que le ayuda a proponer acciones remediales o de afianzamiento. Para que tal objetivo se logre, la reflexión y la sistematicidad juegan papel primordial, ya que favorecen y dinamizan la toma de decisiones informadas tendientes a mejorar la interacción entre los cuatro ejes: el conocimiento temático, el esquema afectivo, la competencia comunicativa y la competencia estratégica. La generación de la autoevaluación, desde la perspectiva descrita, aunada a una retroalimentación sistemática y fundamentada por parte del profesor deviene en factor primordial generador de procesos de autorregulación por parte de los estudiantes. La retroalimentación que el profesor provee al estudiante procede de los mismos ejes fundamentales inferidos de la recolección de datos provenientes de la evaluación

continua o sumativa. No es pues la presencia aislada de estos elementos lo que constituye la evaluación formativa, sino la simbiosis dinámica y multidireccional que se presenta entre ellos. La figura 4 ilustra tal interdependencia. Las intersecciones que muestran las zonas sombreadas representan las posibilidades de evaluación formativa; sin embargo, en este libro se quiere apelar a la intersección resultante de la triangulación como fuente sólida de la evaluación formativa.

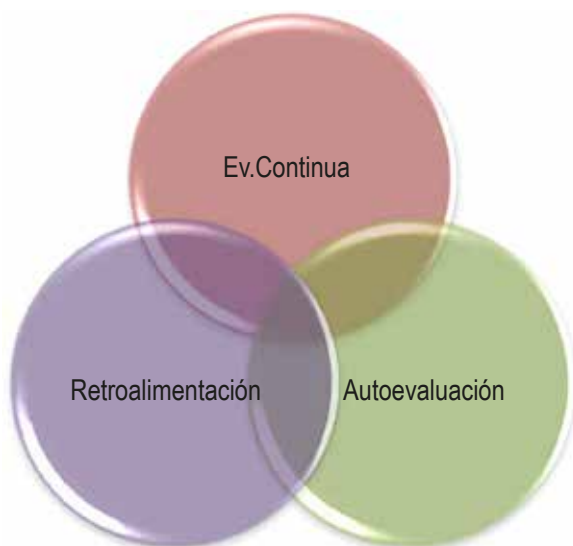


Figura 4. Dinámica de la evaluación de los aprendizajes formativa.

Más allá de ello, ¿cuál es la intención de la autoevaluación y retroalimentación en los procesos evaluativos? Como se ha visto a lo largo de este libro, la evaluación de los aprendizajes permea en su esencia los procesos de enseñanza y aprendizaje; así mismo, la educación está atravesada e impactada por la evaluación. La ley General de Educación 115 de 1994 señala en el artículo 13 los siguientes objetivos comunes a todos los niveles de formación:

1. Formar [en los educandos] la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes.

- 
2. Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad.

Responsabilidad y autonomía son ejes fundamentales de ambos objetivos y así mismo de la gran mayoría, sino de todos, los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) a lo largo y ancho de nuestra geografía nacional y de otras latitudes. La autorregulación entendida como el “proceso de evaluación constante que realiza el estudiante con el fin de adecuar e incluir estrategias de aprendizaje para mejorar” (Maturana et al., 1990, p. 26), es la génesis de la responsabilidad y la autonomía. La evaluación de los aprendizajes hace posible la gestación de estos valores a partir de la triangulación de la evaluación continua, la autoevaluación, la retroalimentación y la sumativa.

Tal como se esbozó al inicio de esta sesión, existe reciprocidad entre los dos tipos de evaluación. El proceso fundamenta el resultado y el resultado valida o revalúa el proceso; desde tal dinámica, la enseñanza y aprendizaje adquieren ribetes holísticos que imprimen otra dimensión a los propósitos de la evaluación de los aprendizajes. Sumado a ello, las formas de evaluación imprimen otro ingrediente a la diversidad de prácticas evaluativas.

2. Formas de evaluación de los aprendizajes

Hacen referencia a las posibilidades de evaluación de los aprendizajes con las que el maestro puede enriquecer la práctica evaluativa y al tipo de respuesta que se espera del evaluado en las diversas pruebas. Para desarrollar este apartado, se utilizará el término alternativas en evaluación propuesto por Brown & Hudson (1998). Dichas alternativas en la evaluación de los aprendizajes sugieren un grado de control mayor o menor con respecto a la respuesta esperada por parte del evaluado. Ello sugiere que el control por parte del profesor o de los estudiantes

depende de la respuesta esperada. Así, mientras menos manipulación del lenguaje requiera la respuesta esperada, mayor es el control del profesor y menos el del estudiante; y viceversa, a mayor manipulación del lenguaje por parte del estudiante, el nivel de control por parte de estos es más elevando, mientras que el del profesor disminuye. Así mismo, el nivel de control de la respuesta, determina el tipo de interacción con el lenguaje comprensión, producción y/o comprensión o la interacción entre ambas: comprensión-producción. La respuesta controlada y objetiva tiende a ser seleccionada o construida; esta última es menos controlada que la primera, dependiendo del tipo de respuesta; la menos controlada y subjetiva tiende a ser construida, amplia y personal. La posición que adquiere la evaluación en este continuo es lo que llamaremos alternativas en las formas de evaluación de los aprendizajes. La figura 5 muestra las formas de evaluación: se observa que las posibilidades de uso de la lengua se incrementan mientras más alternativa es la prueba.



Figura 5. Tipos de respuesta.

La referencia al incremento de posibilidades está relacionada con las habilidades del lenguaje que se quiere evaluar y favorecer ya sea desde a) las habilidades de proceso cognitivo general como la comprensión y la producción oral y escrita; o su combinación, o b) las habilidades lingüísticas receptivas como la escucha y la lectura, y productivas como la escritura y el habla.



Típicamente, por ejemplo, las pruebas de respuesta seleccionada favorecen todas las áreas de la competencia comunicativa desde habilidades receptivas o desde la comprensión oral y escrita. Por otro lado, aquellas de respuesta construida benefician todas las áreas de la competencia comunicativa desde habilidades productivas y receptivas, o desde la comprensión y producción oral y escrita. Finalmente, las pruebas de respuesta personal demandan la integralidad ya sea de las habilidades o de la comprensión y la producción. Cualquiera sea la habilidad, todas ellas en diversa medida, movilizan la competencia estratégica, el esquema afectivo y el conocimiento temático. Por lo tanto, proveer a los estudiantes con una miríada de formas que favorezca el despliegue de sus capacidades y posibilidades, abona camino para la inclusión a partir de los estilos de aprendizaje, las inteligencias múltiples y las características particulares de los estudiantes y de los grupos.

- a. ***Las pruebas de respuesta seleccionada.*** Como su nombre lo indica, solo requiere del estudiante la elección de la respuesta correcta de un número, generalmente reducido, de posibilidades. En su mayoría, la respuesta solo debe marcarse o señalarse; en pocos casos, como la de completación, la respuesta luego de ser seleccionada, se transcribe a un espacio. En términos del desarrollo de la competencia comunicativa, las inferencias que el evaluador haga a partir de los resultados no son muy amplias y sólidas, ya que esta forma de evaluación no demanda del evaluado el uso del lenguaje productivo. Las inferencias posibles serán desde cualquiera de las áreas, pero sólo desde el reconocimiento, análisis y comprensión de las mismas más no desde su uso. Los tipos de preguntas que hacen posible esta forma de evaluación son: falso y verdadero, selección única o múltiple, pareamiento y completación. Veamos estos ejemplos:

- 
1. *Escuche la conversación entre las dos personas y marque la respuesta que describa la intención de la comunicación.* De este ejemplo se puede concluir que: el tipo de pregunta es de selección múltiple, por tal razón es de respuesta seleccionada; las inferencias lingüísticas están en el plano del reconocimiento de las funciones lingüísticas (ideacional, manipulativa, heurística o imaginativa), desde las funciones comunicativas que las representan: pedir información, disculparse, convencer, etc.
 2. *Lea el siguiente texto, luego patee los lugares que hacen relación con los personajes presentados en el texto.* Aunque el tipo de pregunta es diferente, la intención es la misma: reconocer. Sin embargo, el área del lenguaje favorecida no es la pragmática, sino la textual, ya que el evaluado deberá reconocer los elementos de relación: coherencia y cohesión, con el fin de determinar cuáles personajes corresponden con cuáles lugares.
 3. *Escoja y escriba la palabra que mejor completa los espacios en las siguientes oraciones, o en el siguiente texto.* Cuando se trata de completar una serie de oraciones, habitualmente el foco de atención es la gramática ya sea desde lo sintáctico, lexical u ortográfico; sin embargo, cuando es un texto (el nombre dado es generalmente preguntas tipo *cloze*), la atención está no solo en el área gramatical, sino en la textual. Así, la característica de este último tipo de preguntas que todas las posibilidades ofrecidas son correctas, más solo una es la adecuada para el contexto textual particular.

Con respecto a la administración y calificación, el análisis de este tipo de preguntas permite concluir que es una tarea relativamente fácil y rápida para el evaluador debido a su alto grado de objetividad; sin embargo, su



diseño no lo es en la misma medida. Los dos peligros más acuciosos son las ambigüedades en el diseño de las preguntas y la posibilidad de *adivinar* la respuesta correcta por descarte o por obviedad. Si tanto en los tipos de pregunta de selección como de pareamiento se incluyen más de las opciones planteadas, el peligro de adivinar, disminuye dramáticamente. Caso similar ocurre en las preguntas de falso y verdadero cuando se incluye otra opción como: no aplica (NA); no hay suficiente información (NI) u otra que el evaluador juzgue prudente incluir.

- b. ***Las pruebas de respuesta construida.*** Contrario a las anteriores, requieren que el evaluado produzca; en nuestro caso, lenguaje a partir de instrucciones concretas. Esta forma de evaluación requiere de las habilidades receptivas para poder comprender y luego producir la respuesta, que puede ser escrita, oral o actuada (Brown & Hudson, 1998). Esta característica, permite que el abanico de inferencias del evaluador con respecto al desarrollo de la competencia comunicativa del evaluado, desde cualquier área, sea más amplio y un poco más cercano a lo que la competencia comunicativa requiere en términos de reconocimiento, comprensión y uso. Los tipos de preguntas que generalmente se encuentran y que favorecen esta forma de evaluación son: completación (cuando el evaluado no selecciona de una lista, sino que debe producir ya sea una palabra o un texto), respuestas cortas y largas, composiciones, actuación -por ejemplo, un juego de roles u otra tarea comunicativa cercana a las ya realizadas en la vida cotidiana-. Los tipos de preguntas falso y verdadero, y selección única o múltiple pertenecientes a la primera forma de evaluación, pueden adquirir el cariz de respuesta construida cuando se pide al evaluado dar razones para su elección y dar la opción correcta cuando la respuesta es falsa.

Como puede observarse, estos tipos de pregunta, a pesar de ser categorizados como respuesta construida y por ende tener un nivel de control menor que la anterior, cuentan con diversos grados de control, dependiendo igualmente del tipo de pregunta y respuesta. Así mismo, en este tipo de preguntas se empieza a observar como el área de conocimiento pragmático de la competencia comunicativa empieza a emerger naturalmente a menor control. La figura 6 ilustra esta proposición.

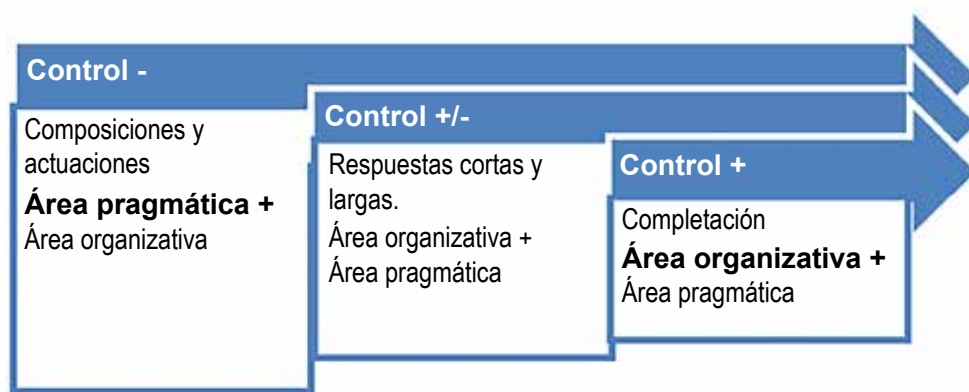


Figura 6. Relación entre las áreas de conocimiento y los niveles de control.

Veamos los siguientes ejemplos de instrucciones para una prueba de respuesta construida:

1. *Lea la(s) siguiente(s) oraciones y escriba la(s) palabra(s) adecuada(s) para completar.*
2. *Lea el siguiente texto y escriba la palabra que mejor completa los espacios en el texto.*

Ambos tipos de instrucciones son características de preguntas de completación. El grado relativamente alto de control radica en que las opciones de búsqueda se reducen a las planteadas por el evaluador: verbos, por ejemplo. La subjetividad que se empieza a esbozar en esta forma de evaluación reside, en este caso, en la posibilidad del evaluado de escoger de su repertorio lingüístico; amplio o escaso.

3. Responda de manera completa a las siguientes preguntas.

Esta instrucción sugiere un grado medio de control por parte del evaluador y mayor posibilidad del evaluado de crear con su repertorio lingüístico. Por obvias razones, esto puede resultar un escollo para aquellos usuarios de la lengua que cuenten con un repertorio pobre o una ventaja para aquellos que lo tengan más abundante. Esta posibilidad, así mismo, puede representar para el evaluador una seria dificultad al momento de calificar, ya que lidiar con estos grados subjetivos de uso de la lengua hace la labor ardua. En el próximo aparte, se discutirán las maneras de reducir estos posibles peligros.

4. Proponga un juego de roles sobre una entrevista de trabajo.

5. Escriba una composición describiendo las actividades realizadas los fines de semana.

El grado de control que comporta este tipo de preguntas es bajo, el grado de producción por parte del evaluado es alto, así como la subjetividad, aunque esté mediado por el control de la instrucción. A pesar de que este tipo de preguntas (especialmente las dos últimas) apelan al área de conocimiento pragmático para iniciar la tarea, el área de conocimiento que deriva de este tipo de preguntas y que es en gran medida favorecida por los evaluadores es, por lo general, la organizativa, como lo demuestran varias investigaciones (Frodden, Restrepo & Maturana, 2004; Arias y Maturana, 2005; Maturana, 2011; Sato y Kleinsasser, 1999). Los hallazgos arrojados por las investigaciones muestran que existe un gran número de docentes de inglés que presentan carencias y debilidades en su competencia pragmática. Estos docentes, consecuentemente, centran sus prácticas pedagógicas en la enseñanza de aspectos concernientes al conocimiento organizativo, especialmente favoreciendo el gramatical.



c. **La respuesta personal.** La diferencia entre esta y las composiciones y actuaciones de la respuesta construida radica básicamente en la libertad que tiene el evaluado de producir lo que desee (Brown & Hudson, 1998). Este deseo de comunicación tiene como insumo cualquier fuente de lenguaje oral, visual, escrito o auditivo, así como cualquier experiencia de aprendizaje del estudiante. Lingüísticamente, requiere que la intención pragmática sea la que dinamice su intención comunicativa a partir del uso adecuado del componente organizativo. De estas producciones, el evaluador podrá hacer diversas inferencias del nivel y grado de desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes y, en general, de todo el proceso de aprendizaje de los mismos.

Por su carácter específico e individual, el grado de control que se observa en esta instancia es mínimo y radica en el insumo que da el evaluador para que el evaluado despliegue su conocimiento y comprensión. Para Brown & Hudson (1998) los encuentros de retroalimentación y la autoevaluación; además de la evaluación de pares, el portafolio y los diarios, son ejemplo de este tipo de respuesta. Sin embargo, es importante señalar que esta clase de instrumentos y técnicas se pueden considerar pruebas, cuando las inferencias que se hagan a partir de sus respuestas estén relacionadas con el constructo a evaluar. En el caso contrario, serán insumo para inferencias al respecto de la competencia estratégica, el conocimiento temático y el esquema afectivo.

Las características mencionadas anteriormente hacen que esta forma de evaluación tenga sus bemoles. El portafolio o los diarios devienen en los instrumentos que sirven tanto al profesor como al estudiante para evaluar diferentes aspectos: de la competencia comunicativa y estratégica, del esquema afectivo y del conocimiento temático. Sin embargo, las diversas interpretaciones y usos del portafolio y de los diarios han llevado a que



su dinamismo y posibilidad de conjugar el proceso de aprendizaje y el de desarrollo de la habilidad lingüística disminuya y, por consiguiente, a que las decisiones tomadas a partir de él no sean completamente confiables.

Al igual que los tipos de evaluación, las formas de evaluación no se contraponen sino que se complementan. La parcialidad de las pruebas de respuesta de selección se ve compensada por la variedad de las respuestas construidas y el dinamismo y amplitud de las de respuesta personal. Corresponde al maestro como diseñador y evaluador, determinar, antes de proponer una forma evaluativa, la calidad de información que cada una de estas ofrezca para colegir junto con el estudiante-evaluado el grado de desarrollo de la competencia comunicativa o área del conocimiento que se trate. Igualmente, la escogencia de una u otra forma, debe permitir tanto al profesor-evaluador como al estudiante-evaluado determinar en qué medida las formas de evaluación de los aprendizajes favorecidas apuntan al reconocimiento o al uso de la lengua. Esta simple respuesta, permite poner en paralelo la forma con el tipo. Por ejemplo, no se puede deducir de una prueba diseñada a partir de una respuesta de selección que el usuario de la lengua es capaz de interactuar en una situación comunicativa. Por esta razón, no sería válida para tomar decisiones finales; por consiguiente, no es una prueba factible de ser sumativa. Pero si se desea explorar qué tanto un concepto fue entendido para luego extrapolarlo a una situación comunicativa, una prueba de esta categoría provee la información certera y clara, y sería válida como forma en la evaluación continua.

A lo largo de este aparte se ha hecho referencia a conceptos como diseño, tareas, aplicación y calificación. El siguiente, tiene como fin describir y discutir la operacionalidad de las formas presentadas.

D. Cualidades de las Pruebas y Tareas Comunicativas

Las cualidades de las pruebas hacen referencia a una serie de requisitos que deben considerarse en su montaje: antes, durante y después. Estas cualidades presuponen calidad, rigor, claridad y pertinencia a la evaluación (Arias, Maturana y Restrepo, 2012; Bachman y Palmer, 1996; Baxter, 1997; Brown & Hudson, 1998; Bustos, 1997; Hughes, 1989; Shohamy, 1998; Shohamy, 2001a; Shohamy & Inbar, 2006). La siguiente tabla presenta las definiciones de las cualidades:

Tabla 3:

Definición de las cualidades de las pruebas.⁴

Cualidades de las Pruebas y Tareas	
Confiabilidad	Consistencia en los resultados de una prueba administrada en diferentes momentos a un mismo estudiante o grupo en condiciones similares, o valorada por distintos evaluadores.
Validez de constructo	Pertinencia de las interpretaciones o inferencias que el evaluador hace de la competencia comunicativa del estudiante a partir de los resultados de las evaluaciones. Esta pertinencia requiere de un constructo definido en términos funcionales en situaciones comunicativas concretas –con intenciones claramente especificadas–, materializadas en tareas evaluativas que permitan el despliegue del desempeño lingüístico de los estudiantes.
Validez de contenido	Representación de los contenidos y procedimientos del curso en la evaluación.
Interactividad	Capacidad de la prueba de involucrar al evaluado comprometiendo su habilidad lingüística, conocimiento temático y esquemas afectivos.
Autenticidad	Relación entre las características de la tarea evaluativa y las situaciones cotidianas de comunicación.
Viabilidad	Relación entre los recursos disponibles (talento humano, espacios, materiales y tiempo) y los necesarios para el diseño, la administración y la calificación de una prueba.
Impacto	Repercusión de los resultados de una prueba en el ámbito educativo y personal del estudiante y en las instituciones.
Transparencia	Grado de claridad y precisión en la información de la prueba acerca de procedimientos, propósito, ponderación, calificación, tiempo, entre otros.

Fuente: Arias et al. (2012, pp. 103-104).

⁴ Las definiciones se toman del artículo: Arias, Maturana & Restrepo (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras; hacia prácticas justas y democráticas, con permiso de las autoras. Sin embargo, para intenciones de este libro, el concepto de validez sistémica no se incluye en esta lista, pero se desarrollará en posteriores apartados.



Las cualidades, tal como se verá a continuación, deben considerarse y se pueden inferir desde el mismo instante que se plasma la idea de la prueba; sin embargo, solo son observables en los momentos de diseño, aplicación y calificación. El objetivo al diseñar una prueba es favorecer la mayoría, sino todas las cualidades; sin embargo, es importante determinar las intenciones particulares que conforman la complejidad del diseño, aplicación y calificación. Por ejemplo, el propósito inherente de la confiabilidad y la validez del constructo es ofrecer mediciones que a su vez puedan usarse como indicadores para determinar la habilidad lingüística de un usuario de la lengua. La finalidad de la autenticidad es presentar correspondencia a nivel de las tareas, mientras que la de la interactividad está determinada por el mismo evaluado y la movilización de su habilidad lingüística que se desprende de la prueba. Por su parte y contrario a las demás cualidades, la finalidad de la viabilidad es considerar la implementación.

Por último, se eleva una voz de alerta en términos de relatividad de estas cualidades; no es posible ni benéfico referirse a ellas desde los extremos, es por ello que se propone exponerlas en términos de grados, niveles relativos y de posibilidades de minimizar fuentes de inconsistencia o maximizar aquellas que las favorecen.

1. Confiabilidad

El vocablo consistencia es la representación lingüística de esta cualidad. Consistencia que se ve reflejada en las mediciones y resultados de la prueba en alguna o varias de las siguientes situaciones: a) la misma prueba tomada en diferentes momentos; b) la misma prueba tomada en diferentes momentos por poblaciones diferentes; y c) la misma prueba calificada por diferentes evaluadores. Dada cualquiera de las anteriores, los resultados y su interpretación deben ser sino iguales, sí similares. En caso contrario, la consistencia se verá afectada y por consiguiente ni los resultados ni la prueba como tal serán confiables. Veamos esto en un ejemplo: *una maestra de básica secundaria en su clase de inglés quiere*

saber cuántos verbos en presente, pasado y participio pasado sus estudiantes han logrado aprender y saben utilizar. La tabla 4 presenta un ejemplo similar a la prueba.

Tabla 4:
Ejemplo de prueba

Spanish	Present	Past	Past Participle
1. correr	_____	_____	_____
2. _____ fly		_____	_____
3. _____	_____	played	_____
4. cocinar	_____	_____	_____
5. _____	_____	_____	taught

Al analizar esta prueba antes de su implementación y desde cualquiera de las posibilidades anteriormente mencionadas, se infiere con facilidad que los resultados serán consistentes; i.e., existe un alto grado de confiabilidad en los resultados, y como tal, en la prueba. Los resultados para cada tiempo verbal, en cualquier situación, oscilarán entre 1 a 4 y en totalidad, entre 1 y 15. Es importante recalcar, sin embargo, que la confiabilidad se refiere directamente a los resultados y no a la habilidad o componente de la competencia comunicativa que se quiere evaluar.

Así, una prueba es confiable por los resultados similares o iguales que se obtengan y no por lo que la prueba evalúe. Sin embargo, entre uno y otro se establece una relación que hace que la confiabilidad devenga en una condición necesaria para la validez de constructo (Bachman y Palmer, 1996).

2. Validez de Constructo y Validez de Contenido

Para poder referirse a validez de constructo, primero es necesario definir constructo. Este término se entiende como la construcción teórica que representa el qué de la evaluación en una situación comunicativa dada. En términos específicos de este libro, el constructo derivará del área o áreas de conocimiento de la competencia comunicativa o de la habilidad lingüística como un todo que se busque medir con el fin de hacer inferencias con respecto al nivel de desarrollo y adquisición de la competencia. Dichas inferencias serán insumo para la toma de decisiones desde la evaluación formativa o sumativa. Con esta claridad, la validez de constructo, tal como se define en la tabla 3, está directamente relacionada con las interpretaciones que se derivan de los resultados. En este caso, la manera cómo dichas interpretaciones reflejan y justifican el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa en términos de las diversas áreas validan, a su vez, la interpretación de los resultados y el constructo de la prueba. Si se retoma el ejemplo presentado en la cualidad de confiabilidad, vemos que a pesar de su alto grado de confiabilidad, la prueba no cuenta con una alta validez de constructo. ¿Qué hace que ello se pierda? Retomar el objetivo de la maestra al diseñar la prueba, puede arrojar claridad sobre el asunto “saber cuántos verbos en presente, pasado y participio pasado sus estudiantes han logrado aprender y saben utilizar”. Si de este omitiésemos la última intención de aprendizaje; a saber: saben utilizar, la prueba conservaría un alto grado de confiabilidad, pero a su vez, la validez de constructo sería alto. Pero no es el caso, a partir de los resultados, no es posible inferir si los evaluados son capaces de utilizar los verbos de una manera diferente a lo que hicieron en la prueba de completación.

Ahora, imaginemos los siguientes escenarios. **Escenario 1:** un ejecutivo de la ciudad ingresa a un instituto de idiomas con el ánimo de aprender a desenvolverse oralmente en situaciones de reunión con empresarios extranjeros. En una ocasión se ve enfrentado a una prueba escrita sobre algunos de los temas trabajados en las clases. Debe realizar un pareamiento de frases y expresiones con su equivalente en español. **Escenario 2:** los Estándares de Competencia en Lengua

Extranjera: Inglés, al igual que los de otras áreas, constituyen “criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones de Colombia” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.2). Así, todas las instituciones privadas y públicas del territorio nacional se ven avocadas a utilizarlos. La tabla 4 presenta las habilidades en escritura que debe alcanzar un/a estudiante de los grados 10° y 11°, de donde se infiere, a su vez, el constructo a evaluar. Un maestro del grado 11° diseña para sus estudiantes un examen parcial con la intención de medir el nivel de adquisición y desarrollo de la primera habilidad. El examen consta de dos secciones, la primera se compone de 10 ejercicios de sintaxis de respuesta construida de completación y seleccionada (pasado simple en correspondencia con el presente perfecto); la segunda la constituye un texto con preguntas de comprensión lectora de respuestas seleccionada y construidas de manera corta y larga. . **Escenario 3:** otro maestro del mismo grado diseña una prueba con el mismo fin. La prueba es de respuesta construida, consta de una sección donde las instrucciones sirven como insumo al estudiante para contestar la prueba. Se les pide que escriban una composición de dos párrafos donde presenten y expliquen sus intenciones profesionales y personales al terminar el ciclo escolar. Así mismo, se les insta a utilizar buena gramática como ortografía, sintaxis y puntuación.

Tabla 4:

Habilidades escriturales tomadas de Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés.

-
1. Estructuro mis textos teniendo en cuenta elementos formales del lenguaje como la puntuación, la ortografía, la sintaxis, la coherencia y la cohesión.
 2. Planeo, reviso y edito mis escritos con la ayuda de mis compañeros y del profesor.
 3. Expreso valores de mi cultura a través de los textos que escribo.
 4. Escribo diferentes tipos de textos de mediana longitud y con una estructura sencilla (cartas, notas, mensajes, correos electrónicos, etc.).
 5. Escribo resúmenes e informes que demuestran mi conocimiento sobre temas de otras disciplinas.
 6. Escribo textos de diferentes tipos teniendo en cuenta a mi posible lector.
 7. Valoro la escritura como un medio de expresión de mis ideas y pensamientos, quién soy y qué sé del mundo.
 8. Escribo textos a través de los cuales explico mis preferencias, decisiones o actuaciones.
 9. Escribo textos expositivos sobre temas de mi interés.
-

Fuente: Estándares de Competencia en Lengua Extranjera: Inglés (Ministerio de Educación Nacional, 2006).



El escenario 1 y 2 en el continuo del constructo a evaluar cada vez está más alejado del mismo; lo cual significa que la validez de constructo de ambas pruebas es baja. Las inferencias que logre realizar el profesor de los resultados de la prueba distan mucho de justificar y validar lo que el evaluado sabe hacer con la lengua en términos orales. Si bien, el identificar frases y expresiones así como saber su equivalente en su lengua materna puede ayudar al momento de activar su competencia estratégica, no son suficientes para realizar interpretaciones pertinentes con respecto al uso apropiado e intencionado de estas frases y expresiones en las situaciones orales que el evaluado requiere. De manera similar, el escenario 2 presenta una situación muy común en nuestras instituciones: la falta de coherencia de lo que se propone, lo que se enseña y lo que se evalúa y cómo se evalúa. Si la habilidad que se plantea es de producción, ya hemos visto que las pruebas de respuesta de selección o construidas de completación, no alcanzan a dar información al respecto. La segunda parte, por otro lado, aunque más cercana a la producción, las respuestas cortas y largas que el evaluado pueda generar no son suficiente insumo para interpretar que: “estructuro mis textos teniendo en cuenta elementos formales del lenguaje como la puntuación, la ortografía, la sintaxis, la coherencia y la cohesión”.

Finalmente, el escenario 3 permite hacer interpretaciones más cercanas y válidas a lo que se quiere medir con respecto a la competencia comunicativa. La respuesta construida a partir de una composición, permite al evaluador validar sus resultados a partir de la relación del constructo con lo producido por el evaluado. Si volvemos a las habilidades escriturales presentadas en el cuadro, se observa que la prueba recoge en su constructo las habilidades presentadas en los numerales 1 y 8. Desde esta perspectiva, la presentada en el escenario 3 cuenta con un alto grado de validez de constructo.

En lo que respecta a la validez de contenido, en términos generales, se puede decir que esta refleja el grado de conexión entre los objetivos del curso, los criterios de evaluación y el constructo, como se observa en el escenario 1. La



validez de contenido está relacionada con dos aspectos que se conjugan: por un lado, los requerimientos de la situación comunicativa de la prueba; o sea, que tanto esta refleja el lenguaje y el contenido del programa y las necesidades de los estudiantes; por otro, las generalizaciones con respecto al contenido que se puedan realizar; o sea, qué tan suficiente, comprensible y representativo es el contenido como para hacer inferencias con respecto al constructo que se está evaluando. En matemáticas, por ejemplo, evaluar la multiplicación, no evalúa ni da información acerca de la habilidad matemática en general. En lenguas extranjeras, por su lado, una evaluación oral sobre información personal, no presenta pistas para colegir que el estudiante es capaz de escribir una carta de presentación personal. En ambos casos, puede haber validez de constructo más no de contenido desde la última perspectiva presentada.

Para concluir, la validez de constructo y la validez de contenido son cualidades que se pueden evidenciar durante el diseño. El grado de cercanía o lejanía de la prueba al área de la competencia comunicativa que se quiere medir, imprimirá mayor o menor grado de validez de constructo y de contenido a esta. Con respecto a las formas de evaluación, la definición del constructo y contenido evaluativo dinamiza una serie de decisiones que conllevan a la escogencia de diversas alternativas en la selección de las pruebas. Esta dinámica trae a la arena dos nuevas cualidades: la interactividad y la autenticidad que a su vez halan el concepto de tarea de evaluación. Ambos conceptos están directamente relacionados con la validez de constructo. Brown (2000) plantea que en varios círculos de evaluadores la validez de contenido es parte de aquella del constructo.

3. Autenticidad e Interactividad

Estas dos cualidades se desarrollan simultáneamente debido a la relación que se genera entre ellas; además, porque su grado de aparición está directamente vinculado con el constructo. Tal como se establece en las definiciones consignadas en la tabla 3, la autenticidad está relacionada con el grado de correspondencia



y relevancia de la tarea o tareas que se proponen en la prueba con las que realizamos en la vida real y cotidiana –personal y profesionalmente- y con el grado de familiaridad que de ella se desprenda. La interactividad, por su lado, está comprometida con la manera como los diferentes componentes de la habilidad lingüística del evaluado establecen relación con la prueba; relación que está comprometida con el constructo y las características de la prueba. Este último concepto, hace necesario remitirse a la noción de tarea presentada más adelante. Ambas cualidades son inferidas durante la etapa de diseño de la prueba, pero solo observadas durante la toma de la misma.

La importancia, pero así mismo el peligro de la autenticidad está en su posibilidad de hacer inferencias con respecto al desarrollo de la habilidad lingüística en general, y de la competencia comunicativa, en particular. Veamos el peligro: la autenticidad per se no conlleva el peligro, más sí el uso que de ella se puede hacer. Especialmente en clases de lenguas extranjeras se suele encontrar que el uso de material y actividades auténticas representa una forma alternativa de enseñar el lenguaje. Ni el material ni las tareas auténticas per se traen la impronta de la autenticidad. Exponer a los estudiantes a este tipos de elementos para llevar a cabo tareas de aprendizaje o pruebas lingüísticas netamente, priva de autenticidad a ambas.

El siguiente ejemplo ilustra la tesis planteada. Con el fin de evaluar la habilidad 1 de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés presentada en la tabla 4: estructuro mis textos teniendo en cuenta elementos formales del lenguaje como la puntuación, la ortografía, la sintaxis, la coherencia y la cohesión, un maestro entrega a cada estudiante un ejemplar del periódico El Colombiano bilingüe y pide que identifique los elementos de coherencia y cohesión utilizados y los explique. El material es auténtico, la tarea no lo es: identificar y explicar elementos de coherencia y cohesión no es algo que hacemos en nuestra cotidianidad; a no ser que se trate de una clase de lenguaje para lingüistas o futuros maestros de lenguas. Identificar e implementar lo identificado



en nuestro discurso escrito y oral, es más factible que suceda; además, de ello se podrían hacer inferencias generalizables sobre el uso de tales elementos en otros contextos y situaciones comunicativas.

Bachman y Palmer (1996) establecen las características de las tareas, en este caso las comunicativas, como movilizadoras de la autenticidad. Paralela a ésta, emerge así mismo la interactividad. Como ya se ha establecido, la interactividad surge como la capacidad de la prueba de activar todos o varios de los componentes de la habilidad lingüística del evaluado: competencia comunicativa, competencia estratégica, conocimiento temático y esquema afectivo. Si una prueba consta de una tarea auténtica a partir de las características ya descritas, el evaluado encontrará afinidad con ella y su involucramiento en la completación de la misma será más dinámico.

4. Viabilidad e Impacto

La viabilidad, aunque esté presente desde el diseño, se encuentra directamente relacionada con la aplicación y calificación de la prueba. Esta cualidad considera la prueba en términos de recursos y los costos que estos pueden representar; a saber: a) humanos, b) materiales incluyendo espacio y equipos y c) tiempo: desde el momento del diseño hasta la devolución de resultados, para desarrollar actividades específicas; por ejemplo: diseñar, analizar, administrar, revisar, etc.

El impacto tiene que ver con los usos, efectos y consecuencias de los exámenes -estandarizados internacionales, nacionales, locales e institucionales o de desempeño de aula- a nivel personal, institucional o social. En su texto *The power of tests*, Elana Shohamy (2001b) discute el poder de las pruebas desde una perspectiva sicométrica y tradicional; presenta las características que le imprimen dicho poder tal como el uso de números, el lenguaje que estos representan, los formatos, entre otros, emergiendo el poder simbólico e ideológico de los



exámenes. Sin embargo, el libro deviene en un llamado para introducir y modificar las prácticas evaluativas. Aceptar esta invitación, requiere de dos acciones iniciales. Por un lado, considerar el impacto de las pruebas que se diseñan en el aula de clase para determinar o monitorear el desempeño de los estudiantes; por otro, comprender que el impacto es de doble vía en el aula ya que afecta, de manera positiva o negativa, tanto el aprendizaje como la enseñanza,

El impacto de una prueba puede inferirse por su tipo y forma debido a las creencias existentes en torno a estas, a la familiaridad con su diseño y a otra serie de circunstancias que pueden verse atravesadas, inclusive por factores que se desprenden de la misma habilidad lingüística como el conocimiento temático, el esquema afectivo, la competencia comunicativa y la competencia estratégica. Así mismo, el nivel de información que presente la prueba también puede considerarse como fuente positiva o negativa del impacto de la prueba. Este aspecto final da cabida a la última cualidad: transparencia.

5. Transparencia

En evaluación de los aprendizajes, este concepto evoca información sobre el proceso de evaluación y, por ende, el proceso de toma de decisiones. Es la información que la prueba provee al estudiante en términos de a) instrucciones que le permiten realizar la tarea, b) criterios; o sea los juicios o reglas que se aplicarán para calificar su desempeño, c) objetivos que ofrecerán la intención de la prueba y en consecuencia, el tipo de la misma y así establecer su posible impacto, d) el constructo evaluativo, y e) ponderación de la prueba en general y de las tareas en particular. A la par de este tipo de información, existe otro bloque correspondiente a la caracterización de la prueba como: institución, programa, grupo y evaluador o diseñador.



En términos generales, a este grupo de información requerida en una prueba se denomina rúbrica. En términos más particulares, especialmente en tareas de respuesta construida o personal, la rúbrica además divide una tarea en sus componentes específicos dando una descripción detallada de lo que representaría niveles de desempeño aceptables o no (Stevens & Levi, 2005). Así, la rúbrica deviene en un potente elemento que coadyuva a la confiabilidad de la prueba, y en gran medida favorece la transparencia y responsabilidad en el diseño de las pruebas y en el proceso evaluativo.

E. Operacionalización de las Tareas de Aprendizaje y Comunicativas

Las tareas de aprendizaje y comunicativas son la concreción de las formas de evaluación. Sin embargo, para que tal concreción se dé, es preciso un medio que permita al evaluado llevar a cabo registros de información de dichas tareas y contar con la información requerida para realizarla y al evaluador tener una evidencia que le permita calificar el desempeño del estudiante. El medio que cumple dicha función es el instrumento, entendido como un artefacto o formato creado, en este caso por el maestro, para ayudarlo a medir algo sin equivocarse o para minimizar los efectos de su propia subjetividad. Dependiendo del tipo de respuesta que se espera del evaluado, la forma de registrar, así como el instrumento en sí, demudará. Por ejemplo, en pruebas de producción y comprensión escrita y oral mientras más control haya de la respuesta esperada por el evaluado, mayor uso hará este del instrumento para registrar su desempeño y el evaluador para evaluarlo; tal es el caso de las pruebas de respuesta seleccionada y construida escrita. En las pruebas de producción oral de respuesta construida, pero perteneciente a la categoría de tareas comunicativas y aquellas de respuesta personal se observa que a medida que el nivel de control disminuye, el evaluador deviene en el instrumento que observa el desempeño del evaluado. Este, por su parte, requiere de un formato o instrumento que de manera detallada le ofrezca toda la información requerida para llevar a cabo la tarea.



En este último caso, se requiere diseñar un formato que permita al profesor registrar lo observado del desempeño del estudiante para luego tomar decisiones lo menos sesgadas, con respecto al constructo evaluado. Con relación a la confiabilidad, estas formas de evaluación más alternativas acusan un bajo grado de confiabilidad debido al poco control que hay sobre la respuesta esperada. Sin embargo, la inclusión de formatos con criterios han demostrado reducir tal dificultad (Arias & Maturana, 2005; Arias et al., 2012).

1. Tarea

Desde una perspectiva amplia, esta se refiere a cualquier actividad o acción que requiere una respuesta que implique el procesamiento y comprensión del lenguaje (Richards, Platt & Weber, 1986). Para Breen (1987), una tarea pretende facilitar el proceso de aprendizaje del lenguaje y comporta estructuración del mismo a partir del establecimiento de un objetivo particular, un contexto y un procedimiento específico, y una serie de posibles resultados. De esta forma, la tarea no cuenta con una sola respuesta ni una sola forma de llevarla a cabo.

Estas dos acepciones de tarea, sin embargo, conllevan posibles contradicciones que hacen difícil llegar a una definición concreta. Skehan (1988) señala cómo la primera acepción resulta problemática, ya que una actividad cualquiera, por ejemplo, un taller de sintaxis o vocabulario, no comparte los elementos presentados en la segunda acepción. No obstante, este tipo de actividades y ejercicios son usados para favorecer el aprendizaje del idioma. Para facilitar la denominación y no caer en las imprecisiones señaladas, se introducen los conceptos de tareas de aprendizaje y tareas comunicativas. Las primeras centradas en las características formales del lenguaje (i.e., sintaxis, lexicografía, elementos de cohesión, etc.) y las segundas en el sentido (i.e., las funciones e intenciones del lenguaje). Desde los tipos y las formas de evaluación, aunque ambas categorías de tareas se complementan, se podría decir que el constructo de las tareas de aprendizaje aparecería más en la



evaluación continua y en pruebas más tradicionales; mientras que el constructo de las comunicativas sería más proclive a presentarse en las sumativas y más alternativas. Sin embargo, investigaciones (Frodden et al, 2004; Arias & Maturana, 2005) demuestran que sucede lo contrario en lo concerniente a las formas.

Para efectos de este texto, apelamos al término tarea comunicativa propuesto por Nunan (1991). La base de dichas tareas radica en que estas se relacionan con aquellas que los estudiantes encuentran en su vida cotidiana fuera del aula de clase y tienen como características: a) énfasis en la comunicación por medio de la interacción en la lengua objeto (L2), b) uso de textos y situaciones auténticos, c) focalización tanto en el lenguaje como en el proceso de aprendizaje, y d) aprovechamiento de las experiencias personales y del conocimiento previo para potenciar el aprendizaje. Las tareas de este tipo tienden a estar en la categoría de las formas de evaluación alternativas.

F. Prácticas Democráticas y Justas: principios de las Prácticas Evaluativas.

De acuerdo con Tejada (2000), la educación, debido al ambiente cambiante en que se encuentra por las dinámicas de la globalización, requiere una transformación de su estructura y su praxis. Como parte de esta transformación, Tejada destaca la democratización como principio de las nuevas políticas de educación, la cual garantiza la igualdad de oportunidades y de acceso a la educación. Para poder comprender lo que este principio encarna es necesario regresar en el tiempo a la Grecia clásica y reencontrar las bases del vocablo democracia. Originario de *demos*, pueblo, y de *kratos*, poder, el término denota un sistema político en el cual el poder se deriva y es ejercido por el pueblo. En su génesis, la democracia conlleva igualdad y libertad; la primera implica la posibilidad de acceder al poder a la vez de ser considerado como un igual ante la Ley. Por otro lado, la libertad se refleja cuando cada ciudadano está asegurado por derechos y libertades legitimadas (Hénaff & Strong, 2001).



En términos generales, la igualdad y la libertad están basadas en un constructo social y en la individualidad del sujeto, ambos elementos de una democratización (García, 2000).

Por su lado, la Justicia en su constructo más amplio, está relacionada con el concepto moral de la rectitud basada en la ética, la racionalidad, las leyes naturales, políticas y sociales, la religión y la equidad. Como principio que implica ‘poner en práctica la justicia’, emerge atado a ella el bien estar, el bien ser y el bien hacer del Otro. Esta contextualización requiere y conlleva la toma de decisiones apropiadas, así como la observancia de una serie de procedimientos que aseguran a aquellos involucrados, un tratamiento justo.

¿Cuál es el papel de la evaluación desde esta perspectiva política? Desde las primeras líneas de este libro se advierte el poder que tiene la evaluación. Inicialmente desde una perspectiva sicométrica y tradicional aunada a lo que ella representa: uso de números, el lenguaje de poder que estos representan, los formatos, entre otros; y luego desde una más naturalista, pero que también representan cargas conceptuales de poder. Este poder negativo de la evaluación lo sugiere Foucault (citado en Savater, 2012) al identificar el examen como la herramienta de evaluación más extendida y más ritualizada y que

combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza, que permite calificar, clasificar y castigar. En él vienen a unirse la ceremonia del poder (...) y el establecimiento de la verdad (p. 99).

Sin embargo, concibiendo la evaluación como eje transversal de cualquier proceso educativo y teniendo como punto de partida el principio de democratización y la herramienta de poder estatal, discursivo o ideológico que ella es, así mismo deviene en el nicho esencial para introducir prácticas pedagógicas democráticas y a su vez justas. La evaluación *per se*, debe contemplarse desde una perspectiva más amplia y progresista (Shohamy, 1998), en donde sea una práctica productora de sentido y



realidad (Perassi, 2008) y se realice de manera continua con el fin de aplicar medidas de recuperación y perfeccionamiento (Rosales, 2003). El esfuerzo por crear prácticas evaluativas desde esta perspectiva requiere de una serie de principios que Shohamy (2001a) recoge en cinco (5) necesidades; a saber:

- » Monitorear y limitar los usos de las herramientas de poder, en especial aquellas que promueven o conllevan elementos de discriminación y exclusión.
- » Proteger los derechos de los ciudadanos.
- » Considerar las voces de diversos grupos, especialmente en sociedades multiculturales.
- » Que los ciudadanos tengan un papel participativo y activo, y que las élites transfieran y compartan el poder.
- » Que aquellos que desarrollan herramientas de poder asuman la responsabilidad de sus consecuencias.

Apropiarse de cada uno de estos principios como una posibilidad real en las aulas escolares, conlleva así mismo, una necesidad:

- » Implementar una evaluación crítica que permita monitorear los usos de las pruebas como instrumentos de poder y examinar los presupuestos, creencias e impacto detrás de ellas.
- » Trabajar de manera cooperativa y colaborativa con los evaluados en el diseño y desarrollo de la evaluación.
- » Asumir responsabilidades por las pruebas y sus usos (todos aquellos involucrados en la evaluación).
- » Considerar e incluir los diferentes conocimientos provenientes de los diversos grupos sociales.
- » Proteger los derechos de los evaluados.



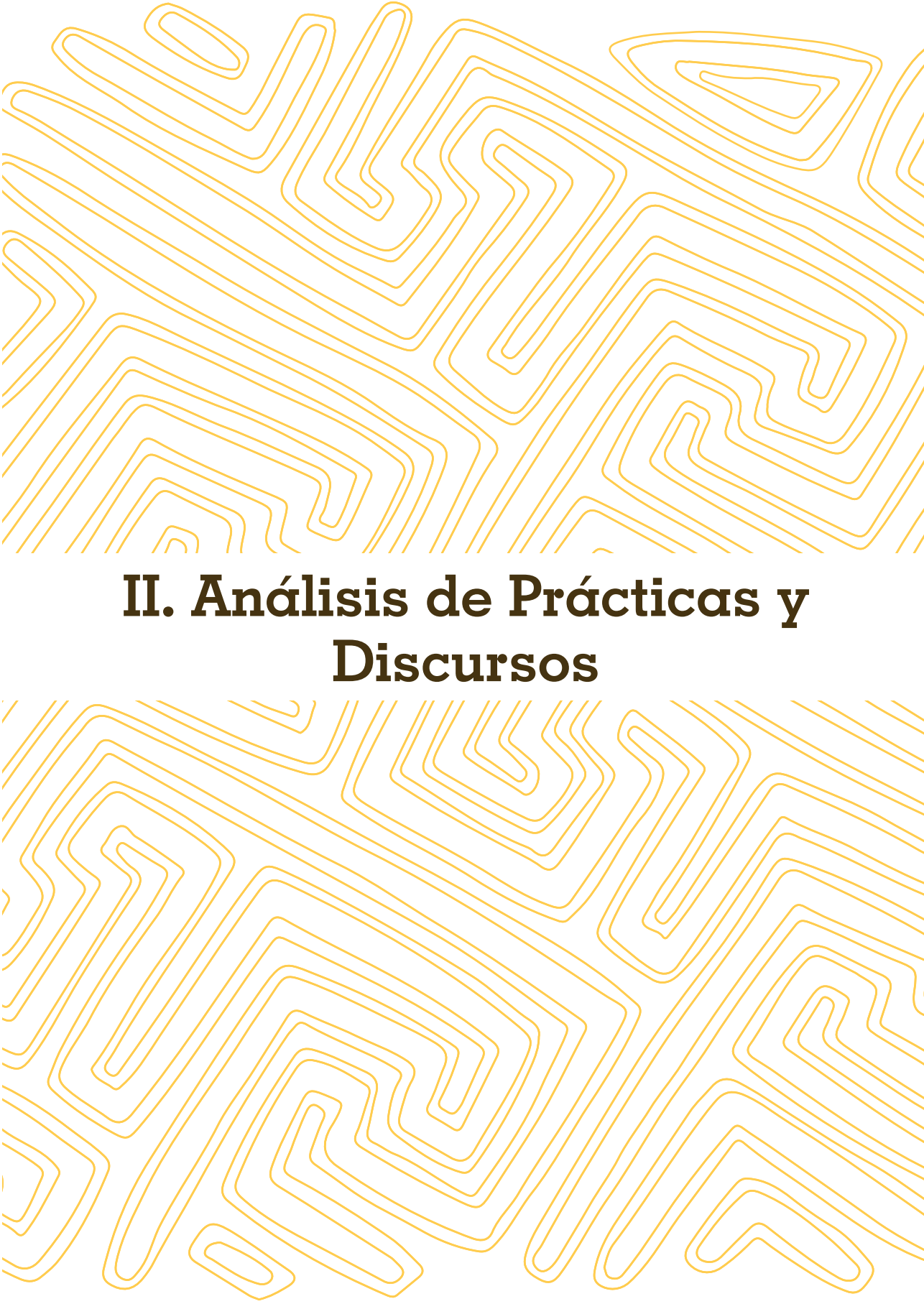
De esta manera, se puede considerar una evaluación democrática que sugiere que el proceso de evaluación debe asegurar la participación y la representatividad de todos como fuerzas sociales (Bartolomé & Cabrera, 2000; Moreno & Hernández, 2007). Bruner (2004) y Shohamy (1998) aseguran que le compete al maestro mantener un rol que propicie una evaluación activa, cambiante, transformadora e innovadora, ya que el diseño de diversas pruebas evaluativas es la base para revertir los efectos e impactos negativos emanados del poder inherente de la evaluación e incursionar en prácticas evaluativas democráticas y justas. Con respecto a la justicia, se apela a la denominada procedimental, que garantiza procesos ecuánimes a partir de la imparcialidad, la coherencia, la consistencia o reconocimiento y la confianza como bases esenciales. La primera comporta la toma de decisiones a partir de información apropiada y suficiente que garantice que estas son honestas, con principios y libres de posibles sesgos. La segunda sugiere el establecimiento de criterios comunes con respecto al constructo y al nivel de paso. La tercera se refiere a la manera como se valora la voz propia y la del otro como miembros de un colectivo social. Finalmente, la confianza está relacionada con el respeto y la dignidad; con la certeza del evaluado de ser tratado con consideración de su bien estar, bien ser, bien saber y sus necesidades en la evaluación (Arias et al., 2012).

Diferentes estudios han abordado la evaluación como posible dinamizador de prácticas pedagógicas y evaluativas más democráticas y justas. Algunos ejemplos son: a) un análisis cualitativo realizado por Bohórquez (1993) de evaluación participativa basado en los talleres de educación democrática; b) Tapia, Becerra, Mansilla & Saavedra (1998) aplican la técnica de grupos focales como medio de evaluación de liderazgo directivo; c) Bartolomé & Cabrera (2000) presentan cuatro estrategias de modelo de evaluación: la evaluación participativa, la democrática y deliberativa, la colaborativa y la de programas basados en la comunidad; d) el estudio cualitativo realizado por Mares (2004), en el cual describe el proceso de evaluación como una práctica conducente a asignar un valor al desempeño de una persona o grupo de personas y propone que la evaluación formativa es una base de ayuda para los docentes y para mejorar las metodologías de enseñanza-aprendizaje; e)



Gaete (2011) presenta el juego de roles como estrategia justa y democrática de evaluación; y f) Arias et al. (2012) concluyen, a partir de los hallazgos, cómo la presencia intencionada de dos elementos *sine qua non* en la evaluación contribuyen ampliamente a generar prácticas evaluativas justas y democráticas: la rigurosidad y la sistematicidad en la variedad de tipos y formas de evaluación y en el diseño meticuloso de instrumentos y tareas de evaluación.

Esta rigurosidad y sistematicidad es a la cual apela este libro para que la evaluación pase de ser herramienta punitiva y de estigmatización, a promotora de democracia y justicia en los diferentes contextos educativos. Sin embargo, no es la inclusión de unas cuantas evaluaciones en el aula de clase considerando los tipos, las formas, las cualidades, la tarea de aprendizaje o comunicativa, el diseño del instrumento con una rúbrica completa, entre otras, lo que garantiza evaluaciones justas y democráticas. La invocación que hace este libro es a prácticas evaluativas sistemáticas y rigurosas que a su vez den el norte a las prácticas pedagógicas. La espiral generada por la evaluación y la enseñanza, da paso a la validez sistémica; así, una evaluación sistemática y rigurosa, desde la perspectiva a lo largo del texto desarrollada, logra originar cambios en la enseñanza, en los programas... en los currículos y en la manera de abordar los diversos factores que conforman la habilidad lingüística y que son motivos de evaluación o de calificación por medio de pruebas.

The background of the page is filled with a complex, repeating pattern of orange lines. These lines form a series of interlocking, angular shapes that resemble stylized 'W' or 'M' characters, creating a dense, maze-like texture. The pattern is consistent across the entire page, framing the central text.

II. Análisis de Prácticas y Discursos



Este libro pretende ser descriptivo y propositivo más que prescriptivo; por esta razón, es la intención del mismo permitir que los usuarios analicen sus propias prácticas y discursos a partir de una serie de preguntas y tareas que se plantean como insumo. Las preguntas y actividades no pretenden ser exhaustivas sobre la temática que proponen; por el contrario, se invita al usuario a explorar todos los matices que puedan emerger de las mismas y así generar los propios constructos frente a la evaluación de los aprendizajes y las diversas maneras de hacer prácticas más rigurosas y sistemáticas en favor del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Debido a que en gran medida este trabajo está enfocado a la evaluación en lenguas extranjeras, varias de las tareas y preguntas propuestas están en el idioma objeto; sin embargo, ya que pueden ser fácilmente extrapoladas a otros contextos educativos, se incluye así mismo un cuadro con la traducción.

Las siguientes preguntas están relacionadas con su práctica docente actual, responda de manera detallada; aunque le parezcan muy obvias o muy abstractas, haga su mejor esfuerzo por contestar de manera exhaustiva y sin que quede lugar a dudas. Los espacios provistos son sólo una guía, utilice su libreta de notas para responder.

Tarea uno

La intención de esta tarea es explorar discursos y creencias con respecto a la evaluación.

Complete the sentences with information about yourself.

1. I assess because _____

2. The things I enjoy about assessing are _____

- 
3. The things I don't enjoy about assessing are _____
 4. My main qualities as a evaluator are _____
 5. I think the main role of an evaluator is to _____
 6. I like learners who _____
 7. My learners think I am _____
 8. After an evaluation I usually feel _____
 9. After an evaluation my students usually feel _____
 10. I think evaluating is a/an _____ practice because _____
 11. Besides giving a grade, I think assessment entails _____

Complete las siguientes oraciones con su propia información,

1. Evalúo porque _____
2. _____ son las cosas que disfruto cuando evalúo.
3. _____ es lo que no me gusta cuando evalúo.
4. Mis mayores cualidades como evaluador/a son _____
5. Considero que el papel más importante que tengo como evaluador/a es _____
6. Me gustan los estudiantes que _____
7. Mis estudiantes piensan que soy _____
8. Luego de una evaluación, generalmente me siento _____
9. Luego de una evaluación, generalmente mis estudiantes se sienten _____
10. Considero que la evaluación es una práctica _____ ya que _____
11. Además de asignar una nota, creo que la evaluación comporta _____

Tarea dos

La intención de esta tarea es analizar la complejidad de la evaluación de los aprendizajes desde sus propósitos.

Diseñe un esquema o mapa conceptual que le ayude a establecer todas las conexiones posibles entre los conceptos derivados de evaluación de los aprendizajes.

Tarea tres

El objetivo de esta tarea es percatarse de los diferentes factores que participan en una situación de evaluación.

Analice una prueba diseñada por usted y vea si es posible determinar la habilidad lingüística que comporta la prueba. Utilice el siguiente cuadro para introducir la información. Posteriormente, reflexione si los elementos fueron considerados *a priori* o simplemente emergieron al momento de este análisis así como el papel de cada uno de ellos en el diseño y elaboración de la prueba.

Conocimiento temático	Esquema afectivo	Competencia comunicativa	Competencia estratégica
-----------------------	------------------	--------------------------	-------------------------

Tarea cuatro

La intención de esta tarea es que usted explore, categorice, describa y establezca los objetivos de sus prácticas evaluativas a partir de la respuesta esperada del evaluado. En el siguiente cuadro escriba qué espera del estudiante y al frente el objetivo de dicha respuesta. Posteriormente, analice el nivel de coherencia entre las dos columnas.

Tarea cinco

El objetivo de esta tarea es planear la evaluación desde una perspectiva teóricamente informada.

1. Este semestre o período, ¿qué está enseñando?

2. ¿Qué espera que sus estudiantes aprendan?

3. ¿Qué espera que sus estudiantes hagan con los aprendizajes obtenidos?

4. Utilice un esquema como el incluido para categorizar la información que emerja de sus respuestas anteriores.

OBJETIVO: Al culminar el semestre, los estudiantes estarán en capacidad de

Conocimiento organizativo

- a)
- b)
- c)



Conocimiento pragmático

a) ¿Cuál es la intención?

b) ¿Cuál es el contexto?

5. Evaluación formativa. Con base en el esquema anterior, complete la siguiente información:

a) Evaluación continua: ¿Qué aspectos lingüísticos evaluaría? ¿Por qué?

b) Retroalimentación: ¿Qué aspectos retroalimentaría? ¿Por qué y para qué?

c) Auto evaluación: ¿Qué aspectos favorecería para ser autoevaluados? ¿Por qué? y ¿para qué?

6. Evaluación sumativa: ¿Qué evaluaría? ¿Cuántas pruebas sumativas planea incluir? ¿por qué y para qué?

7. Alternativas en evaluación: ¿Qué tipos de respuestas favorecerían su objetivo?

Tarea seis

Esta tarea está intencionada para que usted analice la enseñanza a partir de una situación evaluativa real y luego la intervenga desde una perspectiva comunicativa diferente. En caso de ser docente de otra área, tome una prueba diseñada por usted o un colega.

Here you have an instrument of an actual task used with first-level-of-English students; the task is to be done at the end of a term as final exam. If you were hired to teach these students, what of the Communicative Competence would you select to achieve the intention? Arrange your information regarding time, intentions, topics, and any other information you consider important. Once you have done it, go back to the task and turn it into a speaking one. After doing so, devise a rubric both for the written and speaking task.

El presente instrumento corresponde a una tarea evaluative de final de semestre propuesta a estudiantes de primer nivel de inglés. Si usted fuese contratado para dictar el mismo curso, ¿Cuáles elementos de la competencia comunicativa seleccionaría para que la intención final de la tarea se logre? Organice su planeación teniendo en cuenta el tiempo, las intenciones, los temas y cualquier otra información que considere necesaria. Así mismo, mude la tarea evaluative en una oral y diseñe una rúbrica de evaluación tanto para ambos tipos de tareas.

Task

Intention: Introduce yourself

Written task: You are planning to apply to Camp Beaumont, a summer camp in England. You have to e-mail giving information about you.

Instructions: Organise your mail in two paragraphs.

In the first one, include your name (s), origin, age and occupation, your preferences in entertainment and daily activities, your routines and contact information.

In the second one, refer briefly to your family and your education in the past.

REMEMBER: This is a formal mail, so pay attention to spelling and punctuation. Give coherence and cohesion to your information by adding frequency adverbs, articles, quantifiers and possessives. Finally, give an appropriate use to forms of the simple present and past.

Dear Mr. Jones
Camp Beaumont

Yours sincerely,

Tarea siete

La intención de esta tarea es analizar el papel de la habilidad lingüística en diferentes pruebas.

Tomando como insumo la tarea cuatro, seleccione un conjunto de pruebas que pertenezcan a diferentes formas. Proceda a analizarlas siguiendo el formato:

QUESTIONS FOR TESTS ANALYSIS

Topical knowledge:

- » Do students need to have a specific topical knowledge? If so, which one?
- » Might topical knowledge affect students test performance? Why?

Affective schemata:

- » Might the test affect the test takers' affective schemata? How?

Strategic competence:

- » What type of strategic competence do students require to conduct the evaluative task?

Communicative competence:

- » Is the text based on the organisational knowledge? What areas? What is it assessing or testing?
- » Is the text based on the pragmatic knowledge? What areas? What is it assessing or testing?
- » If the text is based on both areas, which one is the most relevant? Support your choice.

Types and forms:

- » What type of assessment does the test belong to? Why?
 - » If formative, what kind of feedback can the teacher give? Include examples.
 - » If formative, what kind of self-assessment should the teacher promote? Give examples.
 - » Analyse the type of responses favoured in the test and find how they relate to the objective and the construct.
-

PREGUNTAS PARA ANALIZAR PRUEBAS

Conocimiento temático

- » ¿Los estudiantes requieren un conocimiento temático específico? De ser así, ¿cuál?
- » ¿Afectaría el conocimiento temático la actuación de los estudiantes durante la prueba? ¿Por qué?

Esquema afectivo

- » ¿Puede la prueba afectar el esquema afectivo de los estudiantes? ¿Cómo?

Competencia estratégica

- » ¿Qué de la competencia estratégica requieren los estudiantes para llevar a feliz término la tarea evaluativa?

Competencia comunicativa

- » Si la prueba se basa en el conocimiento organizativo, ¿cuáles áreas? ¿Cuál es el constructo?
- » Si la prueba se basa en el conocimiento pragmático, ¿cuáles áreas? ¿Cuál es el constructo?
- » Si la prueba se basa en ambos tipos de conocimiento, ¿hay alguno más relevante? ¿Cuál? ¿Cuál es el constructo?

Tipo y forma

- » ¿Qué tipo de prueba es esta? ¿Por qué?
 - » ¿Qué clase de retroalimentación podría el profesor dar? Incluya ejemplos.
 - » ¿Qué tipo de autoevaluación podría el profesor promover? Incluya ejemplos.
 - » ¿Cuáles tipos de respuesta se proponen? ¿Cómo se relacionan con el objetivo y el constructo?
-

Tarea ocho

La intención de esta tarea es diseñar instrumentos de registro confiables y válidos.

Tomando como insumo la tarea seis u otra de respuesta construida o personal, diseñe un instrumento con una rúbrica completa para usted registrar el desempeño del estudiante y para dar posterior retroalimentación. Así mismo, que sirva al estudiante para contar con todas las instrucciones para llevar a cabo la tarea comunicativa.

Tarea nueve

El objetivo es evaluar una tarea comunicativa o de aprendizaje a partir de las cualidades presentadas.



Seleccione evaluaciones que pertenezcan a diversas alternativas y evalúelas a partir de las cualidades de las pruebas. Aquellas cualidades que no se presenten o cuyo nivel sea bajo, mejórelas.

Tarea diez

El propósito de esta tarea es reflexionar acerca de los diferentes tipos de impacto que las pruebas pueden tener.

1. Haga una lista de los usos de los exámenes.
2. Haga una lista de las consecuencias potenciales de la prueba, tanto positivas como negativas.
3. Pregúntese si habría otras formas de obtener los mismos resultados y cuáles serían.

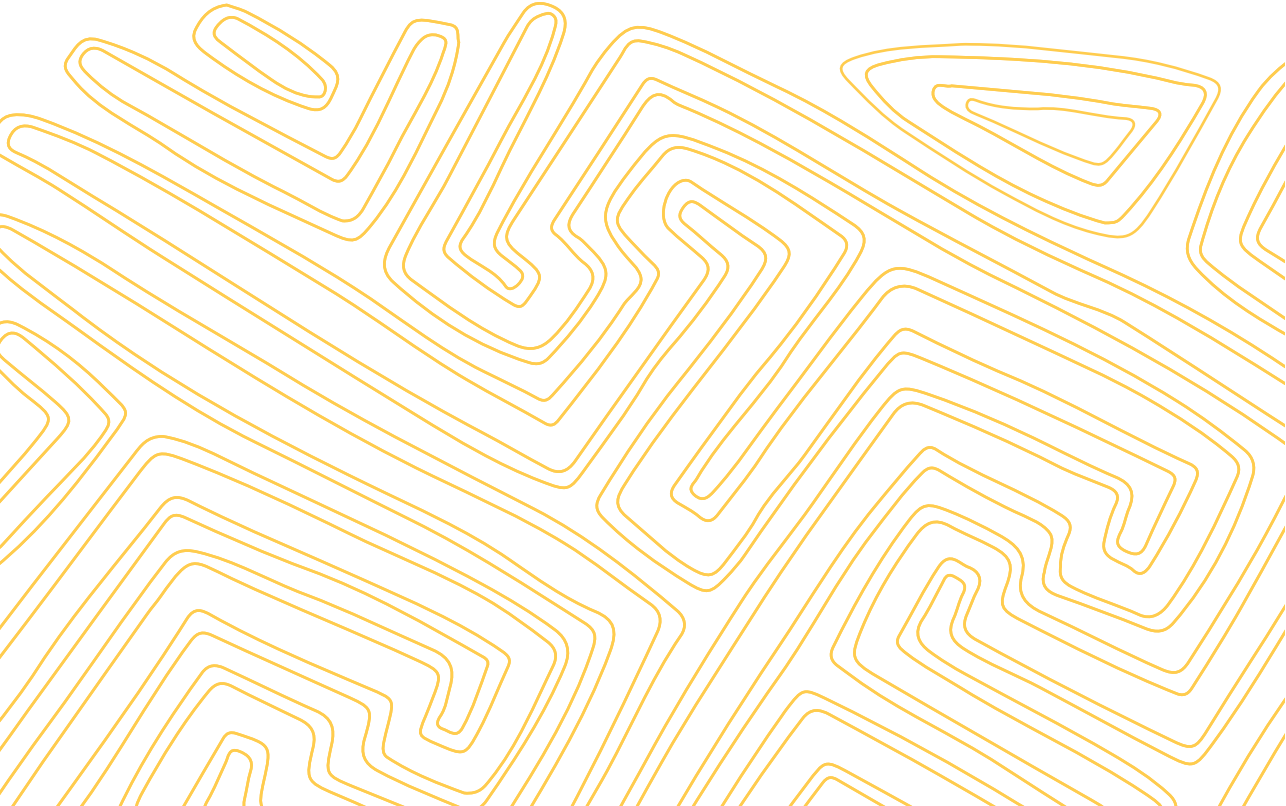
Tarea once

Esta tarea pretende analizar el impacto, las intenciones e intereses de las pruebas de evaluación de los aprendizajes a nivel micro (la institución, el aula) o a nivel macro (la ciudad, el país) y establecer las posibles relaciones o incongruencias entre estos niveles. Se espera que en la tarea se exploren las diferentes relaciones: entre lo micro, entre lo macro y micro-macro.

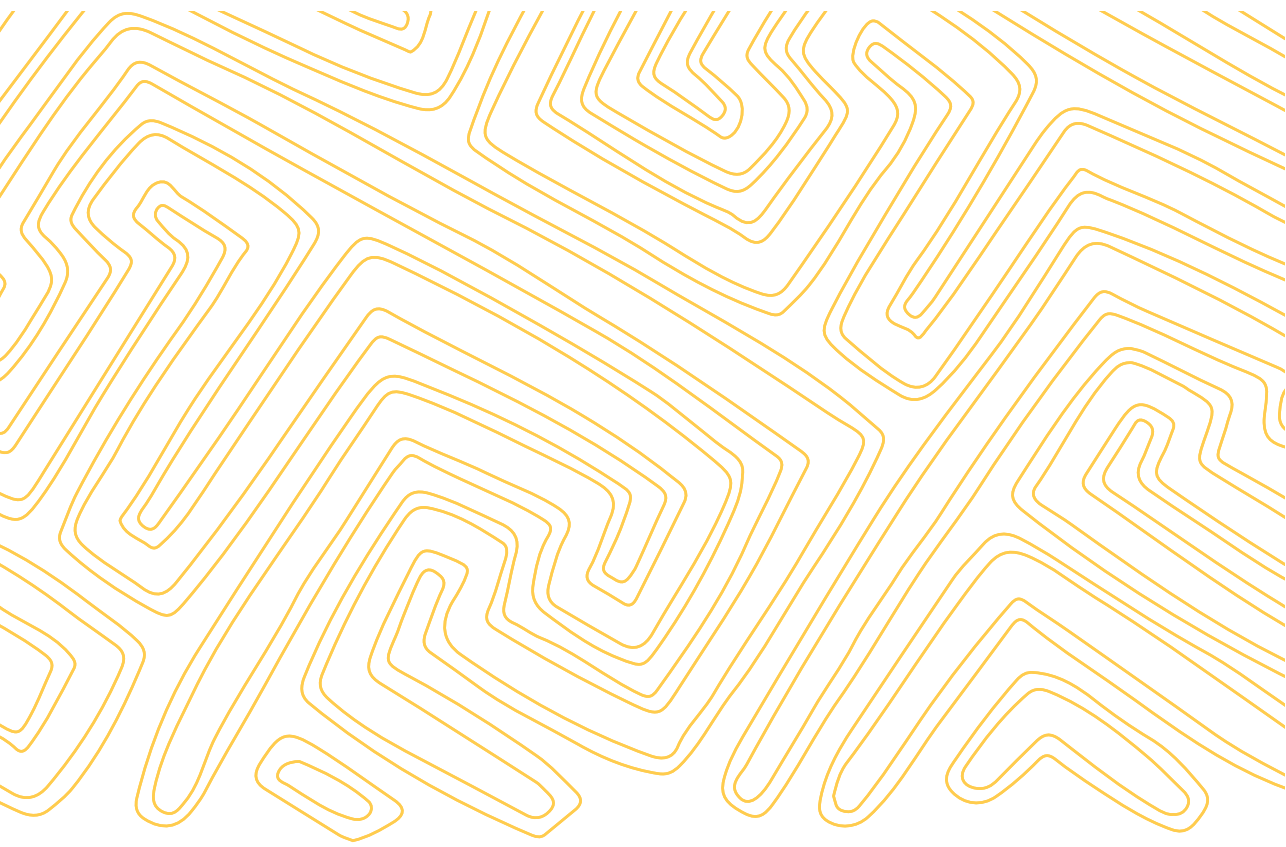
Responda a las siguientes preguntas, que están basadas en Shohamy (2001a), con respecto a CLT (*Critical Language Testing*). Considere sus propias prácticas evaluativas antes de hacerlo con la de otras personas o instituciones.

- » Who are the testers? / ¿Quiénes son los evaluadores?
- » What are their agendas? / ¿Cuáles son sus agendas?
- » Who are the test-takers? / ¿Quiénes son los evaluados?
- » What are their contexts? / ¿Cuáles son los contextos de los evaluados?

- 
- » What are the contexts of the topics being tested? / ¿Cuáles son los contextos de los temas que se evalúan?
 - » Who will benefit from the tests? / ¿Quién se beneficiará de las pruebas?
 - » Why are tests being given? / ¿Por qué se usan pruebas?
 - » What will their results be used for? / ¿Para qué se usarán los resultados?
 - » What areas are being tested, and why? / ¿Qué se está evaluando y por qué?
 - » What areas are not being tested, and why? / ¿Qué no se está considerando en la evaluación?
 - » What are the underlying values behind the tests? / ¿Qué valores subyacen en las pruebas?
 - » What are the testing methods? / ¿Qué tipo y formas de evaluación se favorecen?
 - » What additional evidence is collected? / ¿Qué otro tipo de evidencia se recolecta?
 - » What kind of decisions are reached based on the tests? / ¿Qué tipo de decisiones se toman con base en las pruebas?
 - » Who else, besides the tester, is included in the design of the test and its implementation? / Además del evaluador ¿quién más se incluye en el diseño e implementación?
 - » What ideology is delivered through the test? / ¿Qué tipo de ideología subyace en la prueba?
 - » What messages about students, teachers and society do tests assume? / ¿Cuál es el mensaje que las pruebas asumen acerca de los estudiantes, los profesores y la sociedad?
 - » What types of feedback are provided based on the tests and to whom is the feedback given? / ¿Con base en las pruebas, qué tipos de retroalimentación se favorecen y a quién van dirigidos?
 - » Can the tests and their results be challenged? / ¿Se pueden desafiar las pruebas? ¿Cómo?
 - » What are the intended and unintended uses of the test? / ¿Cuáles son los usos explícitos y no explícitos de las pruebas?
 - » What are their impacts? / ¿Cuáles son los impactos de las pruebas?



III. A Manera de Cierre





Tal como se infiere de la temática desarrollada en este texto, la evaluación de los aprendizajes representa un reto para todas aquellas personas involucradas directa o indirectamente en ella. Reto que inicia en la comprensión de conceptos a veces tan abstractos que conforman su constructo teórico. Suscitar discusión y análisis en torno al corpus conceptual es necesario si se espera asumir la evaluación de los aprendizajes como un terreno no acabado y digno de explorar, deconstruir y construir por parte del docente. El discurso claro, concreto y asertivo coadyuva a librar de connotaciones erróneas, de mitos infundados, de imágenes trastocadas y reducciones amañadas, la evaluación de los aprendizajes en la Escuela.

El desafío continúa con la decisión de establecer prácticas evaluativas en concordancia y fundamentadas con la teoría, pero enmarcadas en los contextos y poblaciones específicas. Interpretar la teoría es pues requisito esencial de la puesta en marcha de prácticas evaluativas que vayan más allá de pruebas estáticas y asépticas que no dan respuesta a las necesidades, intenciones e intereses propios del contexto y la cultura.

El poder que representa el conocimiento para la especie humana, puede democratizarse acercando la teoría y proponiendo prácticas en las cuales los actores involucrados se vean representados y considerados. El poder desmedido que conlleva la evaluación puede perpetuar prácticas y discursos perversos y velados; o por el contrario, dar paso a una evaluación dinámica que se dé a la par con la enseñanza y el aprendizaje y que incite al empoderamiento de los actores del acto pedagógico; tal es el propósito último de este libro.



REFERENCIAS

Arias, C., Maturana, L. y Restrepo, M.I. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras; hacia prácticas justas y democráticas. *Revista Lenguaje*, 40 (1), 99-126.

Arias, C. I., & Maturana, L. (2005). Evaluación en lenguas extranjeras: discursos y prácticas. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 10(16), 63-91.

Bachman, L., y Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language testes*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

- Bartolomé, M., & Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 463-479. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/007200230108.pdf>.
- Baxter, A. (1997). *Evaluating your students*. En Seligson. P. (Ed.), *Handbook for teachers*. London: Richmond Publishing.
- Bohórquez, F. (1993). *Análisis cualitativo de un método de evaluación participativa basado en los talleres de educación democrática* (Disertación doctoral). Recuperada de la base de datos de Proquest Dissertations and Theses (MM85092).
- Breen, M. (1987). Learner contributions to task design. In C. Candlin & D. Murphy (Eds.), *Language learning tasks*. (pp. 23-46) Englewood Cliffs NJ.: Prentice-Hall.
- Brown, D.H. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Prentice Hall.
- Brown, J. D., & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32(4), 653-728.
- Brown, J. D. (2000). What is construct validity? *JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 4(2), 8-12.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bustos, F. (1997). Mutaciones en evaluación y lineamientos del ministerio: análisis y crítica (documento incompleto).



Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes (1997-2013). Recuperado de cvc@cervantes.es.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.

Estévez Singh, S. P. (21 de junio de 2009). Hacia una pedagogía del discurso: elementos para pensar la comprensión argumentativa en los procesos de escritura en la educación básica. [Mensaje en el blog Lapsus Linguae]. Recuperado de <http://linguae.wordpress.com/2009/06/21/hacia-una-pedagogia-del-discurso/>

Frodden, C., Restrepo, M. I., & Maturana, L. (2004). Analysis of assessment instruments used in foreign language teaching. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 9 (15), 171-201.

Gaete, R. (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Educación y Educadores*, 14(2), 289-307.

García, E. (2000). *Vigotsky, la construcción histórica de la psique*. México: Trillas.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. London: Basic Books.

Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Collection pratiques & enjeux pédagogiques. Paris: ESF Editeur.



Halliday, M. A. K. (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hénaff, M., & Strong, T.B. (2001). The conditions of public space: vision, speech and theatricality. En Hénaff, M. & T. B. Strong (Eds.). *Public space and democracy* (pp. 1-32). Minneapolis: University of Minnesota Press. Press.

Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En R.

Huxley & E. Ingram (Eds.), *Language acquisition: Models and methods*. London: Academic Press.

Ianfrancesco, G. M. (1996). La evaluación de los aprendizajes en la educación Colombiana (documento electrónico). Medellín: Programa de Desarrollo Pedagógico Docente, Universidad de Antioquia.

Ianfrancesco, G. M. (2004). La evaluación integral y del aprendizaje: Fundamentos y estrategias. Bogotá: Serie Escuela Transformadora. Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/47723085/LA-EVALUACION-INTEGRAL-Y-DE-LOS-APRENDIZAJES>

Jorba, J., & Casellas, E. (Eds.). (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Madrid: Editorial Síntesis.

López, A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), 111-124.

Mares, M. (2004). *Evaluación del desempeño docente y su relación con el desarrollo formativo y profesional del profesorado, en las escuelas secundarias técnicas 36 "Revolución" y 55 "Art. 3º. Constitucional" pertenecientes a la Zona 4 del Municipio de Tepic, Nayarit* (Tesis de maestría). Recuperada de Bibliotecas del Tecnológico de Monterrey (https://millenium.itesm.mx/search*spl/X?SEARCH=a:%28Mares%29&searchscope=62&SORT=D).

Maturana, L. (2011). La enseñanza del inglés en tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en algunas instituciones públicas: factores lingüísticos y pedagógicos. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(22), 74-87.

Maturana, L. M., Restrepo, M. I., & Ferreira, M. P. (2009). *Módulo-guía en evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras*. Medellín, Colombia: Reimpresos, duplicación de textos y documentos académicos de la Universidad de Antioquia.

Moreno, C. S., & Hernández, B. R. (2007). La evaluación cualitativa: una práctica compleja. *Educación y Educadores*, 10(2), 215-223.

Nunan, D. (1991). Communicative Tasks and the Language Curriculum. *TESOL Quarterly*, 25(2), 279-295.

O'Malley, J., y Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: CUP.

Ormrod, J. E. (2008). *Aprendizaje humano*. Madrid. España: Pearson/Pretince Hall.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

Pawlikowska-Smith, G. (2002). *Canadian Language Benchmarks 2000: Theoretical framework*. Centre for Canadian Language Benchmarks. Consultado el 27 de mayo de 2008 en <http://www.language.ca>.

Perassi, Z. (2008). *La evaluación en educación*. San Luis, Argentina: Ediciones LAE.

Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, 36, 143-152. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S007117132001003600010&script=sci_arttext&lng=pt#hymes71.

Rosales, C. (2003). *Criterios para una evaluación formativa: objetivos, contenido, profesor, aprendizaje, recursos*. Madrid, España: NARCEA.

Richards, J. Platt, J. & Weber, H. (1986). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman

Santos, G. M. (1999). *Evaluación educativa: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Rio de la Plata: Editorial Magisterio.

Sato, K., & Kleinsasser, R. (1999). Multiple Data Sources: Converging and diverging conceptualizations of Lote teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 24(1). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.1999v24n1.2>

Savater, F. (2012). *El valor de educar*. México DF, México: Ariel.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.

Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (1994). *Ley 115 de 1994 Nivel Nacional*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>.

Tapia-Gutiérrez, C. P., Becerra-Peña, S., Mansilla-Sepúlveda, J. & Saavedra-Muñoz, J. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Educación y Educadores*, 14(2) 389-409. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404010>

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. (Serie Guías No.22). República de Colombia.

Shohamy, E. (1998). Evaluation of learning outcomes in second language acquisition: A multiplism perspective. En H. Byrnes (Ed.), *Learning foreign and second languages* (pp. 238-261). NY: The Modern Language Association of America.

Shohamy, E. (2001a). Democratic assessment as an alternative. *Language Testing*, 18(4), 373-391.

Shohamy, E. (2001b). *The power of tests – A critical perspective on the uses of language tests*. London: Longman.

Shohamy, E., & Inbar, O. (2006). *Assessment of Advanced Language Proficiency: Why Performance-based Tasks?* University Park, PA: The Pennsylvania State University, Center for Advanced Language Proficiency Education and Research.



Skehan, P. (1988). Language Testing: Survey Article, Part 1. *Language Teaching Abstracts*, 22(1), 1-13.

Stevens, D. & Levi, A. (2005). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Virginia: Stylus Publishing.

Tejada, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: Algunos principios y nuevas exigencias. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 4(001), 1-14.