© **Madrid, D. (1997):** "La evaluación del área curricular de la lengua extranjera" en H. Salmerón (ed.) (1997): *Evaluación Educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*, pp. 252-290. Granada: Grupo Editorial Universitario.

LA EVALUACIÓN DEL AREA CURRICULAR DE LA LENGUA EXTRANJERA

Daniel Madrid
(Universidad de Granada)

Pág. 251

1. INTRODUCCION

Si deseamos conocer cómo transcurren los procesos de aprendizaje en cualquier área curricular es necesario evaluarlos. En este sentido, la evaluación se convierte en una actividad educativa que consiste en recoger datos, valorarlos y tomar decisiones para intervenir en el currículo y cambiarlo en la dirección que se considere oportuna.

En el área curricular que nos ocupa, la práctica evaluadora implica la recogida de información sobre la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos relacionados con la lengua extranjera (LE), a nivel oral y escrito, las habilidades y destrezas que se han desarrollado así como las actitudes y valores relativos a todos los componentes curriculares: contenidos, objetivos, materiales, recursos, metodología, etc.

Para desarrollar el contenido de esta ponencia que se ha titulado "la practica de la evaluación aplicada al área de los idiomas" vamos a centrar nuestra exposición en los tres conceptos claves del título, es decir:

a) En el concepto de evaluación
b) Definición del objeto de la evaluación -que es el área de la lengua extranjera- con especial referencia al idioma inglés (que es nuestra especialidad): ¿qué implica saber/conocer un idioma, ser competente en una lengua y ser capaz de comunicarse con ella? ¿cuáles son los componentes de esa competencia comunicativa?
c) Técnicas y modelos para aplicar la evaluación al área del idioma extranjero.

2. CONCEPTO DE EVALUACION

No es el objetivo de nuestra ponencia resolver el problema conceptual de la evaluación, en general. Para eso hemos contado con valiosas aportaciones que han profundizado en el concepto de evaluación y nos han ofrecido perspectivas muy diversas y enriquecedoras. No obstante, creemos que no podemos ofrecer alternativas para la práctica evaluadora en el área curricular de la LE sin antes delimitar algunos aspectos conceptuales básicos.

Pág. 252

La evaluación ha sido definida por Richards et. al. (1985) en su *Diccionario de Lingüística Aplicada* como la recogida sistemática de información con el objeto de tomar decisiones

curriculares. Popham (1975), or su parte, ha definido la evaluación educativa como una valoración "formal" de os fenómenos educativos.

Mientras que la definición de Richards *et al.* (1985) es muy amplia y podría coincidir con el diagnóstico y "análisis de necesidades" (a este respecto, véase Munby 1978, Berwick 1989, Stuffebeam et. al. 1985, Mack y Palmer 1981) es muy restrictiva, ya que se centra en las valoraciones de carácter formal pero no recoge las situaciones "informales".

Worthen y Sanders ofrecen una perspectiva más amplia (1973:19):

> *Evaluation is the determination of the worth of a thing. It includes obtaining information for use in judging the worth of a program, product, procedure or object or the potential utility of alternative approaches designed to attain specified objectives.*

En este caso, se incluye la valoración del programa y los resultados del aprendizaje en función de los objetivos propuestos. Es decir, el proceso evaluador se centra en el producto más que en el proceso., tendencia que había representado durante mucho tiempo Tyler (1949, 1975).

Brown propone una definición de evaluación más completa integrando otros componentes: la eficacia curricular, las actitudes de los aprendices y el contexto de aprendizaje (1989:223):

> *Evaluation is the systematic collection and analysis of all relevant information necessary to promote the improvement of a curriculum, and assess its effectiveness and efficiency, as well as the participants' attitudes within the context of the particular institutions involved.*

Esta definición es más completa que las anteriores ya que integra:

- La recogida sistemática de datos, hecho que resalta Richards *et al*. (1985), y su análisis para tomar decisiones curriculares (cf. Cronbach 1963, Stake 1975 y Kemmis 1986) y mejorar el currículo.
- La valoración de la eficacia o eficiencia curricular (Worthen and Sanders 1973)
- La evaluación de las actitudes de los participantes (cf. Bolívar 1995)
- El estudio del contexto escolar donde tienen lugar las actividades de enseñanza y aprendizaje (cf. Parlett y Hamilton 1972, Eisnes 1985).

No siempre se ha adoptado una definición tan ecléctica para abordar el tema de la evaluación. Determinados autores has resaltado aspectos parciales de la evaluación y han desarrollado paradigmas muy diferentes:

Enfoques centrados en el producto

Tyler (19422), Hammond (1973) y Metfessel y Michael (1967) proponen un modelo de evaluación que mida fundamentalmente la consecución de las metas y objetivos de instrucción propuestos en cada programa. El proceso transcurre en etapas claramente diferenciadas (Hammond 1973:168):

- Identificar lo que se va a evaluar.
- Definir las variables que se van a evaluar.
- Especificar los objetivos de instrucción en términos operativos y observables.

- Análisis de los resultados y comprobación de la eficacia del programa curricular en función de los mismos.

Evaluadores profesionales externos

Dentro de este paradigma se incluyen los trabajos llevados a cabo por evaluadores externos a los que se les encarga la evaluación del programa basándose en un conjunto de elementos "estáticos" (cf. Brown 1989:225 y ss.): por ejemplo, los medios y recursos disponibles, la cualificación del personal, los espacios, instalaciones e infraestructura, los resultados conseguidos, etc. Una vez analizados todos los factores se emite un informe que evalúa si la institución ofrece una instrucción de calidad en función de sus recursos y si los programas son eficaces para conseguir las metas y las expectativas que se han creado en trono a ellas. Un ejemplo de este tipo de evaluación es el que lleva a cabo la inspección británica en todos los centros de Primaria, Secundaria e incluso de Educación Superior del Reino Unido. Dichas evaluaciones se sintetizan en informes "reports" que suelen ponerse en conocimiento del público a través de la prensa y, en algunos casos, los publica oficialmente el Ministerio de Educación y Ciencia en H.M. Stationary Office (HMSO).

Enfoques centrados en el proceso

Este paradigma viene a completar el espacio que deja el enfoque centrado exclusivamente en los resultados finales de la enseñanza/aprendizaje (el producto). Dos de sus máximos representantes son Scriven (1967) y Stake (1967). Scriven, por ejemplo, es partidario de controlar no solo los resultados finales del aprendizaje, sino tmbién la calidad de los procesos a través de la evaluación *formativa*. Además propone también que se evalúen metas y objetivos no programadas de antemano y, por tanto, inesperadas.

La evaluación como toma de decisiones

Para este paradigma, la evaluación es el instrumento clave que nos ofrece las bases para la toma de decisiones curriculares, ya que se considera como (Stufflebeam et. al 1971) "*the process of delineating, obtaining and providing useful information for judging decision alternatives"*. A partir de esta definición se pueden extraer las implicaciones fundamentales del proceso:

- La evaluación es un proceso al servicio de la toma de decisiones.
- Es un proceso cíclico y continuo y se ha de aplicar de forma sistemática.
- Desde el punto de vista metodológico implica: diseñar, obtener y suministrar datos.
- Es un proceso "interface" que requiere una colaboración e intervención en equipo (véase Brown 1989:227).

Una vez conocidas las aportaciones de los principales paradigmas de la evaluación educativa, conviene precisar la delimitación conceptual de algunos términos que se emplean con mucha frecuencia al hablar de evaluación. Algunas veces se usan como sinónimos, pero como veremos en las líneas siguientes, cada uno de ellos se distingue conceptualmente de los demás.

Evaluación formativa y sumativa

Esta distinción se basa en la función o finalidad con la que usan los datos obtenidos y en tipo de decisiones que se toman en cada caso. La evaluación *formativa, procesual* o *continua* tiene lugar durante el transcurso de los programas de enseñanza y aprendizaje. Se realiza con el propósito de usar la información obtenida para tomar decisiones qe contribuyan a la mejora de dichos procesos. La evaluación *sumativa* se lleva a cabo al final de un periodo de instrucción determinado que puede ser una unidad o varias y se puede aplicar cada semana, mes, trimestre o año. se usa para comprobar el grado de éxito obtenido al final de cada periodo, constatar los resultados del mismo. Una vez conocidos los resultados referidos a una determinada acumulación de contenidos ya no se pueden cambiar los procesos. Las decisiones que se tomen solo pueden afectar a otros aspectos del programa que se estudian después. Cuando la evaluación sumativa incluye los contenidos estudiados en cursos anteriores y se aplica a principios de curso con función diagnóstica, para comprobar el nivel de los alumnos, se suele llamar también *evaluación inicial.* Si se aplica al final de curso para comprobar los niveles finales tras el estudio del programa, se denomina evaluación *final.*

Evaluación de los procesos y del producto

Puesto que la evaluación es una actividad curricular más, su enfoque depende del diseño curricular que se adopte, del tipo de programa (syllabus) que se aplique. Los diseños curriculares centrados en el producto, como es el caso de los programas de corte gramatical-estructural de los sesenta y mediados de los setenta (cf. Brooks 1966, Rivers1968) o los de orientación nocional-funcional de los ochenta (Wilkins 1976, Johnson 1989) incluyen una evaluación centrada en el producto, es decir:

- Previamente planificada y programada de acuerdo con los objetivos del programa (syllabus).
- Encaminada hacia la comprobación de esos objetivos finales de enseñanza y aprendizaje y diseñada de acuerdo con esos criterios previamente establecidos (*criterion referenced*).

En la década de los noventa han surgido varias propuestas curriculares que se han centrado de forma muy especial en los procesos de aprendizaje y prestan gran atención a (véase Sánchez Pérez 1993:126-152, Madrid y McLaren 1995:16):

- El desarrollo de las estrategias de aprendizaje.
- El estilo individual de aprendizaje de l alumnado.
- La negociación de las actividades curriculares con el profesor.
- Los sentimientos, emociones y valores del alumnado.
- La responsabilización y control que ejercen los alumnos sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Dentro de estas propuestas curriculares centradas en el proceso podríamos incluir el "syllabus" procedimental de Prabhu (1987), los programas basados en tareas (Long 1985, Cadlin 1987, Estaire y Zanón 1990), los Diseños Curriculares del MEC y de las Comunidades Autónomas (MEC 1991) y el método de proyectos aplicado a la enseñanza y aprendizaje de los idiomas (Ribé 1989, Vidal 1994, GLAG 1992, Haines 1989, Fried-Booth 1986, Hutchinson 1991, Roldán 1996).

En las propuestas curriculares que acabamos de mencionar la evaluación se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje para conocer cómo transcurren y poder apicar medidas

correctoras que los mejoren, si es necesario. Incluye información sobre el modo de aprender del alumnado, las dificultades que surgen, los aspectos más fáciles, interesantes y motivadores, ritmos y estilos particulares de aprender, etc. (véase Ramo * y Casanova 1996:13-14). Los profesores elaboran una descripción individual de los procesos de aprendizaje con las aportaciones de los alumnos, que a través de la auto-evaluación y auto-reflexión dan las claves fundamentales sobre sus aprendizajes. Estos informes son globales y cualitativos y contienen expresiones descriptivas relevantes sobre los procesos de aprendizaje (véase Madrid 1996:114-117, Rea-Dickins y Germaine 1992/1993:118-122).

Evaluación cuantitativa y cualitativa

Esta clasificación se basa en el tipo de datos que empleamos para evaluar: si recurrimos a una cuantificación de los fenómenos que tratamos de evaluar estamos empleando una evaluación cuantitativa, si optamos por observar y describir los fenómenos observados estamos empleando una metodología cualitativa (véase, por ejemplo, Cohen y Manion 1990, Buendía 1993). En la actualidad se ha potenciado el paradigma de la evaluación cualitativa, observacional o etnográfica con valiosas aportaciones que han incorporado nuevos procedimientos para la obtención de datos: diario de los alumnos, diario del profesor, entrevistas semiestructuradas, anotaciones basadas en la observación, etc. (véase Jiménez Raya 1993, Roldan 1996, GLAG 1991, 1992, 1994, 1995). En la práctica ambas modalidades de evaluación suelen ser necesarias, aunque hay aspectos que se evalúan mejor de forma cualitativa y otros de forma cuantitativa. En este sentido, ambos tipos deben ser complementarios y no excluyentes (cf. Cook y Reichardt 1979, Patton 1980, Willis 1978). Obsérvese que la evaluación formativa, continua o procesual, por naturaleza, suele ser cualitativa y la sumativa, que suele realizarse en forma de tests, suele ser cuantitativa y como tal es posible someterla a cálculos y procedimientos estadísticos si se desea conocer la frecuencia de las puntuaciones, los valores medios, las correlaciones entre las partes del examen, etc.

En resumen, hemos destacado los siguientes tipos de evaluación:

1. *Formativa*, procesual o continua: centrada en el proceso
2. *Sumativa*, externa o acumulativa: centrada en el producto o resultados finales
3. *Cuantitativa*: presenta los resultados en forma numérica.
4. *Cualitativa*, observacional o etnográfica: describe los fenómenos observados

Fig. 1: Tipos de evaluación

LOS TESTS

Otra modalidad de evaluación, de carácter externo, fácilmente cuantificable y con alto grado de objetividad son los tests. Se suelen emplear para medir determinadas capacidades, habilidades y destrezas, aspectos conceptuales o las actitudes y valores de los aprendices, aunque este último componente, como veremos después, es más difícil -o imposible- de objetivar.

Para Carroll (1968:46) un test es "*... a procedure designed to elicit certain behaviour from which one can make inferences about certain characteristics of an individual"l.* De esta

definición y del diagrama de la fig. 1 se deduce que los tests evalúan y miden. Es decir, un test es un instrumento de medida diseñado para suministrar datos (información) sobre el comportamiento de los sujetos respecto a determinadas competencias. Lo que distingue a los tests de otros tipos de medida es que se diseñan para obtener muestras específicas sobre determinadas competencias de los sujetos.

Valette (1967, 1977:3-4) asigna tres roles básicos a los tests. a) se suelen basar (y en este sentido definen) en los objetivos del programa, b) estimulan e incentivan el progreso del alumnado y c) suministran datos (e información) sobre el grado de consecución de los objetivos y el nivel de progreso del alumnado.

A pesar de que los tests suelen ser útiles para cumplir esas tres funciones tan importantes, conviene no crearse falsas expectativas y desechar un buen número de falsas concepciones y expectativas que, con frecuencia, nos solemos crear. En este sentido, conviene tener muy en cuenta las apreciaciones de Bachman y Palmer (1996:7):

- No podemos esperar que el mismo test sea adecuado para cualquier situación de enseñanza y aprendizaje. Un test que nos haya resultado ideal en un curso académico con un grupo de alumnos puede no serlo unos años más tarde. No existe un test bueno o malo en abstracto.
- Si se malinterpreta la naturaleza de lo que es el test y de las funciones que debe cumplir, puede que no se cumplan las expectativas de los examinados ni se mida lo que se necesita medir.
- No se puede esperar de los tests más de lo que nos pueden ofrecer. Conviene ser conscientes de sus limitaciones y no crearse falsas expectativas.
- Tampoco se puede tener una fe ciega en la tecnología de la medición ni en sus sofisticados cálculos.

Hay varios tipos de tests dependiendo de la finalidad con que se aplica y de las funciones que cumple (véase al respecto Valette 1967/1977:6-7, Hughes 1989/1991:9-21)

Tests de aptitud

Se proponen medir la aptitud de los sujetos para el aprendizaje de las lenguas. Estos tests parten de que los individuos poseen actitudes diferentes para el aprendizaje de las lenguas y que esas cualidades son mensurables. En la vida real, parece ser que existen individuos que aprenden con más facilidad y más rápidamente que otros y este hecho llevó a Carroll (1962:122)

a definir la aptitud para las lenguas en función del tiempo que se necesita para aprenderla L_2. Los dos tests de aptitud más conocidos son el EMLAT de Carroll y Sapon (1967) y el LAB de Pimsleur (1967).El primero llamado *Elementary Modern Language Aptitude Test* consta de cuatro partes:

- *Codificación fonética*: habilidad para codificar y almacenar sonidos.
- *Sensibilidad gramatical*: habilidad para la gramática.
- *Memorización* de los elementos lingüísticos.
- *Capacidad inductiva* para el aprendizaje de las lenguas.

El test de Pimsleur, llamado *Language Aptitude Battery* mide:

- La inteligencia verbal
- La capacidad auditiva
- La motivación
- La inteligencia verbal a través del vocabulario

Estos tests se elaboraron bajo la influencia del *estructuralismo* lingüístico (cf. Fries 1945, Bloomfield 1948, Lado 1964) y del *behaviorismo* como teoría psicolingüística que explicaba el aprendizaje de la L_2 como formación de hábitos lingüísticos (Skinner 1957).Investigaciones posteriores han puesto de manifiesto las limitaciones de ambas teorías para explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas y han dado paso a unos planteamientos que conciben la lengua desde un punto de vista *funcional* (cf. Firth 1957, Haliday et al. 1973), resaltando los aspectos *comunicativos* (Brumfit y Johnson 1979/81) y explican su aprendizaje desde una perspectiva psicolingüística *constructivista* (Vigotsky 1978). Por tanto, quizás habría que plantearse la validez de estos tests como predictores fiables de las aptitudes de los sujetos para el aprendizaje de la L_2 desde una perspectiva comunicativa y constructivista más actual.

Tests de rendimiento y de progreso

Los tests de rendimiento y de progreso miden lo que ha aprendido el alumnado después de un periodo de instrucción determinado. En el caso de los *tests de progreso*, el test se circunscribe a una porción del programa, una unidad o un grupo de unidades didácticas o el programa completo y se comprueba el nivel de éxito de cada alumno respecto a los objetivos y contenido del programa y los huecos o lagunas que conviene rellenar con actividades de refuerzo. A veces, este tipo de test se aplica para comprobar y comparar el rendimiento y nivel académico de varios alumnos procedentes de escuelas diferentes que han seguido programas diferentes. Cuando estos tests se usan con esa finalidad se llaman *test de rendimiento* (Valette 1976/1977:5).

Tests de diagnóstico y de nivel

Cuando un test se aplica con la intención de explorar el nivel de competencia del alumnado, los aspectos lingüísticos de mayor y menor dominio, la subcompetencia que ha desarrollado y las que necesita recuperación y refuerzo, le llamamos *test de dignóstico*. Es el tipo de test que se suele aplicar en la evaluación inicial del curso para usarlo como referencia para la programación del curso. Cunado trabajamos con alumnos procedentes de varios centros que poseen niveles de competencia desiguales, el test de diagnóstico se emplea también para agruparlos por niveles más o menos homogéneos; a este tipo de pruebas, usadas con la finalidad de agrupar al alumnado por niveles se llama también *prueba de nivel*.

Las pruebas de nivel estandarizadas

Existen varios tests estandarizados que miden la competencia lingüística y comunicativa de los sujetos en función de unos criterios y exigencias previamente establecudos por determinados comités, organizaciones o instituciones, sin tener en cuenta el tipo de programa o los cursos que hayan seguido los sujetos. Es el caso de (véase Valette 1967/1977:323-333):

- Preliminary English Test (PET)
- Cambridge First Certificate (CFC)
- Comprenhensive English Language Test for Speakers of English as a -Second Language (CELT).

- Oxford Proficiency Test

- MLA Proficiency Tests for Teachers and Advanced Students
- Test of English as a Foreign Language (TOEFL)
- Test para el diploma de español como lengua extranjera del MEC (DELE)

Los alumnos interesados en superar alguno de estos tests pueden adquirir los materiales didácticos correspondientes (libros, cuadernos de ejercicios, grabaciones, etc.) y prepararse durante un tiempo, en academias de de forma particular, para realizar el test en determinados puntos geográficos de todo el mundo. En estos tests, se compara la puntuación de cada estudiante con la de los demás y los resultados se suelen representar en percentiles o en la curva de Gauss, por eso también se llaman *"norm referenced"*. También es el caso de los tests que se suelen prepara para la evaluación *sumativa*.

CUALIDADES DE LOS TESTS

Para que los test nos sean útiles y cumplan realmente con las funciones anteriores han reunir un conjunto de características, requisitos o cualidades determinadas (véase al respecto Bachman 1990:160-294, Hughes 1989/1991:22-47, Bachman y Palmer 1996:17-40): *fiabilidad, validez, autenticidad, interacción, impacto* y *aplicabilidad.* Aunque no es el objetivo de estas páginas profundizar en cada uno de estos conceptos -que por otra parte son generales y aplicables a todas las áreas curriculares- sí conviene recordar brevemente sus implicaciones en el área de la LE.

Fiabilidad

Se refiere a la consistencia de la prueba. Un test es fiable cuando nos a los mismos resultados (o muy similares) si lo aplicamos a los mismos sujetos en varias ocasiones. El mismo test aplicado al mismo grupo al día siguiente, si es fiable, debería darnos los mismos resultados.

Validez

Es el grado en que el test mide lo que se supone y se espera que mida. Con frecuencia, los tests que we aplican en el aula de idioma miden aspectos muy parciales de la competencia del alumnado y tiene una validez muy relativa a la hora de emitir juicios globales sobre la competencia comunicativa. Por ejemplo, un test de *vocabulario* o de *gramática* puede que no sea válido para informar sobre la competencia global de un grupo de alumnos con la LE, ya que nos darían una información muy parcial y desconoceríamos el nivel de competencia en comprensión y expresión oral y escrita, pronunciación, etc., aspectos que son claves para conocer la competencia global del alumnado.

Autenticidad de los tests

Bachman y Palmer (1996:39) definen esta característica como el grado de correspondencia entre los ítems del test y el uso de la LE en la vida real. Para que un test resulte auténtico, los ítems o cuestiones que ha de resolver el alumnado en la prueba deben guardar relación con las actividades y tareas de la vida real, deben ser similares a los problemas que se nos suelen presentar y que hay que resolver en la vida real. Por ejemplo, escribir las formas del presente

habitual del verbo "to do", los pronombres posesivos, los diptongos cerrados del inglés y ejercicios similares son actividades muy poco auténticas, sin embargo describir el tiempo que hace en nuestra localidad, narrar un episodio o contar algo que nos ha pasado, anticipar planes futuros para las vacaciones, felicitar a alguien o cualquier tarea similar sí que son temas de conversación frecuente al relacionarnos con anglohablantes oralmente o por escrito, por tanto serían auténticas. De acuerdo con Bachman y Palmer (1996:39) la autenticidad de las tareas del test puede motivar al alumnado, facilitar su resolución y el nivel de éxito.

Carácter interactivo

La interacción del test depende del uso que tenga que hacer el alumnado de sus características individuales y de su competencia para resolver las cuestiones que se le piden. Los factores más relevantes que confluyen en el carácter interactivo de los componentes del test son (Bachman y Palmer 1996:65-6):

- Los factores individuales (edad, sexo, clase social, aptitud, actitudes, etc.)
- La competencia lingüística y comunicativa (incluye la competencia estratégica)
- El conocimiento del mundo real (conocimiento experiencial)
- Los "esquemas" afectivos de la estructura cognitiva (valores)

En la medida que la resolución de las tareas que se proponen en el test impliquen mayor o menor interrelación entre los factores anteriores, así será el test más o menos interactivo. Evidentemente, cuanto mayor sea la interrelación mayor será la interacción (véase la fig. 4)

Impacto social y educativo

Los test ejercen cierto impacto social y educativo. De todos es conocido el efecto de la Selectividad en los estudiantes de COU, en los padres y en los centros, que durante todo el curso trabajan para el test. Del mismo modo, aunque a menor escala, el test de la unidad, el mensual, trimestral o final modifica el comportamiento del alumnado y, a veces, obliga a establece cambios en la organización del centro. Este impacto repercute, como hemos dicho, en los alumnos, profesores, padres y en la política educativa del sistema.

El impacto de los tests sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje se denomina, en el ámbito anglohablante "washback". En opinión de Hughes (1989:1), los tests pueden tener un efecto perjudicial o beneficioso tanto en la enseñanza de la LE como en el aprendizaje. Otros autores (Cohen 1994:41) también ha resaltado la importancia del efecto "washback" (también llamado "backwash" por Hughes 1989 y Weir 1990) y la importancia de investigar cuales son esos efectos (e.g. Wall y Alderson 1993:41-69). Es decir:

a) su impacto sobre el comportamiento de los alumnos en relación a los tests, su repercusión en:
   - la preparación del test,
   - la realización,
   - la toma de decisiones sobre cada indiviudo en función de sus resultados;

b) el impacto sobre los profesores y su repercusión en:
   - la orientación del programa de enseñanza,
   - los cambios en la metodología debidos al test (enseñar para el test y no para aprender)

y finalmente, c) el impacto sobre la sociedad y el sistema educativo en función de las metas y los valores de la Comunidad (¿han de promocionar todos los alumnos o conviene seleccionar en función de los resultados?).

Aplicabilidad

Esta característica se refiere al ámbito de aplicación del test y a las circunstancias bajo las cuales se desea aplicarlo. Es evidente que para poder aplicar un test han de cumplirse una serie una serie de circunstancias que lo hagan posible, *viable* y *aplicable*. Si no disponemos de un casette o un video con suficiente potencia para que se oiga en una sala grande con un grupo de 35 o 40 alumnos no podremos aplicar un test de comprensión oral. Si la prueba es tan larga y contiene tantos ítems que no disponemos de tiempo material para aplicarla, tampoco nos es válida. Si el test de *conversación* requiere una entrevista individual con cada alumno de 8-10 minutos y tenemos 5 ó 6 grupos de 35 alumnos, difícilmente será aplicable dentro de un horario normal de trabajo, si no contamos con la colaboración de un profesor de apoyo o con la intervención de otros evaluadores. En esos casos, habrá que diseñar los tests en función de los recursos humanos y tecnológicos disponibles y de forma que el tiempo de aplicación sea racional.

Tras este breve recorrido por los seis apartados anteriores nos ha de servir para procurar, en la medida de lo posible, que los test que se apliquen en clase reúnan un alto grado de:

- validez
- fiabilidad
- autenticidad
- interacción e integración de componentes
- aplicabilidad y viabilidad
- y un grado racional de impacto social y educativo

Fig. 2: Cualidades de los tests

Tras esta breve revisión conceptual de la evaluación y de los tests, nos quedan dos cuestiones fundamentales que resolver: a) ¿Cuál es el objeto de la evaluación? ¿Qué tratamos de evaluar? ¿Cuáles son los ámbitos sobre los que hay que aplicar la evaluación? y b) ¿De qué forma práctica podemos llevarlo a cabo? En las páginas siguientes trataremos de dar respuesta a estas cuestiones

3. EL CONCEPTO DE HABILIDAD COMUNICATIVA

Es evidente que , si nos proponemos evaluar los niveles de competencia comunicativa de la una LE en el alumnado, una vez que hemos definido el ámbito de la evaluación, sus tipos y modalidades y algunos requisitos básicos que ha de cumplir, nos queda la segunda parte, que es el objeto de tal evaluación, es decir, la definición del tipo de competencia o habilidad que deseamos evaluar.

Hoy en día, el nivel que se han alcanzado con la enseñanza y aprendizaje de una LE se comprueba midiendo de alguna forma el desarrollo de la competencia lingüística y

comunicativa del alumnado. Es decir, estudiando hasta qué punto son capaces de desenvolverse de forma oral y escrita con la lengua que han aprendido y de usarla en diferentes contextos. Es decir la habilidad o competencia comunicativa del alumnado permite, en mayor o menor grado, crear o interpretar mensajes (competencia discursiva) a través de una interacción comunicativa (oral o escrita), más o menos negociada, a veces entre dos o más individuos, en contextos y situaciones variadas.

Esta actividad discursiva opera con significados provenientes de palabras, frases y oraciones relacionadas entre sí de forma coherente y cohesiva que forman textos adaptados a cada situación (el discurso). Debido a este carácter interactivo de la comunicación, la *habilidad o competencia comunicativa* de los individuos debe encuadrarse en un marco interactivo de uso lingüístico (dimensión pragmática) que interrelaciones las tres grandes áreas que constituyen la habilidad comunicativa. La interconexión entre esas grandes áreas y las tareas que propone el test podría representarse así (basado en Bachman y Palmer, 1996:63):

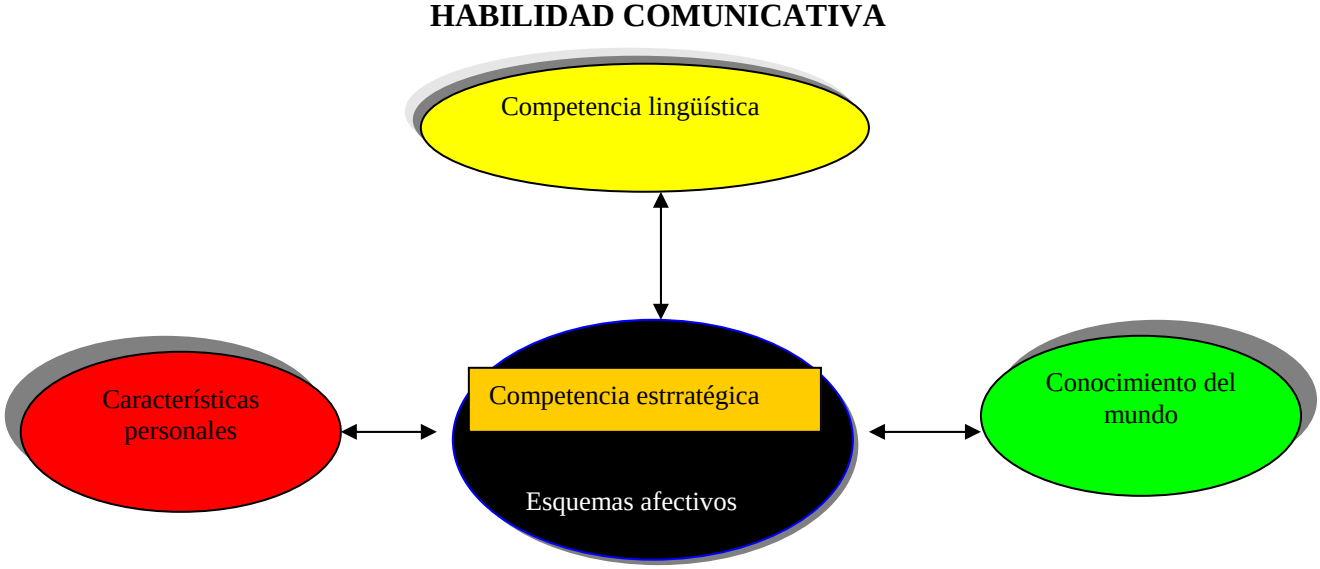


Fig. 3: Componentes de la habilidad comunicativa (Bachman y Palmer)

3.1. Las características personales del alumnado

La competencia comunicativa del alumnado y su comportamiento en los tests puede verse afectado por un conjunto de factores individuales y personales (véase Cohen 1994, Brown 1987, Ellis 1994: 467-560). Por ejemplo:

- La edad de los alumnos y su madurez cognitiva
- El sexo
- La nacionalidad
- La lengua materna
- La aptitud para las lenguas
- Tipo de enseñanza recibida: clases de refuerzo, estancia en el país de la L_2, etc.
- Rasgos de personalidad
- Estilos cognitivos

3.2. El conocimiento del mundo real

Para el enfoque constructivista que hemos mencionado en as páginas anteriores, el conocimiento del alumnado sobre el mundo y sus experiencias previas pueden facilitar o dificultar la resolución de las tareas del test. La resolución de determinados ejercicios que presupongan un conocimiento técnico o cultural de la tarea pueden verse afectados si el alumnado no lo posee. Por ejemplo, para el alumnado de Primaria puede ser difícil clasificar determinados nombres propios por categorías semánticas referidas a *condados, regiones países* y *continentes* (e.g. Europe, United Kingdom, Devon, East Anglia) o diferenciar *England* de *Great Britain.* También suelen tener dificultad a la hora de diferenciar determinados conceptos transversales al currículo de LE: *fruit and vegetables, animals and fish, heat and temperature, government and state, marmelade and jam,* etc. También resulta complicado que comprendan y diferencien terminología gramatical o funcional cuyo uso es a veces inevitable en el test: presenta, identifica, describe... a tus amigos; expresa una disculpa, ruego, mandato, sugerencia; narra en presente, pasado, futuro, presente continuo, pretérito perfecto, etc. Obsérvese que dentro de este apartado hemos incluido los aspectos transversales al currículo, ya que forman parte de ese conocimiento general del mundo real.

3.3. Esquemas afectivos

Para Bachman y Palmer (1996:6) son los correlatos emocionales del conocimiento lingüístico. Operan a la hora de valorar las características de las tareas del test y al relacionarlas con experiencias anteriores y pueden producir reacciones que faciliten o entorpezcan la resolución de los problemas planteados en la prueba. Nos referimos al contenido de determinadas tareas que puedan producir repulsa o rechazo para algunas sensibilidades. Ejemplo: ejercicios que reflejen algunos indicios, más o menos velados, de discriminación racial, crueldad hacia los animales, deterioro ambiental, discriminación entre sexos, etc.

3.4. La habilidad o competencia lingüística y comunicativa

Durante mucho tiempo y coincidiendo con los planteamientos de la psicología conductista aplicada al aprendizaje (e.g. Skinner 1945) y con el paradigma estructuralista (véase, al respecto, Alcaraz 1990) el objeto de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas ha sido desarrollar la *competencia lingüística* del alumnado definida básicamente comola suma de tres subcompetencias o áreas de estudio: la gramática (morfología y sintaxis), el vocabulario y la fonética (véase Fries & Fries 1961, Lado 1964, Brooks 1964, Rivers 1964, 1981). A mediados de los sesenta, Chomsky rechazó el modelo de Skinner (1954) y nos ofrece una nueva visión sobre la competencia lingüística de los individuos diferenciando claramente dos conceptos: la *competencia* (competence) y la *actuación* (performance) lingüística. Para Chomsky (1965), la competencia lingüístca incluye el conocimiento ideal del sistema lingüístico que subyace en cualquier expresión, oración o uso lingüístico y que hemos desarrollado por el hecho de ser nativos y como resultado de la interacción con los demás. La actuación lingüística se refiere al *uso* específico de la lengua que hace cada hablante. Esta dicotomía está muy relacionada con la de "language" y "parole" que estableció Saussure (1916), pero no incluye aspectos básicos de la comunicación, tales como la interacción social. Fue Dell Hymes (1967, 1972) quien acuñó el término *competencia comunicativa* ampliando

su conceptualización e incorporando elementos sociolingüísticos y culturales nuevos: viabilidad, adecuación al contexto, eficacia comunicativa, etc. Savignon (1972) incluye matizaciones nuevas y mejora la definición del constructo poniendo de manifiesto:

- su carácter dinámico,
- su dimensión oral y escrita,
- la relación entre lengua y contexto situación,
- la diferencia entre *competencia* (lo que se sabe) y *actuación* (la forma de actuar comunicativamente),
- la importancia de la negociación en la interacción.

El modelo que se ha popularizado más entre nosotros es el de Canale y Swain (1983), quizá porque se ha adoptado "oficialmente" como marco teórico y de referencia en nuestros diseños curriculares de LE (MEC 1990).A pesar de que se han sugerido algunas modificaciones posteriores (e.g. Konohen et al. 1985, Bachman 1990), el modelo de Canale y Swain sigue siendo un buen marco de referencia para definir las (sub)competencias que integran la habilidad o competencia comunicativa del alumnado y poder evaluar en consecuencia. De forma esquemática y tratando de incorporar la terminología propuesta por Canale y Swain (1983), Konohen et al. (1985) y Bachman (1990), podría representarse así:

HABILIDAD/COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y COMUNICATIVA

1. COMPETENCIA COMUNICATIVA (Canale y Swain), LINGÜÍSTICA (Bachman), PRAGMÁTICA (Kohonen), CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO (Bachman y Palmer)

    1.1. **Competencia organizativa** (Kohonen, Bachman)
        1.1.1. Competencia **gramatical** o lingüística: morfología, sintaxis, vocabulario, ortografía, fonética
        1.1.2. Competencia **discursiva** (textual):
        Cohesión: cohesión *gramatical* (conectores lógicos, relaciones anafóricas, elipsis)
        cohesión *léxica*: sinónimos, repeticiones
        Coherencia: progresión de significado, paralelismos, contrastes, elementos introductorios y concluyentes
    1.2. **Competencia interactiva** (Kohonen), **pragmática** (Bachman):
        1.2.1. Competencia **sociolingüística** (Canale), **funcional** (Kohonen), **ilocutoria** (Bachman):
        Funciones lingüísticas: información factual, actitudes intelectuales y emocionales, socialización, etc.
        1.2.2. Competencia **sociocultural** (Kohonen): registros, dialectos, referencias culturales

2. COMPETENCIA ESTRATÉGICA (Bachman, Bachman y Palmer)
    General (Valcárcel): afectivas y sociales, de codificación, de automatización, de evaluación, ..
    Aplicadas a los tests (Bachman y Palmer): *goal setting, assessment, planning, ...*

Fig. 4: Componentes de la competencia (habilidad) lingüística y comunicativa de los sujetos

Creemos que el gráfico de la fig. 5 facilita la comprensión del constructo habilidad/competencia comunicativa y da idea de su complejidad, pero deja sin resolver varias cuestiones. Por ejemplo, para Canale y Swain (1983:24-25)la *competencia estratégica* es un componente que opera sobre la subcompetencia gramatical, sociolingüística, discursiva y en los actos comunicativos , por tanto engloba tanto a estrategias cognitivas como metacognitivas , sociales, comunicativas y afectivas. Pero para Kohonen, la competencia estratégica queda encuadrada dentro de *competencia interactiva y pragmática* e incluye solo estrategias de reducción, compensación y predicción, pero parece excluir las estrategias cognitivas que intervienen en la competencia gramatical y discursiva. Bachman (1990:100) también concibe la competencia estratégica en sentido amplio e incluye tres grandes áreas: estrategias de valoración, planificación y ejecución.

Otro problema que ofrece el modelo se deriva de la hipótesis general subyacente, que parte de que la competencia que adquieren los individuos en cualquier lengua (L_1 , L_2 , L_n) es divisible y se puede parcelar. Creemos que tal división puede facilitar su estudio y es posible establecerla en algunos casos, pero en otros resulta muy artificial y complicada. Por eso no existe unanimidad a la hora de determinar las subcompetencias que conforman la competencia lingüística y comunicativa y su interrelación. Para Canale y Swain (1983) y Bachman (1990) la subcompetencia cultural está englobada en la sociolingüística, para Kohonen et al. (1985) se denomina sociocultural y es un componente más de la competencia interactiva, con independencia de la competencia funcional o sociolingüística.

A pesar de las diferencias terminológicas y conceptuales que acabamos de esbozar, creemos que el modelo de la fig. 5 es un buen marco de referencia para diseñar los tests de manera que se incluyan ítems/tareas que nos faciliten información sobre el mayor número de subcompetencias posible. En la medida que evaluemos mayor número de subcompetencias, a ser posible de manera integrada y por medio de tareas auténticas, más completa será nuestra información sobre las competencias que está desarrollando (o ha desarrollado) el alumnado y la valoración que hagamos de los sujetos.

Otros modelos han interpretado el concepto de competencia de una lengua extranjera de forma diferente (véase Stern 1983:337-359).Algunos, en términos muy abstractos y globales como el modelo unitario o indivisible de Oller (1979/86) del que se deduce que la competencia de los sujetos no puede parcelarse en componentes, porque es unitaria y que el indicador fundamental de la competencia que ha desarrollado el individuo es su *"expectancy grammar"*. Gracias a este tipo de competencia los oyentes o lectores pueden hacer anticipaciones e imaginarse de alguna forma lo que viene después, lo que van a decir o se va a leer en líneas posteriores. Esa capacidad gramatical para anticipar el contenido de los mensajes es un indicador y un síntoma del grado de competencia lingüística y comunicativa de los sujetos. La metodología de la evaluación y el tipo de diseño de tests que se derivan de esta concepción integral y holística es muy diferente a la que se deriva del modelo basado en la hipótesis de la divisibilidad (véase también Perez Basanta et al. 1993: 143).

4. CARACTERISTICAS DE LOS ITEMS DEL TEST

Una vez que hemos revisado el concepto de evaluación y test, el de competencia o habilidad comunicativa, nos queda por definir las características de los items o tareas que podemos incluir en el test para que mida realmente los aspectos de la competencia del alumno que nos interese en cada momento.

Durante la etapa psicométrica-estructuralista predominaron los tests de elementos *discretos* siguiendo las pautas y recomendaciones , entre otros, de Lado (1961). Estos tests se han usado durante mucho tiempo para medir la competencia del alumnado, únicamente en relación con los elementos lingüísticos que se aprenden en clase, sobre todo: *gramática, vocabulario* y *fonética* o con las cuatro destrezas lingüísticas, de forma aislada: *listening, speaking, reading* y *writing*.

Pág. 264

Este enfoque de la evaluación iba en consonancia con el modelo de competencia lingüística que hemos mencionado en páginas anteriores y se ha criticado por su excesiva atomización y parcelación de la competencia, ya que nos ofrece una información bastante incompleta sobre la competencia real del alumnado y por no tener en cuenta los factores sociolingüísticos y comunicativos. Hoy en día, como veremos a continuación, se defienden posiciones más integradoras y holísticas (e.g. Sánchez Pérez 1993, Bachman y Palmer 1996).

4.1. Los ítems comunicativos

Con la llegada del enfoque comunicativo (Brumfit y Johnson 1979, Richards y Schmidt 1983, Littlewood 1981, Finocchiaro y Brumfit 1983, Sanchez Pérez 1987) se imponen una serie de principios que han de tenerse en cuenta, no solo durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también en la evaluación de tales procesos y de los resultado. Por ejemplo:

- Énfasis en la *dimensión social* de la lengua y en la expresión de mensajes (textos) significativos adaptados al contexto de cada situación.
- Visión *constructivista* del aprendizaje: los aprendices desempeñan un papel activo en su aprendizaje, son los agentes de la competencia que van desarrollando, con cierto grado de autonomía, de acuerdo con sus características individuales y el grado de responsabilización y compromiso en la ejecución de las tareas que se proponen.
- Las tareas reflejan situaciones comunicativas donde hay que expresar *roles sociales*, *nociones* y *funciones* determinadas, según la situación.
- Las tareas se centran en la expresión de significados: es más importante el significado y el contenido del mensaje que los aspectos formales y gramaticales. Se procura propiciar el uso de un lenguaje más auténtico, en función del contenido de la tarea.

En síntesis, este enfoque, que se abrió camino a mediados los setenta y se ha impuesto en la actualidad, se viene caracterizando por la importancia que se le concede a:

- el contexto y las situaciones de aprendizaje,
- los roles que expresan los participantes en la interacción,
- los propósitos e intenciones que se expresan en la comunicación,
- los aspectos de contenido y la expresión de significados, pasando a segundo plano los aspectos formales,
- los actos del habla, las funciones comunicativas,
- los diferentes registros de habla, dialectos y variedad de lenguaje,
- los aspectos pragmáticos y discursivos.

Fig. 5: Principios básicos del enfoque comunicativo.

Estos principios generales tienen implicaciones importantes a la hora de diseñar los ítems del test. A la hora de evaluar la competencia (habilidad) comunicativa del alumnado, conviene diseñar ítems en donde los aprendices tengan que usar la LE en situaciones que se caractericen por (Morrow 1979:149-150):

- La *interacción*: uso de la L_2 dirigiéndose a alguien o contestando a interlocutores.
- El *carácter imprevisible* y novedoso del intercambio de información: se pide información sobre lo que se desconoce y se informa a quien no lo conoce.
- La *contextualización*: uso apropiado de la lengua en relación con situaciones y contextos específicos, evitando el uso "en el vacío" o desligado del contexto.
- El uso de la LE/L_2 con un *propósito*, finalidad e intención específica.
- La *actuación comunicativa* para expresar lo que nos proponemos con eficacia y de forma apropiada.
- La *autenticidad* del lenguaje empleado, evitando el lenguaje artificial, que puede resultar simple pero que no se usa en la vida real.
- Los *comportamientos* lingüístico-comunicativos *observables* para medir la eficacia comunicativa del alumnado.

Avanzando en esta línea, en los últimos años algunos autores (Long 1985, Candlin 1987, Nunan 1989, Estaire y Zanon 1990, Sánchez Pérez 1993, Roldan 1996) han propuesto un enfoque para la enseñanza/aprendizaje y, por consiguiente, para la evaluación del alumnado, por medio de *tareas.*

Existen varias definiciones de tarea y a veces resultan un tanto vagas e imprecisas. Carroll (1993:8), cuando define las habilidades cognitivas de los individuos nos dice:

a task (is) an activity in which a person engages, given an appropriate setting, in order to achieve a specifiable class of objective.

Es decir, una tarea es una actividad o acción que se lleva a cabo mediante el uso de "lenguaje significativo", no con la intención de cubrir objetivos pedagógicos y lingüísticos, sino en función de las cuestiones y problemas que se han de resolver. Ejemplo de tareas pueden ser: rellenar una instancia, escribir un telegrama, anunciar un piso en el periódico, escribir una postal, dar un discurso de bienvenida, resumir el contenido de un programa de televisión, etc.

Este enfoque refuerza algunos de los planteamientos del enfoque comunicativo e introduce algunos nuevos. En esencia:

- Centra la atención en la expresión de los significados y en el contenido de la tarea
- Dirige la atención de los aprendices hacia datos relevantes.
- Favorece el desarrollo de los "procedimientos" y de varias formas de actuación y participación.
- Admite varias alternativas a la hora de aportar soluciones (aspecto creativo)
- Favorece la aportación individual del alumnado en la realización de la tarea.
- Ofrece varias ocasiones para que los alumnos "se arriesguen" y aventuren hipótesis, aspectos que facilitan el aprendizaje y adquisición de la LE/L_2 .

- Desarrolla el conocimiento explícito (los aspectos conceptuales) y el procedimental (habilidades y destrezas).
- Facilita el uso de la LE/L_2 para resolver problemas específicos.
- Permite que el alumnado sea consciente de la variedad de procedimientos y de las estrategias de aprendizaje que ha de emplear para resolver las cuestiones que se plantean.

Uno de los trabajos más relevante que e acaban de publicar obre "testing", el de Bachman y Palmer (1996), también proponen la elaboración y el diseño de los items en forma de *tareas*, lo que ellos llaman "target language use (TLU) domain". Definen este tipo de tareas de uso en la vida real así:

> *...we define a target language use domain as a set of specific language use tasks that the test taker is likely to encounter outside of the test itself and to which we want our inferences about language ability to generalize"* (Bachman y Palmer 1996:44)

Es decir, se trata de evaluar mediante la resolución de cuestiones, problemas, tareas que respondan a determinados dominios de la vida real, similares a las que puede encontrarse el alumnado cuando actúe en sociedad y tenga que demostrar su habilidad en la LE.

Por otra parte, parece que el tipo de test que empleamos para la evaluación, su diseño y el tipo de cuestiones que se plantean, afecta e influye en los resultados obtenidos y, por eso, tales resultados representan una muestra de la competencia del alumnado que pueda desvincularse del tipo de prueba aplicada (Bachman y Palmer 1982, Shohamy 1984, Alderson y Urquhart 1985). Por tanto, si existe esa vinculación inevitable entre resultados y características del test, conviene conocer bien y controlar el diseño de los ítems que se emplean

Las tareas o ítems del test, en opinión de Bachman y Palmer (1996:45-58) han de diseñarse o seleccionarse teniendo en cuenta los siguientes factores:

1. Características del *contexto* donde se va a aplicar el test: características físicas del lugar, tipo de participantes, horario, etc.
2. *Características formales del test*: enunciado de las instrucciones de las tareas que se plantean, lengua en la que se redactan (¿L_1 o L_2?), número de ítems y presentación de los mismos, tiempo para cada tarea, criterios de corrección y de puntuación, etc.
3. *Características de contenido y del "input":*

   3.1. Formato: oral o escrito, con apoyo visual, proporción y extensión en el uso de la L_1 y L_2, extensión y nivel de dificultad de los ítems, velocidad del "input" de las pruebas orales, etc.

   3.2. *Modelo* subyacente de competencia: las características del "input" varían considerablemente si se opta por un modelo *unitario* o indivisible (Oller 1979) o por un modelo *multicomponencial* como el de la fig. 5. Si se opta por un modelo unitario, holístico o integral habrá que determinar qué técnicas de evaluación se van a emplear (e.g. dictados, composiciones y ensayos, entrevistas, "cloze test", etc.).

Si se opta por un modelo pluricomponencial habrá que determinar el número y el tipo de tareas que se van a incluir para evaluar de forma interrelacionada, cada una de las subcompetencias que integran la competencia/habilidad comunicativa (fig.5): la competencia gramatical, discursiva o textual, sociolingüistica o ilocutoria, sociocultural y estratégica, que opera sobre todas las demás.

4. Características de las respuestas del alumnado

4.1. Formato que se ofrece para las respuestas, lengua en que deberán responder, velocidad y ritmo al dar las respuestas.

4.2. Valoración de las respuestas en función del tipo de competencia que se desea evaluar y de los criterios específicos de valoración. Por ejemplo, a la hora de valorar las respuestas que informan sobre el grado de comprensión oral del alumnado, los errores ortográficos son irrelevantes si no afectan a la comprensión del mensaje.

5. Relación entre las preguntas/tareas propuestas y las respuestas de los alumnos: en esta fase conviene revisar si determinadas respuestas están relacionadas con aspectos que se han preguntado con anterioridad o que se preguntan con posterioridad. También habría que estudiar si la respuesta se relaciona con lo que se ha estudiado en clase y se pregunta en el ítem o si el alumnado ha recurrido al conocimiento del mundo real y a sus experiencias personales para resolver la tarea.

En resumen, las implicaciones del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas para la redacción de los tests implica la conjunción de los siguientes principios:

- carácter interactivo
- carácter imprevisible
- contextualización
- atención a las intencionalidades y elementos implícitos de la comunicación
- búsqueda de la eficacia comunicativa
- autenticidad
- carácter operacional
- atención al significado; relevancia del contexto
- énfasis en resolución de problemas
- favorecer la variedad de procedimientos
- ofrecer instrucciones claras y precisas
- equilibrio entre los ítems y pruebas orales y escritas
- interrelación entre las subcompetencias que integran la habilidad comunicativa

Fig. 6: Criterios para la elaboración de los ítems

5. IMPLICACIONES DE LA REFORMA DE 1990

A la hora de evaluar, el profesorado también tiene que cumplir con unos requisitos que establecen las autoridades educativas. En general, dichos requisitos oficiales coinciden, a grandes rasgos, con as orientaciones metodológicas que prevalecen en cada momento. Con a Ley General de Educación de 1970, se recomendaba que el profesorado evaluara de acuerdo con los principios del paradigma psicométrico-estructuralista y que se practicara, además, una

evaluación continua de los aprendizajes. En la década de los noventa, el MEC y las Comunidades Autónomas han adoptado el modelo de la fig. 5, pero además insisten en la necesidad de orientar, tanto la evaluación continuo o procesual, coma la sumativa en torno a los tres ejes que articulan el currículo: los conceptos, procedimientos y actitudes.

5.1. Evaluación de los conceptos y principios

La evaluación de los conceptos se circunscribe dentro de las siguientes subcompetencias de la fig. 5 (véase al respecto MEC, 1992):

- Competencia *gramatical* (lingüística)
  - gramática (estructuras)
  - vocabulario
  - fonética (pronunciación)
- Competencia *sociolingüística*:
  - Funciones y registros de lengua
- Competencia *sociocultural*
  - Cultura (aspectos siocioculturales de la LE)
- Conocimiento del mundo real
  - Ejes transversales al currículo (Historia, Ciencias Naturales, Geografía, ...)

5.2. Evaluación de los procedimientos

Incluye básicamente la evaluación de la competencia estratégica (véase O'Malley y Chamot 1990, Oxford 1990, Valcárcel et al. 1996, Jiménez Raya 1993) y de las cuatros destrezas (*listening, speaking, reading, writing*) a través de la evaluación de los procedimientos receptivos *(listening, reading*) y productivos (*speaking, writing*) que ha desarrollado el alumnado (véase la clasificación de procedimientos de Martinez Rebollo y Valcárcel Pérez 1993:32-40), al ser posible de forma interrelacionada, a través de la entrevista (listening-speaking) y de tareas que implican leer y escribir o escuchar, leer y escribir.

5.3. Evaluación de las actitudes

Una de las innovaciones de la Reforma de 1990 consiste en incorporar contenidos referidos a actitudes y valores (véase Bolívar 1992 y 1995) para su enseñanza, aprendizaje y evaluación. Los aspectos actitudinales se relacionan con los contenidos conceptuales de las subcompetencias que acabamos de mencionar (con los aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y socioculturales de la LE), con las distintas modalidades de trabajo en clase (trabajo en equipo, por parejas o individual),

con las oportunidades en que se utiliza la LE fuera de clase en procesos interactivos, con la regulación de los propios procesos de aprendizaje y el trabajo autónomo (competencia estratégica) y con los demás esquemas afectivos del alumnado.

5.4. Criterios para la evaluación del área de lenguas extranjeras según la LOGSE

De acuerdo con los nuevos Diseños Curriculares para la Educación Primaria la evaluación debe ser fundamentalmente formativa o continua y sumativa. En general, se pretende dar más peso a la comprensión que a la expresión. Se recomienda evaluar la comunicación escrita considerando el grado de comprensión global de los textos sin tomar muy en consideración los errores ortográficos y sintácticos si estos no afectan a la inteligibilidad del mensaje. Las pruebas han de basarse en la interacción comunicativa y las tareas han de tener cierto grado de imprevisibilidad. Han de estar relacionadas con la vida real y han de referirse a aspectos ya tratados.

En Secundaria, los Diseños Curriculares proponen que la evaluación esté vinculada al resto de los elementos curriculares: objetivos, contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), procedimientos de enseñanza y aprendizaje, etc. Ha de ser continua y debe estar presente a lo largo de todo el proceso educativo (no solo al final de los periodos de aprendizaje). Ha de basarse en la motivación intrínseca del alumno y debe incorporar también las opiniones del alumnado respecto a las tareas y materiales de clase. Para ambas etapas proponemos los siguientes criterios (basado en Madrid y McLaren 1994:18-19; véase también Rico Vercher y Rico Pérez 1996:475-478)

Educación Primaria	**Educación Secundaria**
- Identificar, discriminar y pronunciar los sonidos del inglés, así como los modelos básicos de acentuación, ritmo y entonación en oraciones y textos previamente estudiados (fonética) - Apreciar el sentido global de textos orales, adaptados en dificultad al nivel medio de las clase, grabados, leídos por el profesor o emitidos cara a cara entre dos o más personajes, con apoyo gestual y mímico o visual, con lenguaje previamente estudiado en clase; - Entresacar datos específicos, de textos orales, adaptados en dificultad, con expresiones, estructuras y vocabulario previamente estudiados, que reflejen situaciones comunicativas conocidas y de interés para los alumnos (comprensión oral) - Comunicarse oralmente en situaciones simples referentes a las actividades del colegio, produciendo un lenguaje inteligible y adaptado a las características de cada situación. Intervenir, de forma inteligible, en intercambios comunicativos orales referidos a situaciones, adaptadas en dificultad al nivel medio de la clase, que contengan lenguaje previamente estudiado y que satisfagan las posibles necesidades e intereses de los escolares (expresión oral). - Captar el sentido global y localizar datos	- Capacidad para comprender, de forma global y específica, texto orales y escritos auténticos (diálogos, narraciones, descripciones, etc.): Uso de los elementos contextuales y formales, desarrollo de las estrategias que intervienen en la interpretación de los mensajes, actitud receptiva hacia los mensajes (comprensión oral y escrita) - Capacidad para expresarse inteligiblemente en situaciones habituales atendiendo al desarrollo temático y organización del discurso: actitudes de reconocimiento hacia la organización formal discursiva, interés por usar la lengua siempre que se posible (expresión oral y escrita) - Capacidad para leer, de forma extensiva, textos en lengua extranjera, sobre temas variados cercanos al mundo e intereses del alumnado: uso de estrategias lectora, utilización de recursos para solucionar los problemas que surjan (capacidad lectora) - Capacidad para utilizar con eficacia todas las estrategias de comunicación y recursos lingüísticos interiorizados a través de la reflexión: nivel de conceptualización de las nociones y funciones estudiadas, elementos lingüísticos fonológicos, semánticos y morfosintácticos (reflexión

específicos en textos escritos adaptados en dificultad al nivel medio de la clase, con estructuras, vocabulario y expresiones coloquiales previamente estudiadas, que desarrollen situaciones familiares y de interés para el alumno; - Comprensión lectora de libros graduados en dificultad (300-600 palabras de vocabulario básico), con la ayuda del profesor o del diccionario, que presenten narraciones, descripciones o diálogos en forma de "comics", debidamente ilustrados y de interés para los escolares (capacidad lectora) - Componer textos escritos breves, basándose en modelos o en viñetas ilustradas, que requieran vocabulario, expresiones y estructuras conocidas, con una extensión similar a los textos y diálogos estudiados durante el ciclo (expresión escrita) - Identificar algunos elementos socioculturales presentados durante el ciclo, referentes a las comunidades de habla inglesa (aspectos socioculturales) - Realizar tareas, orales y escritas, por parejas y/o preparadas de forma autónoma en clase o en casa y que requieran una presentación oral o escrita compartida (aprendizaje cooperativo)	lingüística y comunicativa) - Capacidad para gestionar y participar en los procesos de aprendizaje propios y aplicarlos a situaciones diversas: transferencia al inglés de habilidades adquiridas en la lengua materna, selección de técnicas y estrategias extrapolables a situaciones reales de comunicación (aprendizaje autónomo) - Capacidades para identificar y apreciar los elementos socioculturales explícitos e implícitos de los textos utilizados: apreciación de las visiones culturales, desarrollo de actitudes de respeto hacia los valores y comportamientos culturales de los nativos anglohablantes. (aspectos socioculturales)

Fig. 7: Criterios de evaluación para la Educación Primaria y Secundaria (Ara de Lengua Extranjera)

Entendida de esta forma la evaluación nos propone información sobre:

- El proceso y el producto final del aprendizaje
- Los métodos empleados en la impartición del currículo
- El grado de consecución de los objetivos
- La eficacia del programa y del profesor que lo imparte: los materiales y recursos, la idoneidad de las tareas, etc.
- No solo los aspectos cognoscitivos, sino también las habilidades y destrezas, las actitudes y valores del alumnado.

En las páginas siguientes proponemos varias técnicas y tareas para evaluar las competencias conductas que hemos descrito en las páginas anteriores.

6. TECNICAS PARA LA EVALUACION DEL INGLES

Ya hemos desarrollado tres conceptos claves del título de este trabajo: el concepto de evaluación, el concepto de competencia o habilidad comunicativa y las características que deben reunir las tareas (ejercicios o actividades) para que evalúen la competencia del alumnado. Nos queda la aplicación práctica de lo que hemos dicho hasta ahora. Es decir,

presentar algunos ejemplos de cuestiones, tareas y actividades que se podrían incluir en los tests para evaluar las diferentes competencias que hemos descrito en las páginas anteriores y que hemos sintetizado en la figura 5.

6.1. Algunas limitaciones

Antes de pasar a la demostración práctica conviene recordar algunas de las limitaciones y problemas que se nos van a presentar a la hora de aplicar los principios teóricos que hemos expuesto en los apartados anteriores:

1. La validez de los tests que aplicamos en clase es relativa. Dadas las limitaciones de tiempo para aplicar los tests (y de extensión), es muy difícil conseguir que las tareas/ejercios seleccionados para evaluar determinadas competencias nos den una visión completa sobre el desarrollo global de tales habilidades y destrezas. Los tests nos dan una idea aproximada y parcial sobre la competencia que ha desarrollado el alumnado, por tanto es muy difícil generalizar sobre la competencia global que ha alcanzado el alumnado basándonos exclusivamente en el test.

2. Las competencias y subcompentencias que hemos representado en el esquema de la fig. 5 se desarrollan y operan de forma interrelacionada e integral, de manera que es muy difícil (o imposible) evaluarlas de forma aislada. Por tanto, la información obtenida sobre la actuación del alumnado es inevitablemente más general de lo que puede parecer a primera vista. Por ejemplo, es muy difícil y resulta muy artificial aislar la competencia gramatical (lingüística) de la sociolingüística, ya que a la hora de resolver un ejercicio gramatical el alumnado tiene ante sí unos enunciados y textos , unos ejemplos de uso en donde operan de forma inevitable determinados factores sociolingüísticos que el alumno también ha de tener en cuenta a la hora de resolver los aspectos gramaticales. Por tanto es difícil (o imposible) saber hasta qué punto los resultados reflejan únicamente el nivel de competencia gramatical, el sociolingüístico o la combinación de ambos y en qué medida. Lo mismo ocurre con la evaluación de los procedimientos o de la competencia estratégica. Es imposible desligar el procedimiento o la estrategia que se emplea al resolver una tarea sociolingüística de los aspectos lingüísticos y sociolingüísticos, ya que todos están interrelacionados.

Por lo tanto, tampoco sabemos si el nivel de éxito o fracaso obtenido se debe a la (in)competencia procedimental o estratégica o a la (in)competencia lingüística y/o sociolingüística de los aprendices. Por ejemplo, si en un test de "listening", al alumnado es incapaz de extraer cuatro datos específicos y escribirlos en una tabla no podemos saber si se debe a su incompetencia procedimental, es decir, a su incapacidad para "comprender y extraer datos específicos del texto" o a su incompetencia lingüística y discursiva porque no ha comprendido el vocabulario clave que se refiere a esos cuatro datos ni ha comprendido las relaciones entre los elementos del texto y se "ha perdido", o si se ha debido a ambas cosas.

4. El problema de la indivisibilidad de la competencia de los individuos se podría resolver aplicando el modelo unitario y holístico de Oller (1979), pero tendríamos que enfrentarnos a las dificultades que acarrearía su aplicación en los primeros niveles de enseñanza. En los cursos iniciales, el alumnado está dando sus primeros pasos con la LE y no es competente aún para desarrollar tareas similares a las de la vida real. Sería inviable aplicar las técnicas de evaluación integrales que propone Oller: ensayos, entrevistas, "cloze test", dictados, etc.

5. Los requisitos que han de reunir las tareas, ejercicios y cuestiones del test (apartado 9.1) son aplicables en su totalidad a los niveles avanzados de enseñanza, porque es ahí donde se puede poner al alumno en situación de que resuelva tareas similares a las de la vida real, pero en los estadios iniciales e intermedios el modelo de "tarea auténtica" tiene importantes limitaciones ya que el alumnado aún no ha desarrollado unos niveles que le permitan resolver ese tipo de tareas . Por consiguiente, todas esas características nos pueden servir únicamente como un marco de referencia que tiene una aplicación muy limitada en determinados niveles educativos pero que en otros resulta sumamente adecuado. Será el profesorado quien decida en qué medida puede aplicarlo en sus contextos de enseñanza y aprendizaje.

A pesar de estas limitaciones y de los problemas que acabamos de señalar la evaluación y los tests cumplen unas funciones muy importantes y nos aportan una información sobre el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de la LE que es necesario tener en cuenta a la hora de tomas decisiones, planificar, implementar su enseñanza y realizar posibles cambios curriculares.

6.2. La evaluación del currículo de idioma

Para conocer lo que opina el alumnado sobre la orientación que le hemos dado al currículo de idioma podemos aplicar cuestionarios que incluyan preguntas sobre los elementos curriculares básicos. Por ejemplo (basado en Madrid y McLaren 1995:258):

Evalúa lo siguiente de 0 a 4: 0 = muy insatisfactorio 1 = insatisfactorio 2 = indiferente 3 = satisfactorio 4 = muy satisfactorio	
¿Qué opinión te merecen los siguientes aspectos curriculares?	
1. Relación entre el currículo de LE que se ofrece y las *necesidades* del alumnado Comentario:	(....)
2. Relación entre el currículo de LE que se ofrece y los *intereses* del alumnado Comentario:	(....)
3. *Objetivos* del programa Comentario:	(....)
4. *Contenidos* del programa Comentario:	(....)
5. Procesos de enseñanza: actividades y tareas que se realizan en clase Comentario:	(....)
6. *Materiales* de enseñanza y aprendizaje Comentario:	(....)
7. *Tareas* que se proponen para casa (los deberes) Comentario:	(....)
8. Metodología empleada para la *evaluación* Comentario:	(....)

Fig. 8: Criterios para la evaluación general del currículo de LE.

6.4. La evaluación del profesor de idioma

Creemos que con el cuestionario siguiente se puede recoger suficiente información sobre la actuación del profesor de idioma: de forma cuantitativa, mediante la valoración global de las actuaciones del profesor y de forma cualitativa, con los comentarios breves que incluya el alumno para matizar su evaluación cuantitativa (basado en Madrid y McLaren 1995:261):

Evalúa lo siguiente de 0 a 4: 0 = nunca 1 = raramente 2 = a veces 3 = a menudo 4 = siempre	
1. El/la profesor/a da información sobre el syllabus: objetivos y contenidos Comentario:	(....)
2. Es consecuente con los intereses y necesidades del alumnado Comentario:	(....)
3. Explica con claridad Comentario:	(....)
4. Prepara las clases Comentario:	(....)
5. Motiva al alumnado Comentario:	(....)
6. Usa materiales interesantes Comentario:	(....)
7. Se interesa por los estudiantes y los trata bien Comentario:	(....)
8. Usa el inglés con frecuencia en clase Comentario:	(....)
9. Evalúa de forma objetiva u adecuada Comentario:	(....)
10. Guarda equilibrio entre las actividades orales y escritas Comentario:	(....)
11. Guarda equilibrio en el desarrollo de las subcompetencias de la competencia comunicativa: trata de forma equilibrada los aspectos gramaticales, vocabulario, problemas fonéticos, sociolingüísticos y culturales	(....)
12. Hace uso de medios audiovisuales Comentario:	(....)
13. Fomenta la participación del alumnado Comentario:	(....)
14. Organiza trabajo por parejas y en equipo Comentario:	(....)
15. Mantiene la disciplina de la clase Comentario:	(....)
16. Organiza actividades lúdicas Comentario: ……..	(....)

Fig. 9: Criterios para la evaluación del profesor de idioma desde el punto de vista del alumnado.

6.5. La evaluación de las clases de idioma

El cuestionario de la figura 10 sobre el profesor puede ser suficiente para conocer cómo transcurre la clase de LE. Sin embargo, puesto que los items se refieren a la figura del profesor y a su comportamiento docente, hay determinados aspectos que no se han incluido porque son más generales y se refieren a la clase de LE donde interaccionan con la figura del profesor otros factores: los referidos al alumnado, materiales, técnicas de evaluación, etc. (Madrid y McLaren 1995:259):

Evalúa lo siguiente de 0 a 4: 0 = muy insatisfactorio 1 = insatisfactorio 2 = indiferente 3 = satisfactorio 4 = muy satisfactorio	
1. Información sobre los objetivos y contenidos Comentario:	(....)
2. "Input" de clase Comentario:	(....)
3. Explicaciones de clase Comentario:	(....)
4. Metodología y ritmo de presentación de los contenidos Comentario:	(....)
5. Equilibrio entre las actividades de presentación y explotación Comentario:	(....)
6. Equilibrio entre el tiempo que habla el profesor y los alumnos Comentario:	(....)
7. Equilibrio entre las actividades orales y escritas Comentario:	(....)
8. Agrupación del alumnado por parejas y en equipos Comentario:	(....)
9. Actividades lúdicas Comentario:	(....)
10. Forma de corregir al alumnado Comentario:	(....)
11. Acción motivadora Comentario:	(....)
12. Control de la disciplina Comentario:	(....)
13. Se enseña a aprender y se fomenta el trabajo autónomo Comentario:	(....)
14. Forma de evaluar Comentario:	(....)
15. Uso de audiovisuales: Comentario:	(....)

Fig. 10: Categorías para la evaluación de las clases de idioma desde el punto de vista del alumnado.

6. 6. La evaluación de los materiales de enseñanza/aprendizaje

A pesar de los intentos de la Reforma, , de relegar el uso del libro de texto a un segundo plano, en su primera fase y de los esfuerzos que se han venido haciendo desde algunos grupos de renovación pedagógica para animar al profesorado a que se elabore sus propios materiales de enseñanza, el libro de texto ha resistido esos ataques y continúa siendo la fuente principal de información y el que determina los contenidos del "syllabus" y la metodología de enseñanza y aprendizaje en la mayoría de las aulas de idioma. Por eso, la selección y evaluación periódica del texto y de los materiales complementarios que le acompaña es fundamental, ya que de su calidad van a depender, en gran medida, los procesos y los resultados del aprendizaje. El cuestionario siguiente nos puede facilitar la tarea (Madrid y McLaren 1995: 260):

Evalúa lo siguiente de 0 a 4:
0 = muy insatisfactorio 1 = insatisfactorio 2 = indiferente 3 = satisfactorio 4 = muy satisfactorio

Libro de texto:
1. Aspecto formal: formato, encuadernación, papel, impresión, diseño, etc. (....)
2. Programa (syllabus): contenidos y objetivos que desarrolla (....)
3. Unidades didácticas: secuencia, graduación, presentación, extensión, diseño, (....)
4. Relación con los intereses y necesidades de los alumnos (....)
5. Tratamiento de los elementos transversales: conexión con las demás áreas curriculares (....)
6. Variedad de actividades, técnicas y procedimientos (....)
7. Efecto motivador: juegos, canciones, crucigramas, ilustraciones, diseño, graduación,... (....)
8. Repaso de los contenidos: orientación cíclica, repasos, ...(....)
9. Creatividad de los ejercicios (....)
10. Ilustraciones, colorido, ... (....)
11. Uso de esquemas, resúmenes, tablas, etc. (....)
12. Actividades de comprensión oral (....)
13. Actividades de expresión oral (....)
14. Actividades de lectura (....)
15. Actividades escritas (....)
16. Ejercicios lingüísticos: gramaticales, de vocabulario, etc. (....)
17. Aspectos sociolingüísticos: funciones, "role plays", etc. (....)
18. Aspectos culturales (....)
19. Aspectos transversales (....)
20. Textos: aspectos discursivos (....)

Grabación:
21. Calidad (....)
22. Velocidad, ritmo de las grabaciones, naturalidad (....)
23. Efecto motivador (....)

Cuaderno de trabajo:
24. Explotación de los contenidos y variedad de ejercicios:
25. Ilustraciones y presentación de los ejercicios
26. Efecto motivador

Otros materiales:
Comentario: .....

Fig. 11: Criterios para la evaluación de los materiales curriculares.

11.7. La autoevaluación del alumnado

Para la autoevaluación del alumnado proponemos dos modelos: el diario del alumno o el impreso de autoevaluación donde se especifican los objetivos y contenidos que se van estudiando en cada unidad. El modelo siguiente facilita la reflexión del alumnado sobre lo que van haciendo y aprendiendo día a día:

LA AUTOEVALUACION A TRAVES DEL DIARIO DEL ALUMNO

Unidad: ..... Fecha: ..... Alumno/a: .....
Contenidos que ha estudiado en la unidad:

	Conceptos	Procedimientos	Actitudes
Comunicación oral			
Comunicación escrita			
Reflexión lingüística			
Aspectos socioculturales			
Ejes transversales			

Aspectos que he aprendido mejor:
.....
.....
Lo que no he aprendido aún (dificultades encontradas)
.....
.....

Fig. 12: Modelo para el diario del alumno

En los cursos de la Educación Primaria el alumnado suele tener dificultad para comprender y diferenciar la terminología que se emplea en el impreso de autoevaluación, por eso es recomendable adoptar modelos más guiados que faciliten el proceso de la autoealuación

LA AUTOEVALUACION A TRAVES DEL DIARIO DEL ALUMNO

Unidad: 5 Fecha: semana del 10 al 17 de febrero Alumno/a: LUIS RODRIGUEZ POZO
Contenidos que ha estudiado en la unidad:

Criterios de valoración:
0 = totalmente inadecuado, insatisfactorio 2 = indiferente 3 = adecuado
1 = inadecuado, insatisfactorio 4 = totalmente adecuado, satisfactorio

Creo que mi aprendizaje de cada uno de los siguientes aspectos ha sido:

	Conceptos	Procedimientos	Actitudes
Comunicación oral y escrita Situaciones: Funciones comunicativas:	- Games: shoot straight (....) - Describing games and sports (....) - Expressing existence (....)	- Describing popular sports (....) - Speaking through drawings (....)	- Assuming favourable attitudes towards the use of English a a means of communication (....)
Reflexión lingüística Vocabulario Gramática Fonética	 - Sport, soccer (....) - There is/are (....)	- Transferring vocabulary to other situations (....) - Making statements	- Acquiring a positive attitude towards the learning of linguistic elements (....)

	- Is there... Are there (....) - /g/ /dz/ /j/ (....)	using "there is/are" (....) - Discriminating similar sounds (....)	
Aspectos socioculturales	- British, Spanish and American games & sports (....)	- Differentiating cultural elements in British, American and Spanish sports (....)	- Showing respect towards aspects of foreign culture (....)
Destrezas y estrategias de aprendizaje	- The reading skills: scanning and skimming (....)	- Scanning large texts for specific informat (....)	- Positive attitude to develop autonomous learning strategies (....)
Ejes transversales	- The Olympic games (....)	- Learning about the Olympics (....)	- Favourable attitudes towards general knowledge related to the curricular areas specially sport and education (....)

Por consiguiente, he encontrado dificultad en el aprendizaje de los siguientes aspectos:
Conceptos:
.....
Procedimientos:
.....
Actitudes:
.....

Fig. 13: Modelo guiado para la autoevaluación del alumno de una unidad didáctica

11.8. La evaluación de las actitudes y de la motivación

Como hemos indicado en varias ocasiones (Madrid y McLaren 1995:264), la percepción del alumnado sobre los diferentes aspectos curriculares, tal y como se suceden en el aula generan ciertas actitudes que ejercen una influencia en el rendimiento. Por otra parte, uno de los ejes en torno a los cuales se organiza el currículo son las actitudes. Por consiguiente, los procesos de evaluación, además de centrarse en los conceptos y los procedimientos de enseñanza y aprendizaje ha de centrarse en la evaluación de las actitudes (véase Bolivar 1995). Además de la observación sistemática que realice el profesor, conviene saber lo que opinan los alumnos sobre sus actitudes y motivación en la clase de idioma (Madrid y Mclaren 1995:264):

Evalúa lo siguiente de 0 a 4:

0 = nunca 1 = raramente 2 = a veces 3 = a menudo 4 = siempre

Motivación

1. Me *interesa* la clase de inglés. Deseo estudiar el idioma y practicarlo siempre que puedo para aprender más. (....)
2. Me *gusta* el inglés y me lo paso bien estudiándolo, practicándolo y prendiéndolo (....)
3. Me interesa el inglés y me gusta, por eso me *esfuerzo* lo que puedo para aprenderlo. (....)

Comentarios: .....

Actitudes y valores
1. Siento más respeto hacia los anglohablantes desde que comencé el programa de este curso (....) 2. Valoro sus hábitos sociales mejor que antes (....) 3. Como resultado del trabajo en equipo y por parejas que hemos realizado este curso, lo valoro más y le doy más importancia para el aprendizaje del inglés (....) 4. Cada vez me gusta más usar el inglés y participar en situaciones comunicativas en clase y fuera de clase, cuando me encuentro con nativos o extranjeros (....) 5. Cada vez me siento más seguro cuando uso el inglés y lo valoro más como instrumento de comunicación (....) 6. Cada vez valoro más la importancia del trabajo autónomo y trato de aprender inglés por mí mismo todo lo que puedo (....)

Fig. 14: Modelo para evaluar la percepción del alumnado respecto a sus actitudes y motivación en la clase de idioma

---

6. 9 Modelo para la evaluación continua

Por imperativo de la Reforma, la evaluación deberá se continua y sumativa (véase también Ramo y Casanova 1996). Para la práctica de la evaluación continua se recomienda tener en cuenta:

- La observación diaria del trabajo del alumno.
- Los resultados de las pruebas orales y escritas que se hacen a lo largo del curso.
- La realización de proyectos, murales y otras actividades que implican un trabajo extraescolar.

Este proceso de revisión y análisis conviene sistematizarlo en algún tipo de ficha de evaluación que facilite y nos orden las anotaciones de acuerdo con los componentes del programa. El modelo de la fig. 16, usado por el profesor para sus anotaciones puede servirnos de ayuda.

CONTINUOUS ASSESSMENT FORM Year.....			
PERSONAL DATA Surname:..... .... Name: ..... (Picture) Address:..... Town: ..... Telephone:			
GRADES AND OBSERVATIONS			
SKILLS	**CONCEPTS**	**PROCEDURES**	**ATTITUDES**
ORAL COMMUNICATION (Listening & Speaking)			
WRITTEN COMMUNICATION (Reading &			

Writing)			
Sociocultural aspects:			
Homework and projects:			
Discipline:			
Participation and interest:			
Effort:			
.....			

Fig. 15: Modelo para la evaluación continua de la lengua extranjera

7. LA EVALUACION SUMATIVA MEDIANTE TEST DE RENDIMIENTO

A la hora de elaborar los tests de rendimiento o progreso (véase el apartado 6.1) conviene tener presente el modelo de competencia comunicativa de la fig. 5 y las características que han de reunir los test comunicativos (sección 9.1), aunque sin perder de vista las limitaciones señaladas en 11.1. Los siguientes ejemplos se proponen ilustrar algunas de las múltiples opciones a disposición del profesorado para evaluar el nivel de competencia del alumnado.

7.1. La evaluación de la competencia lingüística

Obsérvese que con la actividad siguiente se evalúan determinados aspectos lingüísticos (gramática, vocabulario) relacionados con el tempo a través de un ejercicio de comprensión lectora. Por tanto recibimos información parcial sobre la subcompetencia lingüística del alumnado y su habilidad lectora (Madrid y McLaren 1996:57)

The weather in Spain:

In Cordoba it's very hot today: 38ª, but in Santiago it's raining. It's cloudy in Barcelona and sunny in Madrid. In the north of Spain –Asturias and Santander- it's very rainy, too. The temperature is 23º. In Valencia it's hot. The temperature is 35ª. And that's all for today.



Fig. 16: Ejemplo de actividad para la evaluación de la competencia lingüística a través de un ejercicio de lectura.

7.2. La evaluación de la competencia sociolingüística

Write the dialogue:

Situation: At the travel agency
Characters: The travel agent and you
Roles: You want to book a ticket on a flight to London on July 15th; you don't want to leave very late. The travel agent asks you for some personal data

AT THE TRAVEL AGENCY

.....
.....
.....

Fig. 17: Ejercicio de expresión escrita para evaluar la competencia sociolingüística por medio de la expresión de varios roles (Madrid y McLaren 1995:270)

7.3. La evaluación de la competencia sociocultural

Think about the socio-cultural aspects you have studied and choose the right option:

1. In Britain a very popular lunch to take away is ... a) b) c) d)
2. In America when you say "thank you" people usually say ... a) b) c) d)
3. Alabama is a/an ... a) b) c) d)

The student hears:

1. In Britain a very popular lunch to take away is ...
   a) peas and sausage b) orange juice c) fish and chips d) bread and butter
2. In America when you say "thank you" people usually say ...
   a) Have a good meal! b) I beg your pardon c) sorry? d) you're welcome
3. Alabama is a/an ...
   a) British plant b) Scottish fish c) American State d) Irish drink

4. How do they normally write this date in American? *2 de abril de 1998* .....
5. In Scotland a lake is called: a) a look b) a loch c) a lot d) a lute

Fig. 18: Ejemplos de items para la evaluación de algunos aspectos socioculturales mediante ítems de "listening" y "reading" (Madrid y McLaren 1995:271)

7.4. La evaluación de los procedimientos

A través de varias actividades específicas podríamos evaluar la competencia procedimental del alumnado, es decir su capacidad para aplicar determinados procedimientos receptivos y productivos (véase Martinez Rebollo y Valcárcel Pérez 1993:32-40). El ejercicio siguiente implica la percepción, reconocimiento e identificación de datos relacionados con Londres y Nueva York (Madrid y McLaren 1995:273):

Listen and fill in the table:

Cities	Population	Size
New York		
London		

(The students hears:)
- How big is New York?
- Oh, very big! About 770 square kilometres
- And what's its population?
- About 11 million people.
- And what about London? What's its population?
- I think it's got 13 million people
- And how big is it?
- Well, the area of Greater London is 1.580 square kilometres!

Fig. 19: Ejemplo de actividad para la evaluación de la atención selectiva.

Relación de elementos

Read and match questions and answers. Use arrows:

- How are you honey?	Arrival time? At 11 pm
- Where are you now?	In Oxford
- When are you coming back?	Next Sunday
- Can you pick me up at the airport?	Of course
- What's time your flight?	It leaves at 10.15 pm
- When will you get to the airport?	Just fine

Fig. 20: Ejemplo de ítems que implican relacionar preguntas y respuestas.

Análisis y comprensión de datos específicos

Listen and fill in the table:

Flight #	Departure time	Day	Arrival time

(The student hears:)

- Can you pick me at the airport?
- Of course! What time's your flight?
- Let me see... flight IB 610, departure 17.40, arrival Malaga 19.55.
- O.K. Love! See you on Sunday!
- Bye, now!

Fig. 21: Ejemplo de actividad que evalúa la capacidad para entresacar determinados datos específicos (Madrid y McLaren 1995:273)

Pág. 283

Inferencias de significados a través del contexto

Read and complete this text. Use these words:

street-lamp *money* *popular* *instruments* *their living* *musicians* *give* *people* *by* *one-room*	**Street musicians** Street musicians can play several ..... They play popular tunes and ..... stop to listen. They often ..... them some money, so they make ..... Some of them, live in ..... flats and each morning, stand ..... the same corner or by the same ..... to play ..... songs. Do you like street .....? Do you stop to listen? Should people give them .....?

Fig. 22: Ejemplo de ítems que implican adivinar, inferir, deducir el significado ayudándose del contexto (Madrid y McLaren 1995:274).

Reproducción y producción de textos

Describe the hotel below following this model:



The **Loire Hotel** in Paris is a three star hotel. Out tel. number is 886621. There is central heating and all the bedrooms have hot and cold water. Guests can use an electric cooker in their rooms. There are ironing facilities for guests, too. The garage is suitable for physically handicapped persons. Pets not admitted.

…….....
.....

Fig. 23: Producción de textos siguiendo modelos dados (Madrid y McLaren 1995:274)

Pág. 284

13. LAS ESCALAS DE EVALUACIÓN

Hemos empleado técnicas específicas relacionadas con los dos conceptos representados en la fig. 4: evaluación y test. También podríamos aplicar una escala de medida para situar la

competencia del alumnado en bandas o zonas respecto a determinados niveles, criterios o competencias descritos de antemano. Ejemplo (véase Madrid y McLaren 1995:277-279):

Nivel	Criterios	*Listening*	*Speaking*	*Reading*	*Writing*
A (sobresaliente) muy buen aprendiz	Comprende/produce oraciones y textos correctos y apropiados (según el nivel establecido por el programa de clase)				
B (Notable) buen aprendiz	Comprende/usa la mayoría de las oraciones y de los textos presentados en clase de forma correcta y apropiada, pero ocasionalmente comete errores que no impiden la comunicación				
C (aprobado) aprendiz medio	Comprende/produce solo lo que se considera esencial y básico. Con frecuencia comete errores que dificultan la comunicación, pero la hacen posible.				
D (insuficiente) aprendiz malo	Comprende/produce sólo palabras aisladas, frases hechas y a veces oraciones. Generalmente, es incapaz de comprender y producir la cadena hablada (o escrita)				
F (muy insuficiente) muy mal aprendiz	Comprende/usa únicamente palabras aisladas y algunas frases hechas.				

Fig. 24: Escala para la evaluación global del alumnado atendiendo al desarrollo de las cuatro destrezas (comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita)

Podrá observarse que la descripción de las competencias está redactada de manera que pueda aplicarse la escala en cualquier curso o nivel, porque en todo momento nos referimos al ámbito lingüístico que cubre el programa (syllabus), sea de un curso de Primaria o de Secundaria. La aplicación de la escala implica situar a cada alumno/a en la banda o zona correspondiente , respecto a su competencia en cada una de las cuatros destrezas. Pudiera ocurrir que un/a alumno/a demuestre una competencia similar en cada competencia, pero también es posible que no exista tal correlación entre el nivel de idioma oral y el escrito.

Por limitaciones de espacio no hemos incluido más ejemplos de tareas y ejercicios que pueden medir los niveles de habilidad o competencia comunicativa del alumnado con la LE. Pero, a pesar de todo, creemos que los ejemplos ofrecidos pueden servirnos como referencia para aplicar unas técnicas de evaluación más acorde con el modelo de competencia que prevalece en la actualidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alcaraz, E. (1990): *Tres paradigmas de la investigación lingüística.* Alcoy: Marfil.

Alderson, J. y A. H. Urqyhart (1985): "The effect of students' academic discipline on their performance on ESP reading tests" *Language Testing* 2, 2: 192-204.

Bachman, L. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing.* Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. y A. S. Palmer, (1982): "The Construct Validation of some Components of Communicative Proficiency". *TESOL Quarterly 16,4:449-65.*

Bachman, L. F. y A. S. Palmer, (1996): *Language Testing in Practice.* Oxford: Oxford University Press.

Bolívar, A. (1992): *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma. Problemas y Propuestas.* Madrid: Escuela Española.

Bolivar, A. (1995): *La evaluación de valores y actitudes.* Madrid: Anaya.
Bolívar, A. (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
Brooks, N. (1960/1964). *Language and Language Learning.* New York: Harcourt, Brace and World.
Brooks, N. 1966. 'Language teaching: the new approach.' *Phi Delta Kappan* 47:357-9.
Brown, J. D. (1989/1990): "Language Programme Evaluation: a synthesis of existing possibilities" in Johnson, R. K. (ed.): *The Second Language Curriculum.* Cambridge University Press.
Brumfit, C.J. and K. Johnson, (eds.) 1979. *The Communicative Approach to Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.
Buendía Eisman L. (ed.) (1993): *Análisis de la investigación educativa.* Universidad de Granada: Secretariado de Publicaciones.
Canale, M (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy" en Richards y Schmidt (eds.): *Language and Communication,* Longman, London.
CANDLIN, C. (1987): "Towards task-based language learning" in C. Cadlin and D. Murphy (eds.): *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
CANDLIN, C. (1987): "Towards task-based language learning" in C. Cadlin and D. Murphy (eds.): *Language Learning Tasks*. Englewood.
Carroll, J. B. (1993): *Human cognitive abilities: A Survey of Factor Analytic Studies.* Cambridge: Cambridge University Press.
Carroll, J. B. (1968): "The Psychology of language testing" in Davies (ed) (1968): *Language Testing Symposium. A psycholinguistic Perspective.* London: Oxford University Press, 46-69.
Carroll, J. B. (1962): "The Prediction of Success in Intensive Foreign Language Training" en R. Glasser (ed.) *Training Research and Education.* Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
Carroll, J.B. and S.M. Sapon (*l967): Modern Language Aptitude Test* (MLAT). New York: Psychological Corporation.
Chomsky, N. (1965: *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge, Mass.: M.L.T. Press.
COHEN, L. and L. MANION (1990): *Métodos de investigación educativa.* Madrid: La Muralla
Cohen, A. D. (1994): *Assessing Language Ability in the Classroom.* New York: Heinle and Heinle.
Cook, T. D. y C. S. Reichardt (eds) (1979): *Qualitative and quantitative methods in evaluation research.* Beverly Hills, Calif.: Sage.
Cronbach, L. J. (1963): "Course Improvement through evaluation", en *Teachers College Record*, 64, pp. 672-683.
De Saussure, F. (1916), *Cours de linguistique générale,* Paris 1916.
Eisner, E. W. (1985): *The Art of Educational Evaluation, a Personal View.* London: The Falmer Press.
Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.
Estaire S. y J. Zanón (1990): "El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo" en *Comunicación, lenguaje y educación*, 7/8: 55-90.
Finocchiaro, M. y Brumfit, C. J. (1983): *The Functional-notional Approach: from Theory to Practice.* Oxford: O.U.P.
Fried-Booth, D. (1986): *Project Work.* Oxford: Oxford University Press.
Fries, C.C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language.* Ann Arbor: University of Michigan Press.
GASS, S. M. and C. G. MADDEN (eds.) (1985): *Input in Second Language Acquisition.* Rowley, Mass.: Newbury House.
GLAG (Granada Learner Autonomy Group) (1991): "Towards learner autonomy" en *Actas de las VI Jornadas Pedagógicas para la enseñanza del inglés.* Granada: GRETA.
GLAG (Granada Learner Autonomy Group) (1994): "Learners views on autonomous learning" en *Actas de las IX Jornadas Pedagógicas para la enseñanza del ingles.* Granada: GRETA.
GLAG (Granada Learner Autonomy Group) (1995): "Autonomía del aprendizaje del inglés y asunción de responsabilidad". GRETA: *Revista para profesores de ingles 3/2:* 67-75.
GLAG (Granada Learner Autonomy Group) (1992): "Project work: planning and evaluation", en *Actas de las VII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*, Granada: GRETA: 230-249.
Haines, S. (1989): *Projects for the EFL Classroom,* Walton-on Thames: Nelson.
Hammond, R. L. (1973): "Evaluation at the local level" en Worthen and Sanders (eds) (1973)
Hughes, A. (1989/1991): *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
Hutchinson, T. (1991): *Introduction to Project Work.* Oxford: Oxford University Press.
Hymes, D. (1971): *On Communicative Competence*. Philadelphia, P.A.: University of Pennsylvania Press.
Jiménez Raya, M (1993): *El diario del aprendiz como instrumento de entrenamiento cognitivo en la adquisición del inglés.* Tesis Doctoral. Universidad de Granada: Departamento de Filología Inglesa.
JOHNSON, R. K. (1989): *The Second Language Curriculum.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kemmis, S. "Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum", en House, E. R. (ed.): *New Directions in Educational Evaluation*. The Falmer Press, Londres.

Kohonen, V., H. von Essen, y C. Klein-Bradley (eds) (1985): *Language Testing in School.* Tampere, Finland: Finnish Association for Applied Linguistics.

Lado, R. 1964. *Language Teaching: A Scientific Approach.* New York: McGraw-Hill.

Lado, R. 1961. *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests.* London: Longman; also New York: McGraw-Hill, 1964.

Littlewood, W. (1981): *Communicative Language Teaching, an Introduction.* Cambridge: Cambridge University press.

LONG, M. (1985): "Input and Second Language Acquisition Theory", in S. M. Gass and C. G. Madden (eds.)

Long, M. (1985a): "A role for instruction in second Language Acquisition" in K. Hyltenstam y M. Pienemann (eds): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual matters.

Madrid, D. (1991): *Autoevaluación, evaluación formativa y sumativa: su correlación y efectos en la clase de lengua extranjera.* Junta de Andalucía, Córdoba: CEP de Priego.

Madrid, D. y N. McLaren (1994): *Proyecto curricular "Making Friends"* (Educación Primaria. Valladolid :La Calesa.

Madrid, D. y N. McLaren (1995): *Didactic Procedures for TEFL*. Valladolid: La Calesa.

Madrid, D. y N. McLaren (1996b): *Making Progress (Workbook)*. Valladolid: La Calesa.

Madrid, D. y N. McLaren (1996a): *Making Progress (Teacher's Book)*. Valladolid: La Calesa.

Martinez Rebollo, A. y M. Valcárcel (1992): "Propuesta A: Francés-Inglés" en *Propuestas de Secuencias -Lenguas Extranjeras*, MEC (1992).

McLaren, N. y D. Madrid (1996) (eds): *A Handbook for TEFL.* Alcoy: Marfil.

MEC (1991): "Real Decreto 1006 sobre el currículo de la Educación Primaria, Lenguas Extranjeras", *BOE 26-6-91 y BOJA 20-6-92.*

MEC (1992): *Propuestas de Secuencia, Lenguas Extrajeras: Primaria.* Madrid: Escuela Española.

Medina Bellido, M (1995): *Estudio descriptivo de las actitudes de alumnos de inglés de la provincia de Jaén y su incidencia en la estrategia de RISK TAKING.*Universidad de Granada. Sección de Filología Inglesa, Departamento de Filología Inglesa.

Metfessel, N. S. y Michael, N. B. (1973): "A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs" en Worthen y Sanders eds. (1973).

Morrow, K. (1979), Communicative language testing: revolution or evolution', in Brumfit and Johnson (1979), 143-58.

Nunan, D. (1989): *Designing tasks for the communicative classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

O'MALLEY, J. and A. CHAMOT (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oller, J.W. Jr. (1979/86): *Language Tests at School: A Pragmatic Approach.* London: Longman.

Oxford, R. (1990): *Language Learning Strategies.* Newbury House: New York.

Parlett, M. R. y Hamilton, D. (1972): "Evaluation as illumination. A new approach to the study of innovatory programmes". Centre for Research in Educational Sciences: University of Edinburgh.

Patton, M. Q. (1980): *Qualitative Evaluation Methods.* Beverly Hills, Calif.: Sage.

Pérez Basanta, C., A. P. Peinado, J. García Jiménez (1993): "Fundamentaciones teóricas del "testing", en *Actas de las VIII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. Granada: GRETA, pp. 141-162.

Pimsleur, P. (1966/1967). *Pimsleur Language Aptitude Battery.* (PLAB) New York: Harcourt Brace Jovanovich.

PRABHU, N. S. (1987): *Second Language Pedagogy. A Perspective.* Oxford: Oxford University Press.

Ramo Traver, Z. y M. A. Casanova (1996): *Teoría y práctica de la evaluación en la Educación Secundaria.* Madrid: Escuela Española.

Rea-Dickins, P. y K. Germaine (1992/193): *Evaluation.* Oxford: Oxford University Press.

Ribé, R. (1989): "La enseñanza del inglés por projectos", *Aspectos didácticos del inglés* 3: 85-105.

Ribé, R. y N. Vidal (1993): *Project Work Step by Step*. Oxford: Heineman.

Richard, J., J. Platt and H. Weber (1985): *Longman Dictionary of Applyied Lingusitics.* Longman.

Richards, J. C. y Schmidt R. W. (1983): *Language and Communication*, London: Longman.

Rico Vercher, M. y Rico Pérez, C. (1996): "Testing and assessment", en McLaren y Madrid (eds.) (1996), pp. 465-472.

Rivers, W.M. (1964). *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago and London: University of Chicago Press.

Rivers, W. M. (1968/1981): *Teaching Foreign-Language Skills.*Chicago and London: University of Chicago Press.

Roldan Tapia, A. R. (1996): *Integración De Un "Process Syllabus" En Un Curso De Secundaria: "Input", Interacción, Destrezas, L1 Y L2 En La Realización De "Project Work"*. Tesis Doctoral: Universidad De Granada, Departamento De Filología Inglesa.

Sánchez Pérez, A. (1993): *Hacia Un Método Integral En La Enseñanza De Idiomas: Estudio Analítico*. Madrid: SGEL

Sánchez Pérez, A. (1987): *El Método Comunicativo y Su Aplicación a la Clase De Idiomas*. Madrid: Sgel

Savignon, S. (1972): C*ommunicative Competence: An Experiment In Foreign Language Teaching.* Philadelphia: Center For Curriculum Development.

Scriven, M. (1967): T*he Methodology Of Evaluation.* Chicago: Rand Mcnally.

Shohamy, E. (1984): "Does The Testing Method Make A Difference?" *Language Testing*, 1, 2: 147-70.

Skinner, B. (1957): V*erbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Stake, R. E. (1967): "Towards A Technology For The Evaluation Of Educational Programs" En Tyler, R. W. Gagné, R. M. y Scriven, M. (Eds.)

Stake, R. E. (1975): *Evaluating The Arts In Education: A Responsiveness Approach*. Merrill, Columbus, Ohio.

Stern, H.H. (1983): *Fundamental Concepts Of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Stufflebeam, D. Et. Al. (1971): E*ducational Evaluation And Decision Making*, Phi Delta Kappa National Study Committee On Evaluation, Itasca, Ill: F.E. Peacock.

Tyler, R. (1949): *Basic Principles Of Curriculum And Instruction.*Chicago*:* University Of Chicago Press.

Tyler, R. W. Gagné, R. M. Y Scriven, M. (Eds.) (1967): *Perspectives Of Curriculum Evaluation.* Chicago: Rand McNally.

Valcárcel, M., Y. Coyle Y M. Verdú (1996): "Learning Foreign Languages: Learner Strategies" En Mclaren Y Madrid (Eds) (1996).

Valette, R.M. (1967/1977): *Modern Language Testing.*New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Wall, D. Y J. C. Alderson (1993): "Examining Washback: The Sri Lankan Impact Study", *Language Testing*, 10: 41-49.

Weir, C. J. (1990): *Communicative Language Testing*. New York: Prentice-Hall.

Wilkins D.A. (1976). *Notional Syllabuses.* London: Oxford University Press.

Willis, G. (Ed) (1978): Q*ualitative Evaluation*. Berkeley, Calif.: McCutchan.

Worthen, B. R. Y Sanders, J. R. (Eds.) (1973): E*ducational Evaluation: Theory And Practice*, Wadsworth Publ. Belmont.