

Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado
ISSN: 1138-414X
mgallego@ugr.es
Universidad de Granada
España

Rubio, Fernando D.; Tamayo Rodríguez, Leticia
ESTUDIO SOBRE PRÁCTICAS DOCENTES EN EVALUACIÓN DE LA LENGUA INGLESA EN LA ESO
Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 16, núm. 1, 2012, pp. 295-316
Universidad de Granada
Granada, España

Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377017

Cómo citar el artículo
Número completo
Más información del artículo
Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Profesorado
Revista de currículum y formación del profesorado

VOL. 16, Nº 1 (enero-abril 2012)
ISSN 1138-414X (edición papel)
ISSN 1989-639X (edición electrónica)
Fecha de recepción 14/04/2011
Fecha de aceptación 17/04/2012

ESTUDIO SOBRE PRÁCTICAS DOCENTES EN EVALUACIÓN DE LA LENGUA INGLESA EN LA ESO

Study of teaching practices in assessment in English as a foreign language in secondary education

Fernando D. Rubio y Leticia Tamayo Rodríguez
Universidad de Huelva)
E-mail: fernando.rubio@dfing.uhu.es,

Resumen:
Se critica la enseñanza del inglés en España y los resultados de aprendizaje. En este artículo se advierte que en parte se debe a la ausencia de evaluación oral en la ESO, y para ello se han analizado las prácticas docentes de evaluación. Se recogieron instrumentos de evaluación utilizados, en nuestro caso exámenes, y se analizaron sus contenidos. Los resultados obtenidos indican que las destrezas orales apenas se evalúan, que los elementos comunicativos son casi inexistentes y que no se siguen algunos criterios de evaluación marcados por la ley.
Palabras clave: Evaluación. Lengua Extranjera. Inglés. España. Práctica docente. Competencia comunicativa.
Abstract:
The teaching of English in Spain and its learning outcomes are criticized in Spain. This article argues that it is due to the absence of oral assessment in secondary education. To corroborate such assumption the teaching practices of evaluation were studied. In order to do so we first collected assessment instruments and analyzed their contents. Results indicate that oral skills were hardly assessed, that communicative elements did not appear in exams, and that the evaluation criteria set by the law are neglected.
Key words: Evaluation. Foreign Language. English. Spain. Teaching practice. Communicative competence.

1. Introducción

En el presente estudio partimos de la tesis, al igual que autores como Biggs (1996), Crooks (1988) y Hernández Pina (1996), de que la evaluación es la parte del sistema educativo más importante y de la cual depende la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. De este modo, tanto profesorado como alumnado adecuarán sus respectivos objetivos y metodología según la determinada evaluación les exija unos requisitos u otros. Así, el docente rechazará ciertos métodos en detrimento de otros, adaptando su metodología a los requisitos de la evaluación, y el alumnado enfocará su trabajo al resultado que haya de alcanzar.

Del mismo modo, también partimos de la hipótesis de que nuestros estudiantes, al acabar sus estudios de lengua inglesa en la enseñanza obligatoria, no son suficientemente competentes en las destrezas comunicativas orales. Esto se puede deber, entre otras razones, a que en los instrumentos de evaluación las destrezas orales y los aspectos comunicativos quedan o bien olvidados o, con suerte, relegados a un segundo plano. Esto ocurre a pesar de que la normativa que regula las enseñanzas mínimas para la ESO fomente el desarrollo de la competencia comunicativa y tenga como objetivo que, al finalizar esta etapa, el alumnado sea capaz de interaccionar y hacerse entender en un conjunto de situaciones (véase Real Decreto 1631/2006; BOE n 5, 2007).

Por otro lado, en una época en la que el inglés se ha convertido en el principal idioma de comunicación internacional, somos testigos del bajo nivel en competencia en comunicación oral de la población española. Esto contrasta con la apuesta que Europa está haciendo por la competencia plurilingüe y por la capacidad para utilizar la lengua con fines comunicativos (CoE (Consejo de Europa), 2007).

2. La enseñanza del inglés en Europa y España

El número de hablantes de inglés como lengua extranjera en España no supera el 30%, una cifra que se sitúa muy por debajo de países como Suecia, con un 89%, Holanda, con un 87%, o Dinamarca, con un 86% (CoCE (Comisión de las Comunidades Europeas), 2006). Esta cifra es alarmante y preocupante si se tiene en cuenta que los estudiantes han cursado la asignatura de lengua inglesa como mínimo siete años. Cabe destacar el uso de la palabra hablante, ya que, como Lazaraton (2001: 103) afirma, "for most people, the ability to speak a language is synonymous with knowing that language since speech is the most basic means of human communication". Se puede prever la situación hipotética de que si los españoles fueran examinados de un examen de gramática no ocuparían una posición tan desalentadora. El problema reside en la faceta oral, y más concretamente a la hora de interaccionar en inglés. Los mismos alumnos, tal y como ha estudiado Checa Marín (2005: 90-91), consideran que la comprensión auditiva y la expresión oral son las dos destrezas más importantes pero, a la misma vez, son aquéllas en las que se saben menos competentes.

Entonces, a pesar de la cantidad de años que se dedica al aprendizaje de esta lengua extranjera, ¿por qué es uno de los países que menos la habla? La respuesta a esta pregunta se ha analizado por Rubio y Martínez Lirola (2010). La primera razón que ellos enumeran es el origen y la similitud lingüística de las lenguas. En este caso, aquellas lenguas con origen germánico o escandinavo facilitan a sus hablantes el aprendizaje del idioma. De cualquier

manera, este rasgo no es determinante, sino que es un rasgo más que, aunque añada dificultad, teóricamente se puede subsanar mediante un aprendizaje de calidad. Se encuentran, de igual modo, razones sociales, como los provenientes de circunstancias históricas (como la posguerra y la falta de recursos económicos para viajar), la concepción social de aprender una lengua (esto es, si se percibe como imprescindible y necesario); el hecho, también, de que se posea una lengua fuerte (el español es la segunda lengua más hablada del mundo, y ello hace que se pueda sentir menos presión a la hora de aprender una lengua extranjera), o la emisión de películas y series dobladas en lugar de versiones originales con subtítulos.

Por otro lado, existe una serie de factores educativos, como la formación del profesorado, que para muchos es el factor principal para conseguir el éxito en la enseñanza (Melgarejo, 2006). Otro factor educativo es la metodología de aula, en la que, como Rubio y Martínez (2010: 28) señalan, se debe mantener un equilibrio entre las destrezas, pero que, sin embargo, sospechan que no es una práctica común en la mayoría de los contextos educativos españoles, relegando la expresión oral a mínimos. Algunos autores, como Checa Marín (2005: 36), han puesto de manifiesto la falta de comunicación en el aula:

Lo que debería sorprendernos es que, a pesar del consenso existente acerca de la necesidad de reorientar la enseñanza de idiomas hacia una vertiente más comunicativa, a pesar de que nadie puede poner en duda la urgente precisión en nuestro país de un giro en este sentido, creemos que, en realidad, perdura más bien un método esencialmente estructural en un sistema de enseñanza como el nuestro, que no acaba de incorporar los mecanismos que hagan posible la puesta en práctica de un enfoque comunicativo, más cercano a posturas naturalistas sobre la adquisición de una L2.

Tal y como el citado autor defiende, si lo que se persigue es aprender la lengua para ser usada, la adquisición de destrezas comunicativas, o en definitiva, la competencia comunicativa, debe ser el objetivo principal de la enseñanza de idiomas. Sin embargo, "los alumnos escuchan poco inglés y hablan aún menos" (Checa Marín 2005: 36).

El desarrollo de la expresión oral puede estar condicionado a las propias dificultades de la misma destreza, como Lazaraton (2001: 103) afirma, "speaking in a second or foreign language has often been viewed as the most demanding of the four skills". Así, como la misma autora apunta, se caracteriza por las formas reducidas, contracciones, elisiones, etc., que se utilizan en el discurso fluido, hasta la adquisición del ritmo y la entonación, pasando por el uso de jergas y modismos. En la mayoría de los casos no se prepara para la comunicación espontánea, resultando en detrimento para el desarrollo de la destreza y derivando negativamente en el ente afectivo del estudiante: "many of us were shocked and disappointed when we used our second or foreign language for the first time in real interaction" (Lazaraton 2001: 103).

En muchas aulas de idiomas se ha adoptado o se está adoptando una metodología basada en el enfoque comunicativo, donde la importancia recae sobre la enseñanza de destrezas comunicativas orales. Sin embargo, aunque este método sea el adecuado para la enseñanza de idiomas, ha de ser adaptado a la realidad que existe hoy día en los centros de enseñanza secundaria, y para su funcionamiento ha de cumplirse una serie de requisitos, como apunta Checa Marín (2005: 17-18): "un cambio decidido de actitud, de organización y de recursos materiales y humanos, una nueva distribución de tiempos y espacios en los Centros de Secundaria, al igual que un aumento considerable de cursos de formación de calidad para el profesorado".

3. La evaluación del inglés

Ya se ha puesto de manifiesto la importancia del proceso de evaluación y su influencia en otros elementos curriculares. También influye en la creencia y actitud del alumnado:

La percepción o idea que los estudiantes se formen de lo que el contexto les exige y les ofrece es lo que en última instancia determinará su modo de abordar las tareas de aprendizaje en un sentido determinado y su enfoque de las mismas (Hernández Pina 1996: 34).

Para Biggs (1996), "los procedimientos de evaluación son un determinante del aprendizaje de los alumnos en mayor grado que lo son el currículum y los métodos de enseñanza" (en Hernández Pina 1996: 44). Crooks (1988: 438) que ha revisado las investigaciones acerca del impacto que la evaluación tiene sobre los estudiantes, concluye que "classroom evaluation has powerful direct and indirect impacts, which may be positive or negative, and thus deserves very thoughtful planning and implementation".

En lo que respecta al profesorado y según lo dicho, el tipo de evaluación a la que sus estudiantes hayan de enfrentarse determinará, entre otras cosas, el tipo de metodología que se lleve a cabo en la clase de idiomas, de manera que si se pretende que el alumnado participe de un método comunicativo en el que se les dé importancia a las destrezas orales, hay que cambiar la manera en que éste será evaluado:

> Si queremos mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes hay que empezar cambiando las estrategias evaluativas dado el efecto que estas puedan tener en la calidad total de dicho aprendizaje (Hernández Pina 1996: 25).

Por ejemplo, si tomamos el caso de la Prueba de Selectividad (Análisis de Texto en Lengua Extranjera: Inglés), ésta condiciona el tipo de metodología que se ha de seguir, ya que habrá un énfasis en la lectura y comprensión de textos y en estructuras gramaticales. De esta forma, los profesores, que se sienten, en palabras de Checa Marín (2005), rehenes de este tipo de prueba externa, se olvidan de las destrezas orales, que ya no van a ser evaluadas, y se centran en las actividades antes mencionadas para que sus alumnos obtengan buenas calificaciones. Dicha prueba pretende ser cambiada, ya que se empezará a evaluar la competencia comunicativa del alumno a través de un examen oral. Este cambio, aunque deseado y necesario para cambiar el panorama pedagógico existente, conlleva una serie de implicaciones, ya que un nuevo examen no supondría ningún avance si éstas no se tienen en cuenta. En primer lugar, hay que empezar a preparar a los alumnos desde que empiezan sus clases de idiomas y acostumbrarlos al tipo de metodología comunicativa, ya que si sólo dedicamos los años de Bachillerato a prepararlos, incurriríamos en el mismo error: preparar a los estudiantes para un tipo de examen determinado (ya sea oral o escrito) fuera del cual no sabrían desenvolverse. En segundo lugar, habría que reducir la ratio de alumnos por clase, ya que con el actual número de estudiantes, que en ocasiones supera incluso hasta los treinta, es difícil trabajar de forma óptima las destrezas orales. En tercer lugar, hay un problema de tiempo y espacio en los institutos para poder examinar a los alumnos oralmente que habría que subsanar de alguna manera. Y, por último, hay que formar al profesorado para que, no sólo sepa enseñar a sus alumnos de manera comunicativa, sino que también sepa evaluar correctamente dichas destrezas.

En cualquier caso, si dejamos de un lado la Prueba de Selectividad y nos centramos en el período de la ESO, en el que no existe la presión de un examen al final de la etapa, parece ser que el tipo de evaluación es aún el mismo: un examen escrito con poco énfasis en las destrezas orales. Hernández Pina (1999: 32) descubre que la mayor carencia de los profesores es "no saber elaborar instrumentos de evaluación y utilizarlos para analizar el proceso de enseñanza aprendizaje y el proyecto curricular". De hecho, tal y como la autora recoge, una gran cantidad de profesores está poco o nada formada en técnicas de evaluación. Estos datos son importantes si se tiene en cuenta que son los profesores los que se ocupan de elegir y preparar el tipo de evaluación, la cual afectará al resto de aspectos curriculares. Hernández Pina (1999: 47), hablando de las universidades, defiende que "cada institución debería tener su propia política y una guía sobre la evaluación suministrando una serie coherente de principios y procedimientos acerca de la evaluación en consonancia con los propósitos y objetivos de la institución y los programas públicos que intentan lograr esos objetivos institucionales". Para la educación secundaria sí que se regulan los contenidos, objetivos y criterios de evaluación. En cuanto a la evaluación, que es la cuestión que aquí se analiza, el problema reside en determinar si los criterios de evaluación son utilizados en los instrumentos de evaluación, como aparecen en la normativa vigente.

En el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCERL a partir de ahora) se establecen las cinco destrezas comunicativas que el alumnado ha de desarrollar: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral, interacción oral y expresión escrita. De ahí se deriva la normativa española que regula la Educación que aparece en el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre del BOE, donde los objetivos son eminentemente comunicativos y se encaminan hacia el uso funcional de la lengua. De este modo, al examinar los criterios de evaluación, que aparecen desglosados por cursos, "se observa el carácter eminentemente comunicativo de los mismos, con una ostensible preponderancia de la capacidad de interacción para 'conversar' sobre la capacidad de 'hablar' " (Fernández Molero 2010: 8).

Sin embargo, tenemos la sospecha de que los criterios de evaluación no se correlacionan con las demandas de los instrumentos de evaluación que utilizan muchos profesores, por lo que dicha cuestión se va a someter a estudio en este artículo. Si se corroborara esta sospecha se daría luz a uno de los factores educativos que explican los resultados tan negativos de la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa en España. Esta sospecha parte de la recogida de comentarios de profesores en talleres de formación en diversas comunidades autónomas, como Andalucía, Madrid, Cataluña, Valencia, Castilla la Mancha y Navarra. Obviamente, la naturaleza de estos datos no se puede utilizar como una evidencia científica, pero no todo estudio parte necesariamente de un nivel de evidencia clínica, y más en el campo de la educación, en el que un enfoque estrictamente cuantitativo no se suele adoptar debido a la variabilidad y espontaneidad de las variables que se estudian.

4. Estudio

4.1. Objetivos del estudio

En este estudio se pretende aportar indicios sobre buenas o malas prácticas docentes de la ESO en cuanto a la evaluación de aspectos comunicativos se refiere. Para ello se van a analizar los instrumentos de evaluación que utilizan los profesores de la ESO; se va a estudiar cómo se evalúan las destrezas en dichos instrumentos y ver cuáles se enfatizan dentro de los

mismos; y, por último, se va a comprobar si los criterios de evaluación oficiales se aplican en los instrumentos de evaluación utilizados.

4.2. Objetivos concretos de estudio

Se estudian cuatro aspectos que consideramos como malas prácticas docentes en la evaluación en función de los siguientes procedimientos o cuestiones:

1. Los criterios de evaluación que aparecen estipulados en la normativa vigente no están siendo llevados a cabo, en general, por los profesores en sus instrumentos de evaluación.
2. No existe equilibrio en la evaluación de las destrezas.
3. La gramática supone casi la totalidad del examen y la mayor parte de la nota del alumno.
4. A las destrezas comunicativas se les da poca o nada de importancia en la evaluación.

4.3. Muestra

La información y los instrumentos de evaluación que se han obtenido para la elaboración del presente estudio pertenecen a siete Centros del sur de España, ubicados tanto en zonas rurales como urbanas. Por razones de ética se mantienen de forma confidencial dichos Centros y profesores. Tras recabar información sobre los Centros y profesores, y realizar entrevistas, se escogieron a aquellos que no tuvieran características particulares, sino que de algún modo pudieran caracterizarse por tener cierto grado de normalización y representatividad. No obstante, los resultados no se deben considerar como generalizables, ya que la muestra es muy reducida; ni podemos utilizar variables moderadoras como el sexo, la edad o los años de servicio. Así, este estudio, que es de carácter preliminar, no pretende corroborar hipótesis, sino más bien sacar a luz indicios de buenas o malas prácticas docentes y motiven la realización de estudios posteriores.

4.4. Recogida de datos

Al analizar los instrumentos de evaluación que los profesores utilizan para evaluar a su alumnado, hemos sabido que los exámenes escritos son el instrumento que mayor uso tiene, conformando hasta un 60% ó 70% (80% en Bachillerato) de la nota total del estudiante. El porcentaje restante se dedica a pruebas cortas (evaluación de aprovechamiento específico), a la actitud, al trabajo en clase y/o al trabajo en casa. Es por ello que para llevar a cabo nuestro proyecto nos hemos centrado en los exámenes escritos, teniendo también en cuenta si se hacía algún tipo de prueba oral que no formara parte de los mismos.

Los exámenes recogidos pertenecen a la etapa de la ESO, dejando a un lado los dos años de Bachillerato debido a la influencia que la Prueba de Selectividad supone. Escogimos para este estudio siete exámenes escritos de 1º de ESO y nueve de 4º de ESO. Dichos exámenes son muestras anónimas, de las cuales no se revelan ni el nombre del Centro ni el nombre del profesor/a que los diseñó o utilizó.

Además de las muestras de exámenes, hemos trabajado también con los datos proporcionados por el BOE en el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre. Más concretamente, nos hemos centrado en los criterios de evaluación exigidos para 1º y 4º de ESO.

4.5. Análisis de los datos

Teniendo en cuenta los objetivos de este estudio se van a analizar las muestras de exámenes teniendo en cuenta dos aspectos. El primer aspecto los componen las destrezas (tanto declarativas como no declarativas) que se trabajan, que serían la gramática, vocabulario, expresión escrita, comprensión lectora, comprensión auditiva y expresión oral. Con esto se pretende ver qué destrezas aparecen en los exámenes y qué peso tienen en los mismos. Entendemos que el peso que tenga una destreza dentro de un examen reflejará la importancia que se le da. Para ello a cada examen le hemos dado el valor de 100% y hemos contado las actividades que tiene cada uno para repartir ese porcentaje entre las destrezas, computando qué número de actividades se le dedica a cada una. Hay que comentar que en algunos casos puede ocurrir que una misma actividad integre varias destrezas, como gramática y vocabulario, por lo que al sumar los porcentajes de las distintas destrezas dentro de un mismo examen se puede obtener más del 100%. También es importante decir que, analizando los instrumentos de evaluación, nos dimos cuenta de que la parte oral no aparecía en los exámenes tomados como muestras. Esta destreza tiene un porcentaje aparte que supone una nota más dentro de la global del alumno. Más adelante, cuando incluyamos las gráficas con los resultados obtenidos comentaremos qué porcentaje tiene dicha destreza y qué tipo de evaluación tiene, en el caso de que tenga alguna.

El segundo aspecto recae en los criterios de evaluación que aparecen en la normativa vigente (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria) para 1º y 4º de ESO en el Área de Inglés, si se reflejan en los instrumentos de evaluación con los que hemos trabajado. Los criterios son los mismos para todos los cursos pero, a medida que el nivel avanza, estos se amplían y se les añade dificultad. Dichos criterios son los siguientes:

a) Para 1º de ESO:

Criterio 1. Comprender la idea general y las informaciones específicas más relevantes de textos orales, emitidos cara a cara o por medios audiovisuales sobre asuntos cotidianos, si se habla despacio y con claridad.

Criterio 2. Comunicarse oralmente participando en conversaciones y en simulaciones sobre temas conocidos o trabajados previamente, utilizando las estrategias adecuadas para facilitar la continuidad de la comunicación y produciendo un discurso comprensible y adecuado a la intención de comunicación.

Criterio 3. Reconocer la idea general y extraer información específica de textos escritos adecuados a la edad, con apoyo de elementos textuales y no textuales, sobre temas variados y otros relacionados con algunas materias del currículo.

Criterio 4. Redactar textos breves en diferentes soportes utilizando las estructuras, las funciones y el léxico adecuados, así como algunos elementos básicos de cohesión, a partir de modelos, y respetando las reglas elementales de ortografía y de puntuación.

Criterio 5. Utilizar el conocimiento de algunos aspectos formales del código de la lengua extranjera (morfología, sintaxis y fonología), en diferentes contextos de comunicación, como instrumento de autoaprendizaje y de autocorrección de las producciones propias y para comprender mejor las ajenas.

Criterio 6. Identificar, utilizar y poner ejemplos de algunas estrategias utilizadas para progresar en el aprendizaje.

Criterio 7. Usar de forma guiada las tecnologías de la información y la comunicación para buscar información, producir mensajes a partir de modelos y para establecer relaciones personales, mostrando interés por su uso.

Criterio 8. Identificar algunos elementos culturales o geográficos propios de los países y culturas donde se habla la lengua extranjera y mostrar interés por conocerlos.

b) Para 4º de ESO:

Criterio 1. Comprender la información general y específica, la idea principal y los detalles más relevantes de textos orales emitidos en situaciones de comunicación interpersonal o por los medios audiovisuales, sobre temas que no exijan conocimientos especializados.

Criterio 2. Participar en conversaciones y simulaciones utilizando estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación, produciendo un discurso comprensible y adaptado a las características de la situación y a la intención comunicativa.

Criterio 3. Comprender la información general y específica de diversos textos escritos auténticos y adaptados, y de extensión variada, identificando datos, opiniones, argumentos, informaciones implícitas e intención comunicativa del autor.

Criterio 4. Redactar con cierta autonomía textos diversos con una estructura lógica, utilizando las convenciones básicas propias de cada género, el léxico apropiado al contexto y los elementos necesarios de cohesión y coherencia, de manera que sean fácilmente comprensibles para el lector.

Criterio 5. Utilizar conscientemente los conocimientos adquiridos sobre el sistema lingüístico de la lengua extranjera en diferentes contextos de comunicación, como instrumento de auto-corrección y de autoevaluación de las producciones propias orales y escritas y para comprender las producciones ajenas.

Criterio 6. Identificar, utilizar y explicar estrategias de aprendizaje utilizadas, poner ejemplos de otras posibles y decidir sobre las más adecuadas al objetivo de aprendizaje.

Criterio 7. Usar las tecnologías de la información y la comunicación con cierta autonomía para buscar información, producir textos a partir de modelos, enviar y recibir mensajes de correo electrónico y para establecer relaciones personales orales y escritas, mostrando interés por su uso.

Criterio 8. Identificar y describir los aspectos culturales más relevantes de los países donde se habla la lengua extranjera y establecer algunas relaciones entre las características más significativas de las costumbres, usos, actitudes y valores de la sociedad cuya lengua se estudia y la propia y mostrar respeto hacia los mismos.

En cuanto a esta primera pauta de comprobar la presencia de los criterios de evaluación en los instrumentos, hay que hacer varias anotaciones. Hay que tener en cuenta que los citados criterios no han sido diseñados sólo para los exámenes, sino que se han de valorar a lo largo del proceso del curso académico. Sin embargo, como hemos comentado anteriormente, los exámenes suponen la mayoría de la nota del alumno, entre un 60-70% (porcentaje que se incrementaría si añadimos las pruebas cortas), por lo que es en estos donde los criterios van a tener mayor oportunidad de aparecer. El otro apartado en el que se podrían aplicar dichos criterios sería la actuación diaria y continua del alumno, ya que no se podrían poner en práctica en otros aspectos como la actitud o la revisión de cuaderno de clase. Sin embargo, la citada actuación en clase tiene entre un 10% y un 20% de valor, por lo que el mayor peso lo siguen teniendo los exámenes, que es donde vamos a comprobar si dichos criterios aparecen o no. Sí es cierto que hay un criterio, el número 2, que se referiría a un examen oral, que no aparece en la prueba escrita, pero del que sabemos si se realiza o no en el centro del que el examen procede. No obstante, queremos que quede constancia de que, aunque sólo vamos a evaluar exámenes, los criterios pueden aparecer en otros apartados, como hemos comentado; pero, al igual que ocurre con las destrezas, según el valor numérico que se le dé tendrá más importancia o menos.

Además de lo comentado, hay criterios de evaluación que aparecen en la normativa que, según nuestra opinión, no se pueden valorar en un examen, por lo que no los tendremos en cuenta a la hora de analizar los datos. Dentro de este grupo estarían los criterios 5, 6 y 7, que se podrían observar a lo largo del curso en la actuación del alumno. De la misma manera, también omitiremos el criterio 8 debido a que no responde a nuestra necesidad de valorar la presencia de aspectos comunicativos.

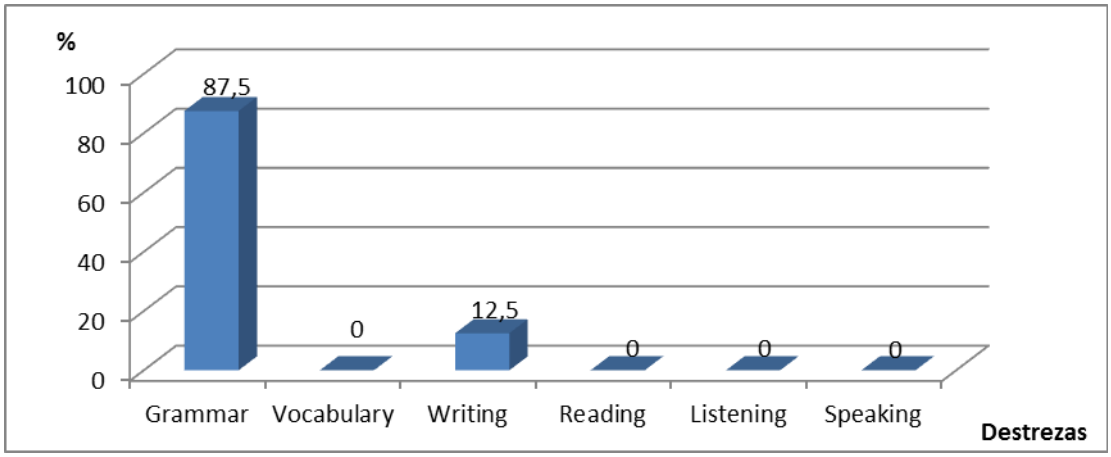
5. Resultados

A continuación exponemos los resultados obtenidos tras analizar las muestras de exámenes. Éstas serán divididas en exámenes de 1º de ESO y exámenes de 4º de ESO. Cada uno de ellos constará de dos apartados: el primero es el análisis de destrezas, representado por gráficas realizadas en el programa Microsoft Office Excel 2007, en las que aparece el peso que cada destreza tiene en cada examen, expresado en tantos por ciento (%); el segundo es el dedicado a los criterios de evaluación, y simplemente se indicarán cuáles se cumplen. Se utilizan los términos de las destrezas en inglés tal y como lo han designado los profesores.

1º ESO

- *Examen 1*

A. Análisis de destrezas



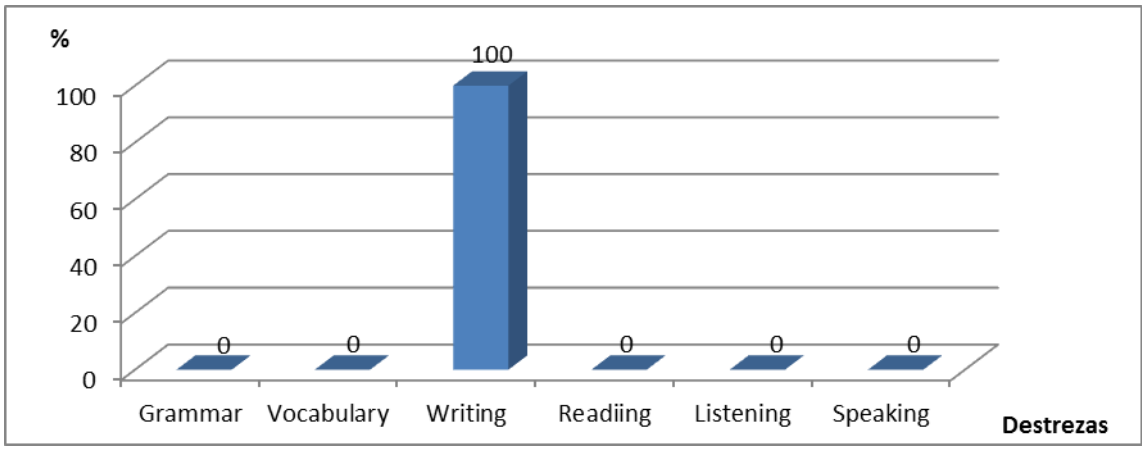
Notas:
1. El porcentaje de Writing pertenece a una traducción.
2. Speaking supone el 5% de la nota global, y no proviene de un examen, sino que se obtiene de la observación en clase.

B. Criterios de Evaluación:

No se cumple ninguno. Con respecto al criterio 4, pese a que en la gráfica anterior aparece que Writing sí se incluye, sin embargo, éste no supone ninguna creación por parte del alumno, como el criterio recoge, por lo que no se cumple.

- *Examen 2*

A. Análisis de destrezas



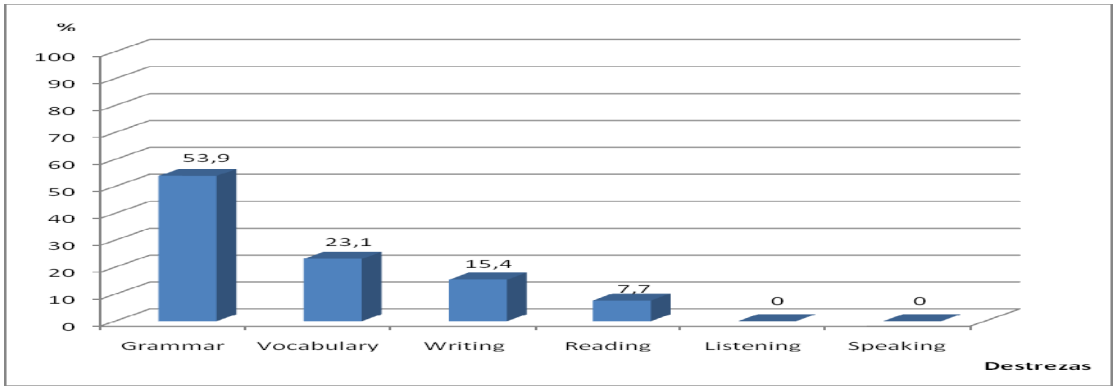
Nota: El porcentaje de writing pertenece a una traducción.

B. Criterios de evaluación

No se cumple ninguno. Con respecto al criterio 4, pese a que en la gráfica anterior aparece que Writing sí se incluye, sin embargo, éste no supone ninguna creación por parte del *alumno, como el criterio recoge, por lo que no se cumple.*

➢ *Examen 3*

A. Análisis de destrezas



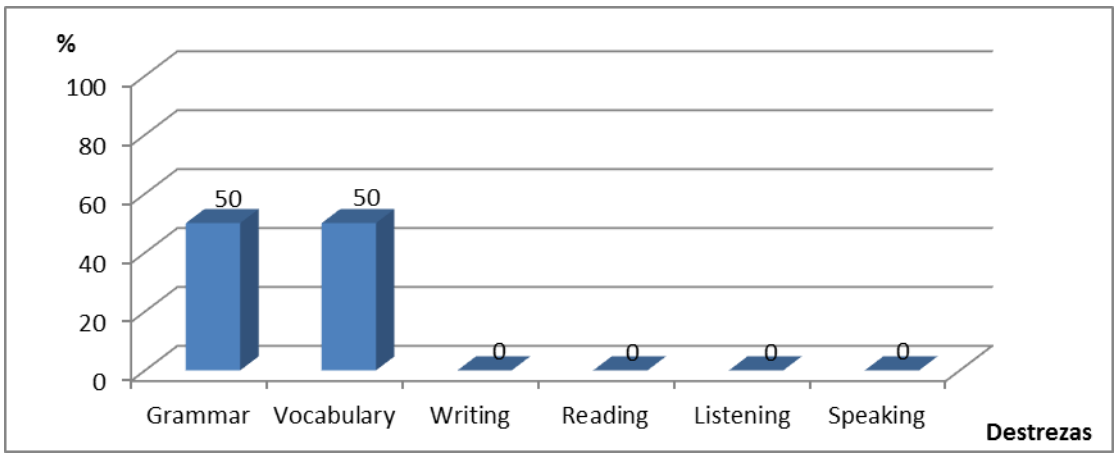
Nota: El oral (Speaking) supone un 15 % de la nota global junto con las pruebas escritas. No se evalúa mediante examen, sino por medio de la observación en el aula.

B. Criterios de evaluación

Se cumple el criterio 3. Con respecto al criterio 4, pese a que en la gráfica anterior aparece que Writing sí se incluye, sin embargo, éste no supone ninguna creación por parte del alumno, como el criterio recoge, por lo que no se cumple.

➢ *Examen 4*

A. Análisis de destrezas

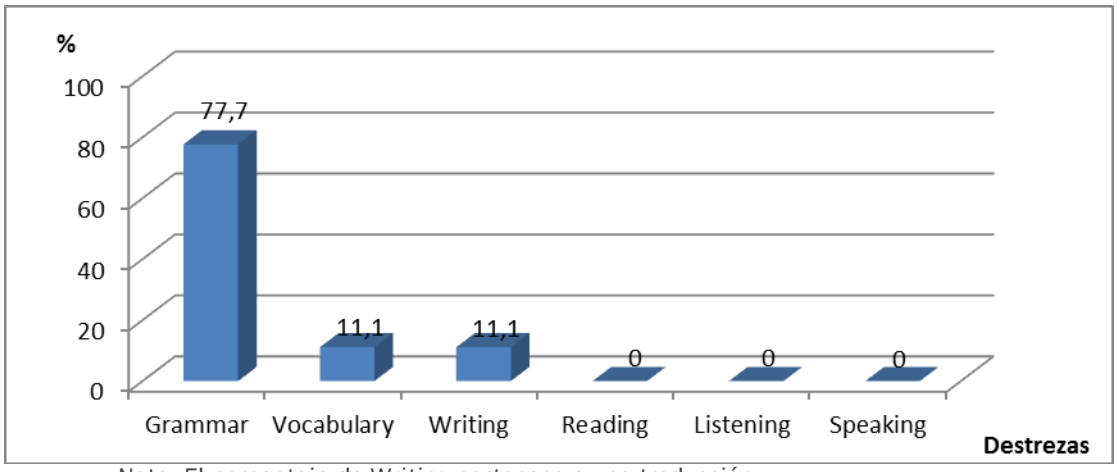


B. Criterios de evaluación

No se cumple ningún criterio.

➢ *Examen 5*

A. Análisis de destrezas



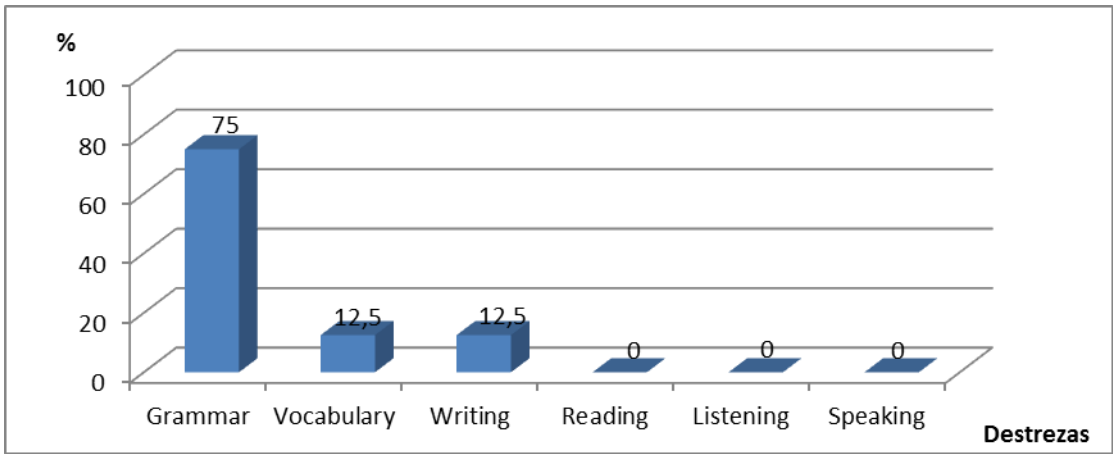
Nota: El porcentaje de Writing pertenece a una traducción.

B. Criterios de evaluación

No se cumple ninguno. Con respecto al criterio 4, pese a que en la gráfica anterior aparece que Writing sí se incluye, sin embargo, éste no supone ninguna creación por parte del alumno, como el criterio recoge, por lo que no se cumple.

➢ *Examen 6*

A. Análisis de destrezas

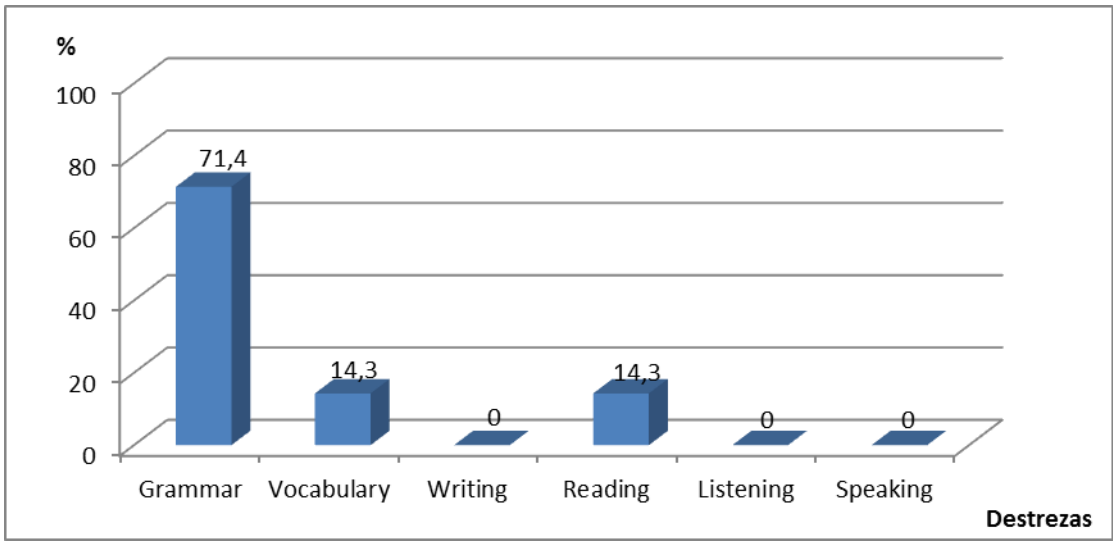


B. Criterios de evaluación

Se cumple el criterio 4.

➢ *Examen 7*

A. Análisis de destrezas



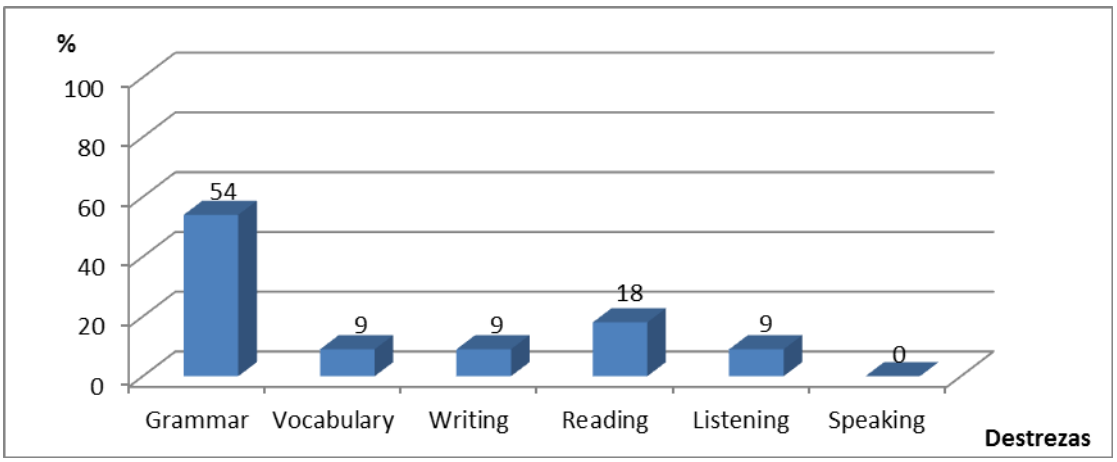
B. Criterios de evaluación

Se cumple el criterio 3.

4º ESO

➢ *Examen 1*

A. Análisis de destrezas



Notas: El oral supone un 6 % de la nota total y que depende de una exposición oral por parte de los alumnos.

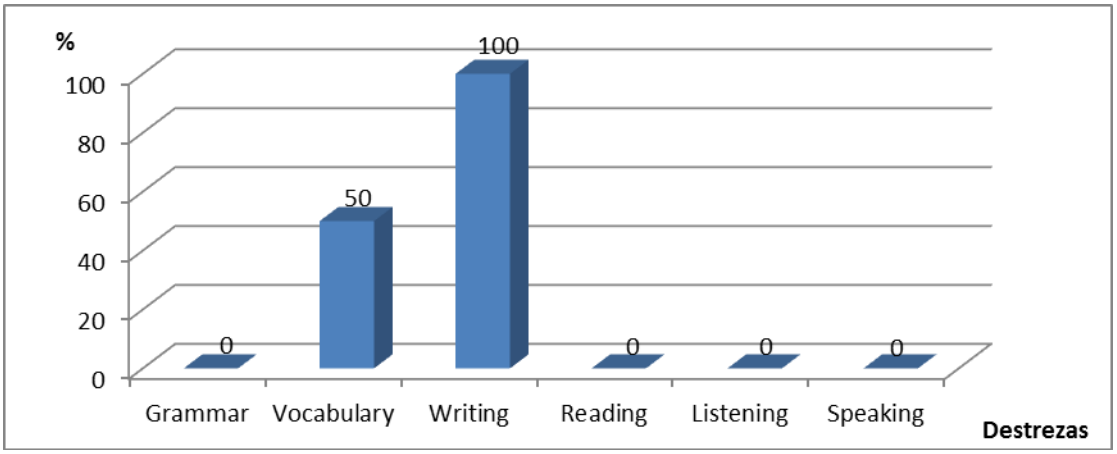
B. Criterios de evaluación

Se cumplen los criterios 1 y 3. Con respecto al criterio 4, aunque en la gráfica anterior aparece que Writing sí se incluye, sin embargo, éste no supone ninguna creación por parte del alumno, como el criterio recoge, por lo que no se cumple. Con respecto al criterio

2, éste no se cumple porque, aunque sí que hay un examen oral, éste se basa en una exposición oral del alumno previamente preparada y memorizada, que no supone comunicación y participación en conversaciones, como el criterio requiere.

- *Examen 2*

A. *Análisis de destrezas*



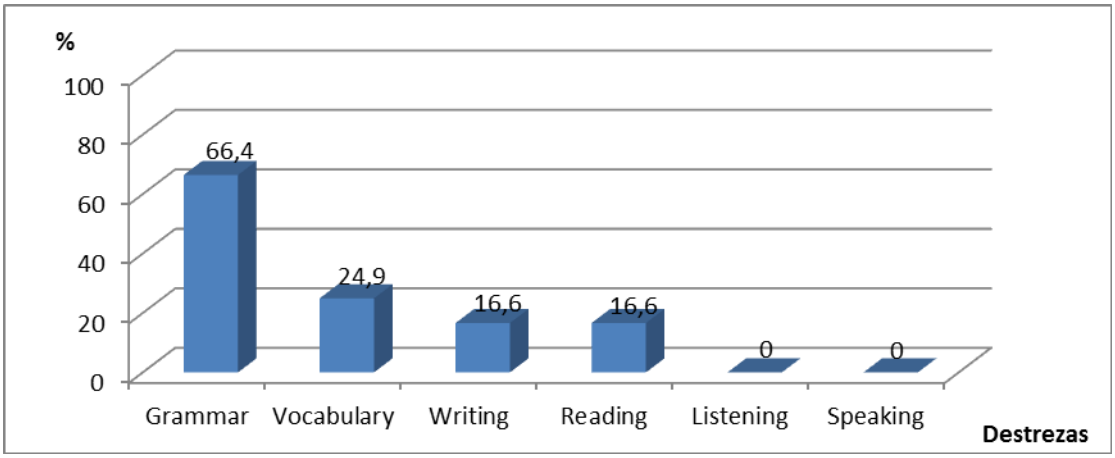
Nota: El porcentaje de Writing corresponde a traducciones.

B. *Criterios de evaluación*

No se cumple ninguno. Con respecto al criterio 4, pese a que en la gráfica anterior aparece que Writing sí se incluye, sin embargo, éste no supone ninguna creación por parte del alumno, como el criterio recoge, por lo que no se cumple.

- *Examen 3*

A. *Análisis de destrezas*



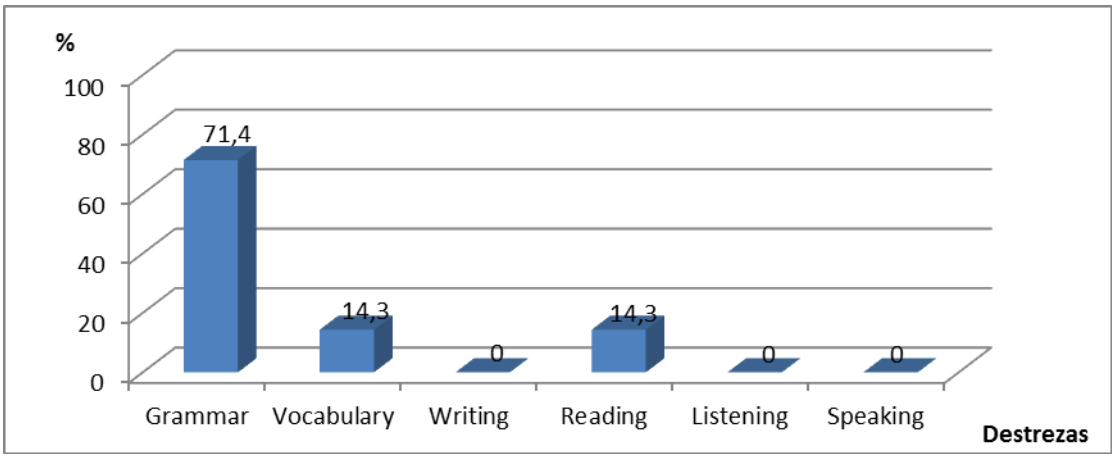
Notas:
1 El porcentaje de Writing corresponde a una traducción.
2 El oral supone un 15 % de la nota global junto con las pruebas escritas. No se evalúa mediante examen, sino mediante la observación en el aula.

A. Criterios de evaluación

Se cumple el criterio 3. Con respecto al criterio 4, pese a que en la gráfica anterior aparece que Writing sí se incluye, sin embargo, éste no supone ninguna creación por parte del alumno, como el criterio recoge, por lo que no se cumple.

➢ *Examen 4*

A. Análisis de destrezas



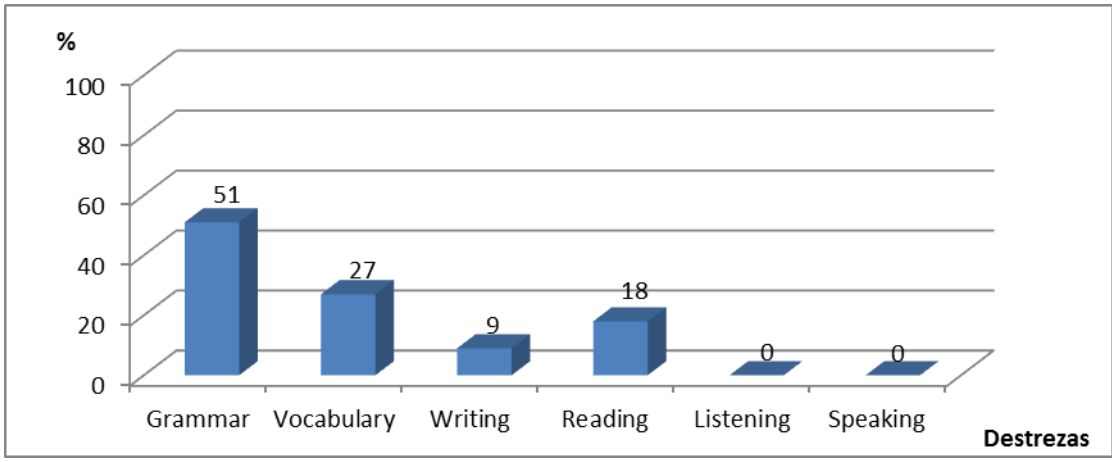
Nota: El oral supone un 15 % de la nota global junto con las pruebas escritas. No se evalúa mediante examen, sino mediante la observación en el aula.

B. Criterios de evaluación

Se cumple el criterio 3.

➢ *Examen 5*

A. Análisis de destrezas



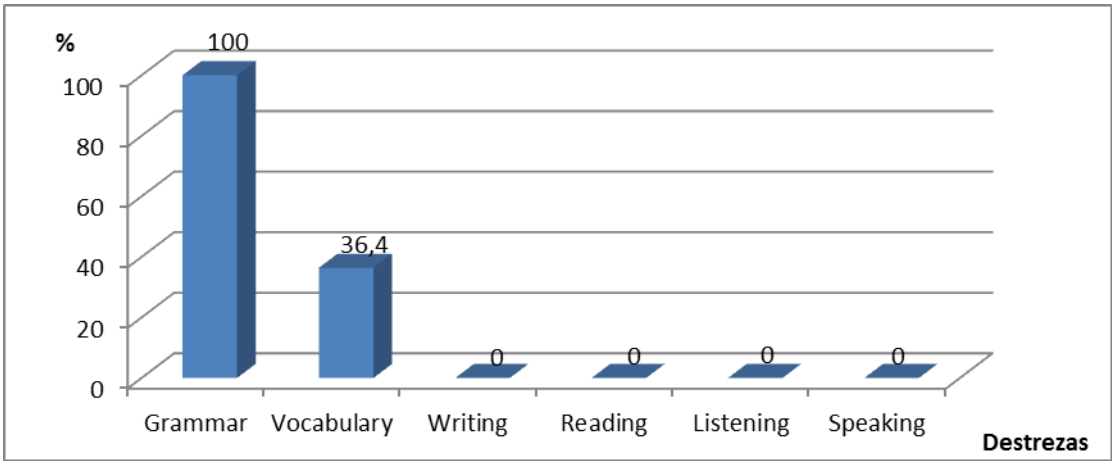
Nota: El oral supone un 15 % de la nota global junto con las pruebas escritas. No se evalúa mediante examen, sino mediante la observación en el aula.

B. Criterios de evaluación

No se cumple ninguno. Con respecto al criterio 4, pese a que en la gráfica anterior aparece que Writing sí se incluye, sin embargo, éste no supone ninguna creación por parte del alumno, como el criterio recoge, por lo que no se cumple.

➢ *Examen 6*

A. Análisis de destrezas

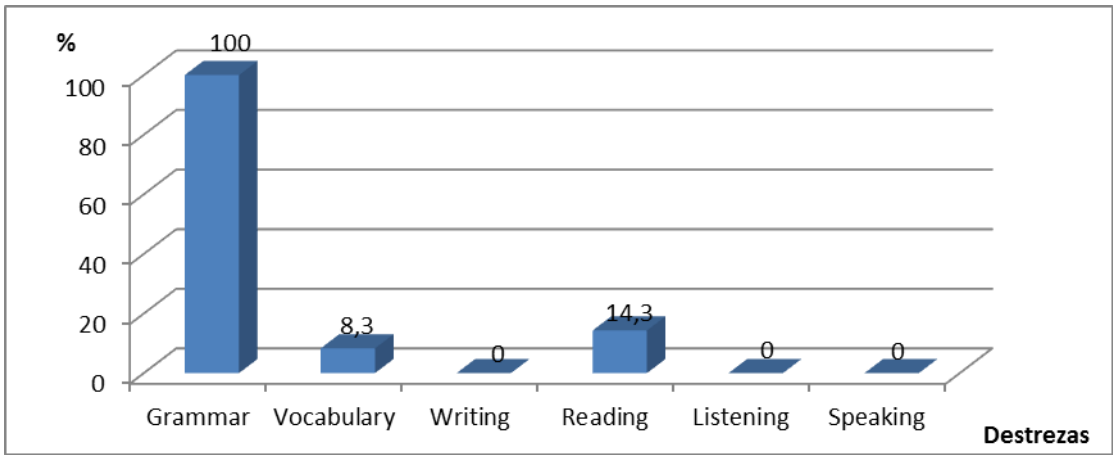


B. Criterios de evaluación

No se cumple ningún criterio.

➢ *Examen 7*

A. Análisis de destrezas

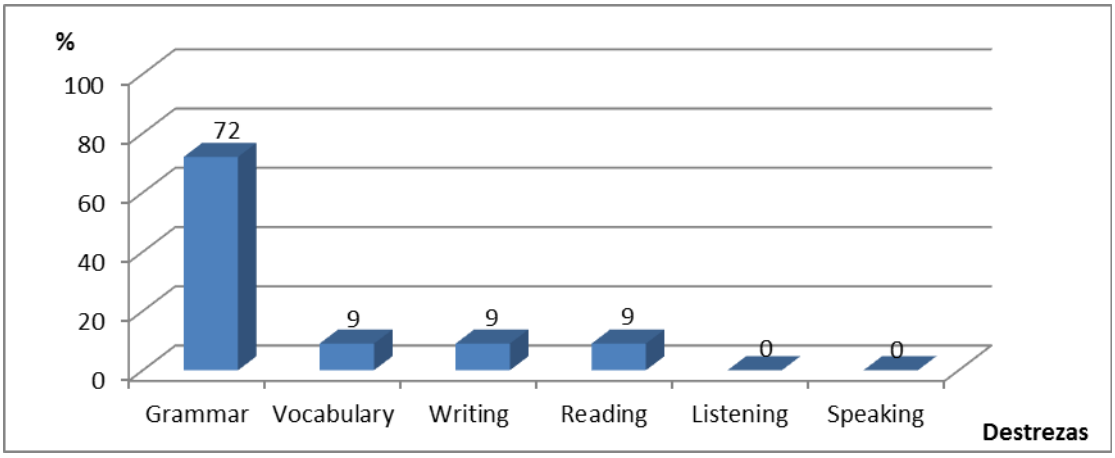


B. Criterios de evaluación

Se cumple el criterio 3.

➢ *Examen 8*

A. Análisis de destrezas

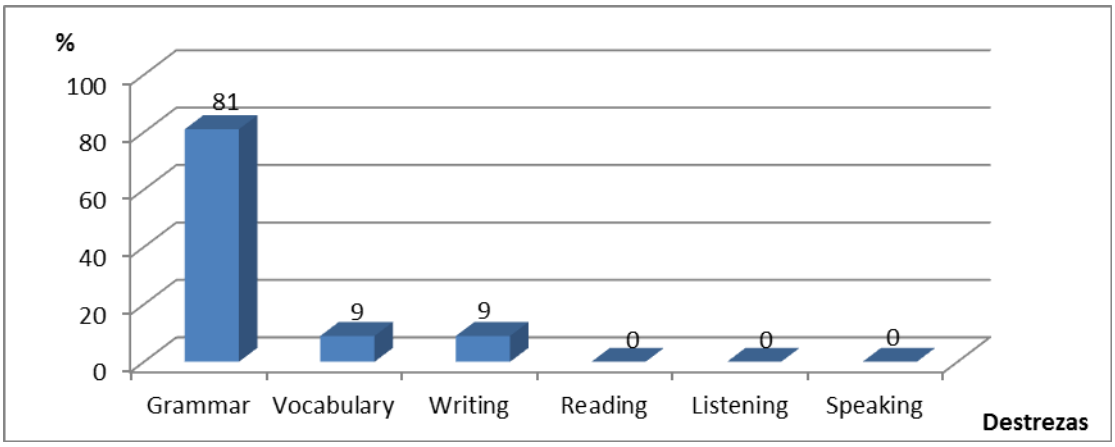


B. Criterios de evaluación

Se cumplen los criterios 3 y 4.

➢ *Examen 9*

A. Análisis de destrezas



B. Criterios de evaluación

Se cumple el criterio 3.

6. Análisis y valoración de los resultados

Tras observar los resultados obtenidos, el primer dato sorprendente es que el valor otorgado a la gramática oscila entre el 50% y el 100% (media: 72,2%), sobre todo porque los ejercicios que aparecen no son de carácter comunicativo ni significativo para el alumnado. La cuestión es preguntarse por qué se sigue insistiendo en esta práctica ya reconocida en el

campo científico como perjudicial para el desarrollo de la competencia comunicativa, y que ha sido heredada de la implementación del Método Gramática/Traducción del siglo XIX y de la influencia de la corriente estructuralista de la década de los 40 del siglo pasado. Nuestra respuesta se basa en la metodología empleada en el aula, en la que el esquema de interacción se centra en el profesor y no en el alumno, seguramente debido a la falta de formación de profesores para la implementación de actividades orales comunicativas, sobre todo en la faceta de gestión de comportamientos de alumnos. Como a menudo aparecen en los medios de comunicación, últimamente se están dando muchos casos de pasividad y violencia estudiantil, lo cual probablemente influye en la falta de confianza por parte del profesorado para generar situaciones comunicativas, que obligatoriamente desafían el control y disciplina de aula.

El vocabulario es una destreza que aparece en casi el 90% de los exámenes, aunque su importancia es mucho menor que la de la gramática, siendo su media de valor de 19,9%.

En tercer lugar, la expresión escrita (Writing), pese a aparecer en el 69% de los exámenes, 30% menos que el vocabulario, supera la media de valor de éste con un 27,6%. Esto se debe a que dentro de la categoría o destreza de Writing hemos incluido varios tipos de ejercicios, como las traducciones, y no sólo aquellos en los que el alumno tiene que crear o producir un texto. De hecho, ejercicios de carácter comunicativo sólo aparecen en tres de los dieciséis exámenes estudiados. Estos datos son lógicamente preocupantes, ya que el aprendizaje por medio de la traducción tiene dos consecuencias devastadoras para los hablantes de español: una, la ralentización de la fluidez debido a los complejos procesos cognitivos de codificación y descodificación de ambas lenguas; y otra, la generación de errores por las interferencias propias de dos lenguas tan distintas. El uso de la traducción puede ser útil para hacer hincapié en algunos elementos específicos, como los falsos amigos, o comprensión de algunas cuestiones contrastivas entre ambas lenguas, pero no como elemento principal de aprendizaje.

En cuando a la categoría Reading, aparece en la mitad de las muestras obtenidas. Su valor medio es del 10,6%. Este dato también es preocupante, pues la comprensión lectora es fundamental para desarrollar inductivamente y de forma integrada el aprendizaje del vocabulario y la gramática.

De la categoría Listening sólo hemos encontrado una aparición, cuyo valor es de 9% dentro de la nota del examen. De la categoría Speaking ya se ha comentado en el análisis de los datos que los alumnos no se examinan, por lo general, de esta destreza, cuyo valor oscila entre el 5% y el 8% de la nota global del alumno, y que proviene de la observación diaria que el profesor hace del estudiante. Sólo en un caso de los examinados los estudiantes eran evaluados por medio de un examen oral, que consistía en una presentación sobre algún tema previamente preparado. En cualquier caso el valor del mismo era del 6%, por lo que no influía significativamente en la nota del alumno.

En resumen, con todos estos datos lo que averiguamos es que la gramática sigue siendo el objetivo principal de la enseñanza de idiomas, en lugar de ser un medio para adquirir destrezas válidas y necesarias para la comunicación, y esto se refleja en los instrumentos de evaluación. Las destrezas orales, que corresponderían a la comprensión auditiva y a la expresión e interacción oral, tienen un porcentaje insignificante en comparación con las demás.

Con respecto a los criterios de evaluación, hemos comprobado lo siguiente. El criterio 1, que se refiere a la comprensión oral, aparece en sólo uno de los exámenes analizados. El criterio 2, que correspondería a la expresión e interacción oral, no aparece en ninguno, como ya se ha ido comentando conforme se mostraban los resultados. El criterio 3, que corresponde a la comprensión lectora, aparece en ocho de las dieciséis muestras. Por último, el criterio 4, referido a la expresión escrita, aparece en 4 de los instrumentos. Ante esta situación, sólo queda pensar que las programaciones anuales y las unidades didácticas, que en teoría son supervisadas por el Centro y la inspectoría, cumplen con la normativa de exigencia de contenidos mínimos, pero queda al margen la implementación de aula de dichas programaciones.

Lo que se ha revelado después de observar los datos es que en los instrumentos de evaluación escasean los elementos comunicativos, es decir, el alumnado no tiene la oportunidad de comunicarse en la lengua extranjera, ya sea oralmente o por escrito. Sí es cierto que la palabra escrita sigue dominando la oral, pero aún así ésta es utilizada de manera sistemática, con actividades en las que el alumnado no tiene que producir ningún tipo de comunicación, sino que, se dedica, fundamentalmente, a rellenar huecos, traducir, unir, etc. Bien es cierto que este tipo de actividades son también necesarias, pero no con un uso extremo, sino combinadas con ejercicios más comunicativos, en los que el alumnado tenga que producir y crear.

7. Conclusiones

Se ha expresado el interés por aportar con el presente estudio indicios suficientes para investigaciones futuras más profundas que vayan encaminadas a la mejora de los sistemas de evaluación de la ESO y, por tanto, a la mejora de la calidad de la enseñanza. Se ha pretendido averiguar si los instrumentos de evaluación utilizados en la muestra son los adecuados en cuanto a aspectos, elementos y destrezas comunicativas se refiere. Nuestra intención ha sido analizar dichos instrumentos de evaluación para comprobar cómo se evalúan las destrezas, es decir, qué peso tiene cada una de ellas dentro de los mismos. Del mismo modo, se ha querido averiguar si los criterios de evaluación que aparecen en la normativa oficial vigente, basados en unos objetivos notablemente comunicativos, están presentes en ellos.

Se ha presentado el preocupante panorama actual en cuanto a número de hablantes de inglés en nuestro país y las razones que pueden influir en ello, así como la metodología, conceptualizada como un aspecto muy importante dentro de los motivos educativos que influyen en la cantidad y calidad de número de hablantes del idioma extranjero. Dentro de este apartado metodológico, se ha subrayado la importancia de la comprensión auditiva y de la expresión e interacción oral para ganar competencia en la comunicación de un idioma, y se ha defendido que dependiendo de la metodología que utilice el docente, el alumnado será capaz o no de desarrollar habilidades comunicativas. Sin embargo, apriorísticamente y en base a comentarios recogidos de docentes en acciones formativas de diversos contextos de la geografía española (véase Apartado 3), se ha sostenido que aún existen prácticas docentes que conceden más importancia a unas destrezas que a otras, teniendo como objetivo principal los aspectos estructurales y gramaticales y olvidándose del uso funcional de la lengua. Por ello, se ha argumentado que la evaluación es la parte del proceso enseñanza-aprendizaje que influye determinantemente en los otros procesos curriculares, incidiendo en la manera en que tanto profesorado como alumnado actúan en el aula.

Tras el análisis de los datos podemos constatar que:

1º. Los criterios de evaluación que aparecen estipulados en la normativa vigente, efectivamente, no están siendo llevados a cabo en general por los profesores en sus instrumentos de evaluación. Estos criterios, como se ha comentado a lo largo del trabajo, están basados en destrezas comunicativas. Basándose en los objetivos oficiales, estos criterios persiguen la comunicación por parte del alumnado; que sea capaz de expresarse y desenvolverse en diferentes situaciones comunicativas. Sin embargo, en las muestras de exámenes que se han analizado, se le pide al estudiante que complete ejercicios de manera sistemática, sin oportunidad para creación comunicativa por parte de éste.

2º. Se confirma también que no existe equilibrio en la evaluación de destrezas. Los profesores otorgan el valor principal en los exámenes a la gramática no orientada a la comunicación, mientras que la inclusión de las destrezas orales es casi inexistente. Además, es necesario comentar, que la gramática en sí no es una destreza comunicativa. Por el contrario, ésta ha de ser utilizada como medio parar poder comunicarnos en un idioma determinado, y no como objetivo principal.

3º. En relación con lo comentado anteriormente, podemos seguir manteniendo que la gramática supone casi la totalidad del examen y la mayor parte de la nota del alumno. Consideramos que el peso que este aspecto tiene dentro del sistema de evaluación influye en el valor, la importancia y el tiempo que, dentro de la metodología, se destina a la enseñanza y preparación del resto de aspectos de la lengua.

4º. En efecto, como ya se ha comentado, a las destrezas comunicativas se les da poca o nada de importancia en la evaluación. En relación a la expresión e interacción oral cabe comentar que éstas se suelen evaluar con un porcentaje mínimo dentro de la nota total del alumno que se obtiene, por lo general, mediante la observación en clase. En el caso de que se haga examen, éste no supone participación ninguna en conversaciones, al menos en los instrumentos analizados, sino que es una exposición oral previamente preparada y memorizada. De cualquier manera, volviendo al porcentaje de observación en clase, éste presenta dos inconvenientes. El primero es que este porcentaje es tan mínimo que los alumnos pueden perfectamente tomar la decisión de no preparar u olvidarse de esta destreza, ya que casi no influirá en su nota. El segundo es que, como todos sospechamos, los alumnos no se comunican en inglés en la clase de lengua extranjera, por lo que esa nota no es real.

Nuestros objetivos no se han formulado para poder generalizar los resultados, ya que con el tamaño de la muestra no se pueden corroborar hipótesis, sino analizar la situación para, en su caso, advertir de la situación. Ante este panorama, nuestra propuesta es que la evaluación del alumnado esté dividida por destrezas, tal y como se propone en el MCERL. De hecho, en la legislación que regula las enseñanzas mínimas para la ESO, los contenidos vienen desglosados en estas cinco destrezas (comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita, expresión oral e interacción oral). Así, valorando cada destreza de manera independiente, no se caería en el error de dar más importancia a unas que a otras, ya que todas serían necesarias para aprobar. Está en manos del profesorado establecer un equilibrio entre dichas destrezas y no dar a unas más valor que a otras.

Del mismo modo, el estudiante ha de tener la oportunidad, tanto en su evaluación como en su actuación diaria de clase, de crear y producir inglés, y no sólo de aprender la lengua de manera sistemática y mecánica. Como Checa Marín (2005: 110) defiende,

> …la mejor aplicación y recompensa para nuestros alumnos de Secundaria y Bachillerato es conocer una lengua para ser capaz de usarla con otras personas que también hablan dicha lengua. Pensamos que no debería olvidarse un objetivo general tan simple y que es responsabilidad de todos llevarlo a efecto con la mayor eficiencia posible.

8. Implicaciones pedagógicas

Ante la constatación de la realidad anteriormente expuesta, planteamos las implicaciones que estos resultados pueden tener en la enseñanza y proponemos una serie de medidas cuya aplicación creemos necesaria para poder mejorar la situación actual en la que se encuentra nuestro sistema educativo en temas de evaluación y metodología.

En primer lugar, hacemos hincapié en el salto curricular que existe entre los objetivos marcados por el Estado y lo que ocurre en realidad en el aula de idiomas. Creemos que es indispensable abrir un foro de debate para averiguar las razones por las que este salto tiene lugar. Del mismo modo, se hace forzoso buscar los mecanismos adecuados para que los profesores sean conscientes de dicho salto y puedan poner los remedios que estén a su alcance para evitar esta situación.

En segundo lugar, defendemos que debería enfatizarse la formación del profesorado en cuanto a metodología en la enseñanza de destrezas orales y en cuanto a evaluación de dichas destrezas. Es decir, el profesorado no sólo ha de ser competente en metodología comunicativa, sino que también ha de ser capaz de saber evaluar dicha competencia comunicativa, saber qué actividades debe utilizar para valorar según qué destrezas.

Por último, consideramos que los centros deberían apoyar al profesorado de idiomas con los recursos suficientes para poder realizar exámenes orales. Con esto nos referimos a recursos de espacio, tiempo y recursos humanos.

En definitiva, sostenemos que se tendría que replantear el sistema de evaluación, del cual dependen los demás aspectos curriculares, de modo que el docente utilice los instrumentos adecuados para medir el grado de competencia oral de su alumnado y los criterios de evaluación estén acorde con los objetivos que se plantean, en los cuales se incluyen las destrezas orales y que hacen especial mención a que el estudiante sea capaz de desenvolverse en situaciones comunicativas.

Referencias Bibliográficas

Biggs, J. (1996). Assessing learning quality: reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment and Evaluation in Higher Education,* 21 (1), 5-15.

CECJA. Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 26 de diciembre de 2007, núm. 252, p. 16. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/252/d/updf/d1.pdf

Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second of foreign language.* Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers.

Checa Marín, A. (2005). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de inglés en Secundaria y Bachillerato. Percepciones de alumnos y profesores y análisis de actividades.* Jaén: Universidad de Jaén.

CoCE (Comisión de las Comunidades Europeas). (2006). *Europeans and their languages, special Eurobarometer* 243, Wave 64.3, TNS.

CoE (Consejo de Europa). (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe.* Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage

Comisión Europea. Press Service. (2009). *Multilingualism: An asset for Europe.* Disponible en: http://ec.europa.eu/languages/news/20080918-commission-communication-on-multilingualism_en.htm

Crooks, T. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58 (4), 438-481.

Fernández Molero, J. (2010). La evaluación de la competencia comunicativa en lengua extranjera. Comunicación presentada *al I Congreso de Inspección de Andalucía: Competencias básicas y modelos de intervención en el aula*. Mijas Costa, Málaga, 27-29 enero.

Hernández Pina, F. (1996). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2), 25-50.

Hernández Pina, F. (1999). Las carencias formativas del profesorado en cuestiones de evaluación. *Bordon*, 55 (1), 31-38.

Lazaraton, A. (2001). Teaching oral skills. En M. Celce-Murcia (Coord.) T*eaching English as a second or foreign fanguage* (pp.103-115). Boston: Heinle & Heinle.

MEC. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado, 4 de octubre de 1990, núm. 238, p. 28936. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/252/d/updf/d1.pdf

MEC. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre. Boletín Oficial del Estado, 5 de enero de 2007, núm.5, pp. 741-750. Disponible en: http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf

Melgarejo Draper, J. (2006). La selección y formación del profesorado: Clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, Extraordinario, 237-262.

Morales Gálvez, C., Arrimadas Gómez, I., Ramírez Nueda, E; López Gayarre, A. y Villuendas Ocaña, L. *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Morley, J. (2001). Aural Comprehension instruction: Principles and practices. En M. Celce-Murcia (Coord.) *Teaching English as a second or foreign language* (pp.69-85). Boston: Heinle & Heinle.

Rubio, F. D. y Martínez Lirola, M. (2010). English as a Foreign Language in the EU. Preliminary analysis of the difference in proficiency levels among the member states. *European Journal of Language policy*, 2 (1), 23-40.