



PRUEBAS ESTANDARIZADAS Y EVALUACIÓN AUTÉNTICA: UN DEBATE

Alma Margarita González Barroso

Área temática: Evaluación educativa

Palabras clave: Evaluación, competencias lingüísticas, certificación.

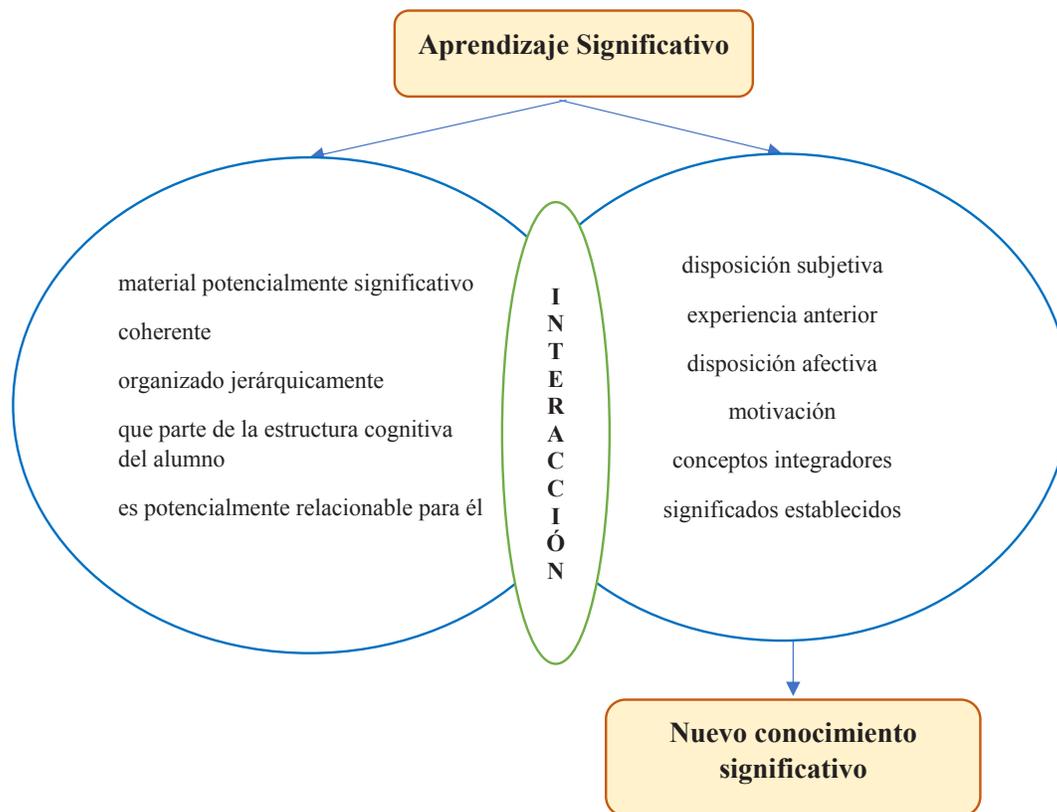
Introducción

El psicólogo y pedagogo norteamericano David Ausubel otorga una gran importancia a la utilización de los conocimientos previos de los estudiantes para que el nuevo aprendizaje se convierta en “significativo” y no en un proceso memorístico o mecánico. La estructura cognoscitiva está formada por la cantidad y la claridad en la organización de los conocimientos previos que posee el alumno (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). Si el docente logra establecer relaciones congruentes entre las ideas previas y la nueva información es posible facilitar la comprensión y, por ende, el aprendizaje.

González Serra (2000), (como se citó en Viera, 2003, p. 37), define el aprendizaje como un “proceso de interacción que produce cambios internos, modificación de los procesos en la configuración psicológica del sujeto de forma activa y continua”. Si hablamos de aprendizaje significativo, serán los nuevos conocimientos lo que provoquen estos cambios, tomando un sentido personal y una coherencia lógica. Ausubel propone tres tipos de aprendizaje significativo: representacional, de conceptos y proposicional.

Existen tres elementos sin los cuales no se puede dar el aprendizaje significativo. En primer lugar, la organización de los contenidos en una secuencia lógica, la comprensión de la estructura cognitiva del alumno y la disposición del alumno hacia el aprendizaje:

Figura 1: Elementos para lograr el Aprendizaje Significativo, según Ausubel. (Adaptado de Viera, 2003)



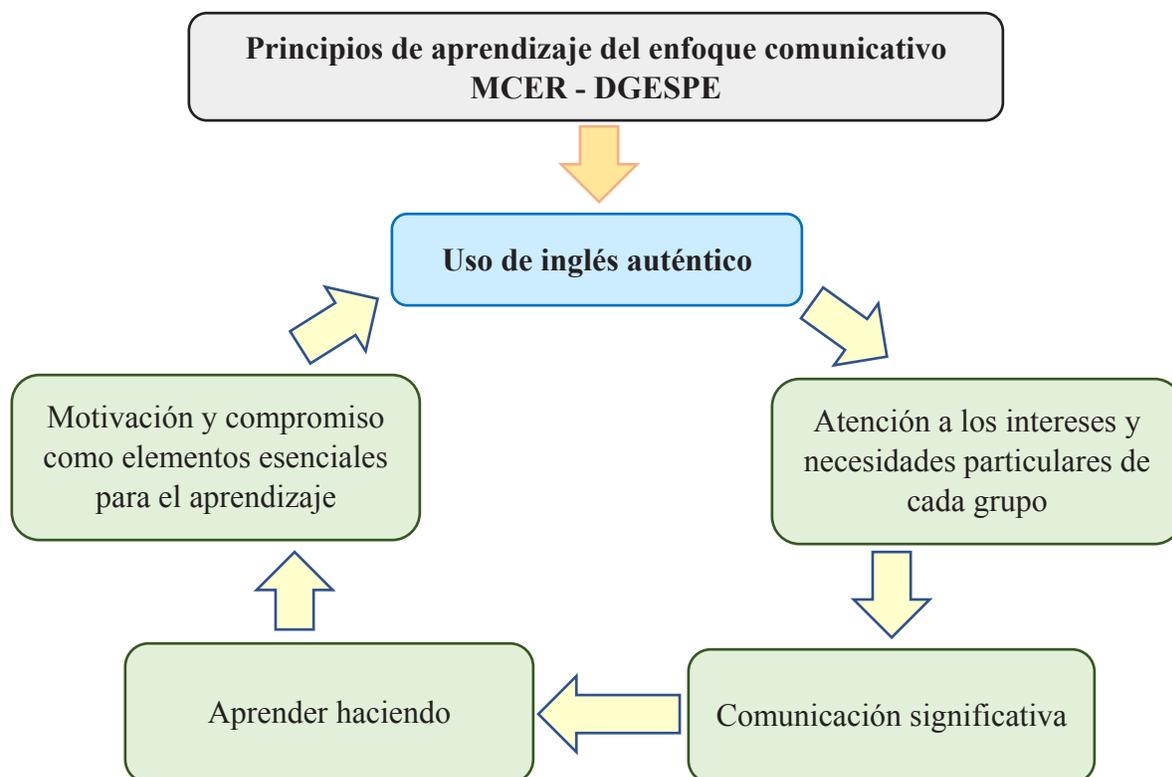
La comunicación es parte de la esencia del ser humano ya que nos permite compartir nuestros pensamientos y sentimientos y con ello, formar parte de una comunidad. Para Savignon (como se citó en Hernández, 2014), la comunicación “se centra en las medidas y las estrategias de los participantes (...) es un proceso continuo de expresión, interpretación, y negociación de significado”.

Esta idea nos remite al paradigma del Pensamiento Complejo, postulado por el filósofo y político francés Edgar Morin. El enfoque del pensamiento complejo se basa en la idea de que ningún elemento del mundo es un objeto aislado, sino que forma parte de un sistema mayor que lo contiene, por lo que se encuentra en constante interacción con otros elementos del sistema. Desde este enfoque, las sociedades, los individuos, incluso el universo, se consideran “sistemas complejos”, sujetos a múltiples relaciones e interacciones entre sus componentes y con otros sistemas. El caso de la fragmentación o descontextualización de los saberes, impide el desarrollo del verdadero conocimiento y debilita la percepción de lo global, de la responsabilidad y de la solidaridad que nos debemos los seres humanos. Las personas no reflexionan sobre sus vínculos con su comunidad y sobre su relevancia como partes de una sociedad y del planeta. (Pereira, 2010)

Los conceptos de competencia y actuación aportados por Chomsky fueron complementados por Dell Hymes, quien estableció el concepto de Competencia Comunicativa. Este concepto define a una persona competente en el lenguaje como aquella que es capaz de emplearlo para favorecer su integración en grupo social, es decir, entendiendo y haciéndose entender. Hymes (1971) incluye en el concepto de competencia comunicativa no sólo las formas lingüísticas de un idioma, sino también el conocimiento pragmático (cuándo, cómo y con quién) para el correcto empleo de dichas formas. Esto implica la comprensión de valores culturales y elementos sociales y la capacidad de utilizar la lengua apropiadamente en diferentes situaciones y contextos para actuar de manera pertinente ante los demás.

El aprendizaje del idioma inglés y el concepto de competencia comunicativa son retomados en el currículum de las Escuelas Normales implementado por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) en 2018. En el panorama general que se plantea para los cursos de inglés, el currículum está basado en un enfoque comunicativo y con contenidos estandarizados que se alinean con las competencias establecidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Los cinco principios fundamentales que apoyan la organización de los contenidos se presentan en la siguiente figura:

Figura II: Principios de aprendizaje que apoyan el diseño curricular de los cursos de inglés en el Plan de Estudios 2018 de las Escuelas Normales. Elaboración propia.



La enseñanza del inglés como una segunda lengua es un proceso que se debe seguir de cerca debido a la multiplicidad de factores que inciden en su didáctica. Es preciso señalar que la metodología que acompaña esta asignatura es diferente a la que se utiliza en el resto. De acuerdo con Abad y Toledo (2006) (como se cita en Reyes, Murrieta y Hernández, 2011), los factores que influyen en estas diferencias son en primer lugar, las competencias lingüísticas del estudiante, tanto en su lengua materna como en el segundo idioma. En segundo lugar, la integración de los conocimientos declarativos y los procedimentales, es decir, la competencia en el uso del lenguaje y, por último, la importancia de tomar en cuenta las necesidades específicas del estudiante, y así lograr que lo que hace adquiera sentido. Es importante tener en mente que el desarrollo de las competencias comunicativas implica otras dimensiones más allá de las estrictamente lingüísticas, por ejemplo, la conciencia sociocultural, la experiencia imaginativa, las relaciones afectivas, aprender a aprender, etc.

Para las alumnas que se encuentran cursando la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños queda claro que el objetivo no se limita a adquirir conocimientos sino a desarrollar las habilidades necesarias que les permitan utilizar el idioma inglés, no solo como medio de comunicación, sino como una herramienta que mejore su desempeño laboral e impacte de manera positiva en su vida profesional. Sin embargo, existe un elemento al que no se le puede restar importancia. Me refiero a aquel que tiene que ver con el capital cultural del alumnado de la Escuela y con las experiencias previas (en general, negativas) que han tenido en sus acercamientos con el idioma inglés. Esto provoca que existan prejuicios en torno a la utilidad del idioma, pero de mayor impacto es la idea preconcebida de que es imposible tener éxito en el aprendizaje de éste.

Con el fin de compensar dentro del aula la carencia de autoconfianza, las alumnas utilizan estrategias memorísticas que les brindan una sensación de seguridad en la adquisición de nuevos conocimientos. Por desgracia, estos conocimientos declarativos sólo pueden ser sujetos de evaluación por medio de instrumentos que podrían catalogarse como tradicionales. Con este término me refiero a exámenes escritos, con preguntas de opción múltiple, transformación de oraciones y preguntas cerradas. Este es el tipo de evaluación que he estado llevando a cabo en mi práctica docente y lo he hecho por dos motivos principales: el primero, trabajar con mis alumnas en mejorar su autoconcepto y su percepción de que existe la posibilidad de tener éxito, ya que estos instrumentos arrojan, por lo general, resultados altos en una escala numérica. El segundo motivo tiene que ver con la practicidad de este tipo de evaluaciones, ya que es posible asignar una calificación a un gran número de estudiantes en un tiempo razonable, y cumplir así con los lineamientos de Control Escolar.

Sin embargo, para que la evaluación se consolide como una práctica que fomente la participación y la autonomía de mis estudiantes, resulta a todas luces necesario cambiar mi enfoque, ya que no existe evidencia en mi práctica docente de una evaluación auténtica. La planeación, diseño y utilización de instrumentos de este tipo de evaluación podrá lograr que el proceso evaluativo por el que transitan mis alumnas forme parte de su aprendizaje. Los resultados obtenidos por medio de este tipo de evaluación serán más confiables para medir los logros en el desarrollo de sus competencias lingüísticas. Su participación

en un proceso democrático en el que ellas se vean involucradas también tendrá repercusiones en el compromiso que manifiesten hacia su propio aprendizaje y les brindará la oportunidad de darse cuenta de lo que aprenden y cómo lo hacen. Por ende, y en última instancia, el objetivo de implementar la evaluación auténtica es ayudarlas a abrir sus panoramas con respecto a la evaluación y trabajar de manera conjunta y respetuosa para brindarles herramientas que les resulten de utilidad ya sea en sus estudios posteriores o en su actuación profesional.

Al cuestionarme y reflexionar sobre mi práctica docente, surgen algunas interrogantes, por ejemplo, la confiabilidad de una prueba estandarizada para medir las competencias lingüísticas y el hecho de si existe congruencia entre los resultados obtenidos en evaluaciones internas y aquellos que podría arrojar una prueba estandarizada de aplicación internacional. Las hipótesis que se plantean en este trabajo de investigación son 3:

1. Si la evaluación auténtica es utilizada de manera correcta y completa, ésta impactará positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, viéndose esto reflejado en la mejora y consistencia de los resultados obtenidos.
2. El nivel de desarrollo, y por tanto de desempeño es mayor y mejor en las cuatro habilidades del idioma cuando se utiliza la evaluación auténtica.
3. La alternancia de la evaluación auténtica con el uso de pruebas estandarizadas ayudará a desarrollar las competencias lingüísticas de las estudiantes durante los cursos de inglés.

En congruencia con lo anterior, el objetivo de la investigación se centró en analizar el impacto de la evaluación auténtica en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de transformar mi práctica docente e incrementar en mis alumnas el desarrollo de competencias lingüísticas en el idioma inglés.

Por las razones antes expuestas se consideró pertinente la utilización de una metodología mixta que permitiera la ejecución concurrente de los métodos cuantitativo y cualitativo. El diseño es experimental, de corte transaccional, de tipo descriptivo y explicativo. La parte cuantitativa se sustentó en una estrategia de muestreo probabilístico, mientras que la parte cualitativa se abordó desde la perspectiva metodológica de investigación-acción.

Consideraciones finales

El estudio se llevará a cabo durante el ciclo escolar 2019-2020 con alumnas del segundo año de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. Al inicio del ciclo escolar se aplicará una prueba diagnóstica con el fin de determinar cuatro aspectos:

- a) Primero, la homogeneidad del grupo en lo referente al nivel de dominio de las habilidades productivas y receptivas, así como el conocimiento declarativo léxico-sintáctico y de funciones del lenguaje.

- b) En segundo lugar, la identificación de las alumnas que se encuentren en los extremos de dominio, tanto inferior como superior, con el fin de diseñar actividades significativas de aprendizaje y/o tomar decisiones sobre su reclasificación.
- c) Igualmente, la identificación las habilidades a las cuales se deberá prestar especial atención.
- d) Por último, el diseño de objetivos y actividades de evaluación para potenciar el aprendizaje.

También se aplicará un cuestionario con la finalidad de conocer las creencias de las alumnas con respecto al idioma y a su aprendizaje, así como sus expectativas del curso y con ello, promover la reflexión. Se diseñarán actividades de evaluación que desarrollen las competencias de las alumnas para responder una prueba estandarizada de certificación, sin caer en el círculo de -enseñar para el examen.

Las alumnas serán sometidas a tres simulacros de prueba estandarizada completa, una al inicio del curso, la segunda al terminar el primer semestre y la última, al término del ciclo escolar. También se implementarán evaluaciones que contemplen tareas de la evaluación estandarizada de manera parcial con la finalidad de comparar los resultados obtenidos en esta prueba y en las actividades de evaluación auténtica de manera sistemática y consistente.

Los resultados obtenidos serán socializados con el Colegio de inglés para su discusión y potencialmente, para la incorporación de aquellas actividades que hayan resultado más exitosas y su vinculación con otras asignaturas del currículum.

Referencias

- Ausubel, D. Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas
- Council of Europe. (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors. COE. Recuperado de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Hernández, E. (2014). *El B-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del departamento especializado de idiomas de la Universidad Técnica de Ambato*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En Huxley & Ingram. (Ed.) *Acquisition of languages: Models and methods*. (pp. 3-23). New York: Academic Press
- Reyes, M., Murrieta, G. y Hernández, E. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista Pueblos y fronteras digital*, 6(12), pp. 167-197
- Pereira, J. M. (2010). Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin en la educación. *Revista Electrónica Educare*, 14 (1), pp. 67-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114419007>
- Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). (2018). Orientaciones curriculares para los cursos de inglés. Plan de estudios 2018. México
- Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*, (26), pp. 37-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302605>