

# EFFECTS OF THE GRADE IN THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF ENGLISH LANGUAGE.

## EFFECTS OF THE GRADE IN THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF ENGLISH LANGUAGE.

Luis Armando Quishpe Hipo<sup>(1)</sup>

<sup>(1)</sup>Escuela Politécnica de Chimborazo, Panamericana Sur Km 1½, Riobamba, Ecuador.  
www.espoch.edu.ec

---

**Resumen:** La presente investigación tuvo como propósito describir los efectos y sus incidencias de la calificación en el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés de sus estudiantes en el nivel de Bachillerato durante el año lectivo 2015-2016, en los colegios públicos de la parroquia Tulcán pertenecientes al Distrito Educativo No. 1 de la provincia del Carchi con el fin de contribuir de mejor manera a la comprensión de las prácticas de evaluación bajo el enfoque comunicativo. El diseño de la investigación fue no experimental de tipo transeccional-descriptivo con un enfoque Cuantitativo-Cualitativo, su modalidad correspondió al nivel Socio-educativo, el nivel de profundidad fue el descriptivo, además se utilizó la investigación documental y de campo, para el análisis y discusión de los resultados se utilizó la estadística descriptiva y la estrategia de la triangulación. Se ha constatado que sus docentes a pesar de contar con los documentos pedagógicos, tienen limitaciones en aplicar el enfoque comunicativo y funcional del lenguaje para desarrollar la competencia comunicativa, su práctica evaluativa continua direccionada al tradicionalismo y al reduccionismo. Por ende, se determinó que la calificación como una actividad inmersa dentro de las prácticas de evaluación es deficiente y tiene un gran impacto en el aprendizaje de sus estudiantes desde sus logros cognitivos hasta los emocionales, por cuanto, la evaluación determina el estilo de aprendizaje, y desde su función pedagógica sirve como regulador del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

**Palabras clave:** Calificación, Competencia Comunicativa, Prácticas de evaluación .

**Abstract:** This research was aimed to describe the effects and impact of the grade in the communicative competence development of the English language of their students at Bachillerato level during the school year 2015-2016, in Public schools from Tulcán, Educational District No. 1, Carchi province in order to contribute in a better way to the understanding of assessment practices in communicative approach. The research design was not experimental, across sectional study-descriptive with quantitative and qualitative approach, its form corresponded to the socio-educational level, the depth level was descriptive besides the documentary and field research was used it, and the descriptive statistics and the strategy of triangulation was used in the analysis and discussion of the results. The results showed that even though their teachers have the pedagogical documents, they have limitations in applying the functional language and communicative approach to develop the communicative competence, its assessment practice continuous addressed to the traditionalism and reductionism. Therefore, the results determined that the grades as an embedded activity in assessment practices are deficient and they have a great impact on student learning since their cognitive achievements to their emotional, because the assessment determines the style of learning and since its pedagogical function serves as a regulator of the teaching and learning of English language.

**Key words:** Assessment practices, Communicative Competence, Grade

---

Recibido: 8 de enero de 2019

Aceptado: 8 de mayo de 2019

Publicado como artículo científico en Revista de Investigación Talentos VI(1), 1-11

## I. INTRODUCCIÓN

Empíricamente se conoce que las calificaciones de promoción de curso del nivel de Bachillerato no reflejan la competencia comunicativa real de sus estudiantes, por cuanto tienen limitaciones en realizar una conversación espontánea sobre temas cotidianos de manera eficaz, y a fin de dar respuesta a esta problemática se desarrolló la presente investigación. Esta investigación procura brindar información sobre los efectos y su influencia de la ‘calificación’ como práctica de evaluación en el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma Inglés a todos quienes participan de este proceso educativo, lo que permitirá establecer las bases teóricas, y conceptuales de la calificación dentro de las prácticas de evaluación para la lengua en estudio, así como también, seleccionar de una variedad de métodos y técnicas de evaluación sus respectivos procesos de evaluación, tomando en cuenta las más adecuadas de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes, enfatizando en la generación de tareas auténticas evaluativas de comunicación bajo el enfoque comunicativo y funcional del lenguaje, cuya ‘calificación’ bajo este enfoque refleja el juicio de valor tanto cualitativo como cuantitativo sobre las actividades académicas y los logros alcanzados por los estudiantes durante todo el proceso educativo (Stiggins, 2002, p. 759).

La presente investigación contribuirá a mejorar las prácticas educativas y evaluativas de los docentes a fin de alcanzar los estándares de calidad educativa determinados por el Currículo Nacional para el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, a través de un eficiente desempeño comunicativo entre hablantes de esta lengua, alineado con el objetivo 4 y sustentado en los principios y lineamientos 4.8, literal i, del Plan Nacional del Buen Vivir o “*Sumak Kawsai*” 2013-2017, que permita generar cambios tanto en la concepción de la ‘calificación’ dentro de las prácticas de evaluación, así como, en la concepción de la enseñanza y del aprendizaje, lo que conllevará a la transición de las prácticas evaluativas tradicionales y reduccionistas hacia las prácticas evaluativas alternativas o denominadas también auténticas, aplicando tareas comunicativas para desarrollar enfoques de conocimientos profundos en lugar de enfoques de conocimiento superficial según concluye en los estu-

dios desarrollados por Marton y Säljö (1976 como se citó en Hernández, Rodríguez, Ruiz y Esquivel, 2010, p. 3).

Los efectos e incidencias de la ‘calificación’ en el aprendizaje constituye el objeto de estudio en la presente investigación, por ende, encontramos varios estudios previos en referencia al objeto de estudio, tales como: estudios realizados por Biggs (2005) concluyen que la evaluación determina el aprendizaje de los y las estudiantes y no el currículo oficial en virtud de estar ligada indisolublemente a este proceso, motivo por el cual en la actualidad la evaluación se ha constituido en un pilar fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, esto implica que los estudiantes debe alcanzar una ‘calificación’ que les permita aprobar la asignatura, módulo o curso (p. 117). De la misma manera estudios realizados por (McLaren, 2007, p. 211; Ramsden, 2003, p. 62; Snyder, 1971, p. 199) determinaron que el currículo real, el que condiciona el estudio de sus estudiantes no es el que aparece en un programa (currículo explícito), sino el implícito (currículo oculto) en los exámenes esperados, que a decir de los estudiantes la evaluación define siempre el currículo real y por ende su respectiva calificación. Investigadores como Biggs y Tang (2007) sostienen que el conocimiento de los estudiantes adopta la forma que cree que les bastará para satisfacer las exigencias de la evaluación, de tal manera que la evaluación determina el aprendizaje del estudiante y no el currículo oficial (p. .

Por otro lado, varias investigaciones identificaron y describieron las repercusiones de la ‘calificación’ en el desarrollo de la competencia comunicativa. Frederiksen y Collins (1989 como se citó en Hamidi, 2010, p. 5) postularon la existencia de una repercusión negativa y positiva, la repercusión negativa ocurre cuando el estudiante aprende solo para el examen y la repercusión es positiva cuando el aprendizaje de los estudiantes son tan buenos como lo sean las tareas de evaluación que se propongan. Monereo (2003) sostiene que “la evaluación tiene efectos retroactivos contundentes: la forma de evaluar determina la manera de aprender y enseñar” (p. 73). Estudios realizados por Barberá (2006) identificaron cuatro tipos de influencia de las prácticas de evaluación en los estudiantes: motivacional, de consolidación, anticipa-

tiva, y temporal (p. 4,5). Además, este investigador estudio el impacto de las prácticas de evaluación en el aula y de otras prácticas de enseñanza-aprendizaje involucradas en la evaluación, así como también, el impacto de los logros cognitivos de los estudiantes. Crooks (1998 como se citó en Pérez, 2007, p. 61) concluyó en sus estudios que las prácticas evaluativas influyen en el aprendizaje de los estudiantes en corto, mediano y largo plazo. De igual forma, Hernández, Arán y Salmerón (2015) en sus estudios concluyeron que “lo que los docentes evalúen y cómo lo evalúen, va a afectar la calidad de los aprendizajes, si solo se evalúan niveles inferiores de aprendizaje (aprendizajes superficiales), esto indudablemente afectara los procesos de aprendizaje desarrollados por los propios estudiantes” (p. 3). Consecuentemente, los efectos de la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva de los docentes van a afectar la calidad de los aprendizajes.

Los estudios realizados por Barberá (2006) concluye que los efectos de la ‘calificación’ tienen una incidencia social identificada con la función social de la evaluación que repercute a la valoración de otros, así como también, repercute en el auto concepto del estudiante, e identifica los efectos denominados: ‘efecto de control’, ‘efecto informativo’ y ‘efecto clasificador’. De igual manera, bajo la función pedagógica de la ‘calificación’ inmerso en las prácticas de evaluación identifica los siguientes efectos: efecto ‘regulador’ y ‘efecto consultivo’ que inciden directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, repercutiendo en la calidad del proceso educativo en general. El efecto ‘poder’ hace referencia a la evaluación como un instrumento de dominación, el mismo que desvirtúa la función de la evaluación propiamente dicha. Santos (2000) señala: “lo fundamental de la evaluación es reconocer la función que esta cumple, saber quién se beneficia de ella, y al servicio de quien se pone, a fin de situar su ejercicio en el ámbito de la ética, generando un cambio de trabajo del docente, por cuanto bajo el enfoque tradicional el control del docente a través de la evaluación son asimétricas en cuanto a la valoración y toma de decisiones” (p. 9). Investigadores como Biggs y Tang (2007), y Barberá (2006) sustentan que las ‘calificaciones’ registradas por los docentes son determinantes básicos del tipo de

aprendizaje alcanzado por los estudiantes, razón por la cual se resalta el efecto de ‘directividad’ y el efecto ‘regulador’, por ende la ‘calificación’ como parte del proceso de evaluación debe tener un sentido formativo enfocado más en la intención con la que se realiza y uso de la información que las técnicas o procedimientos que se emplean. Actualmente, la evaluación brinda la participación de todos los involucrados en el proceso educativo a través de la autoevaluación, coevaluación o evaluación de pares y la heteroevaluación, así como, de su respectiva toma de decisiones.

Al existir publicados pocos estudios en el ámbito del efecto de la ‘calificación’ en el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés como lengua extranjera se decide desarrollar la presente investigación. Con estos antecedentes el presente estudio tiene como objetivo identificar la presencia de los efectos de la ‘calificación’ que inciden en el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés de los estudiantes del nivel de Bachillerato de los colegios públicos del Distrito Educativo No. 1, parroquia Tulcán, provincia del Carchi, Ecuador, durante el año escolar 2015 – 2016.

## II. MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio fue desarrollado durante el año lectivo Septiembre 2015 - Julio 2016 en colegios públicos de la parroquia Tulcán, pertenecientes al Distrito Educativo No.1, de la provincia del Carchi, con el propósito de identificar los efectos de la ‘calificación’ más frecuentes que se presentan en el aula de inglés y su repercusión en el logro de la competencia comunicativa de los estudiantes del nivel de Bachillerato (1<sup>ro</sup>, 2<sup>do</sup>, 3<sup>ro</sup> cursos).

Para el presente estudio se han determinado como variables independientes: la ‘calificación’ definida como la expresión cualitativa y cuantitativa del juicio de valor emitido sobre la actividad y logros del alumno inmersos dentro de la práctica de evaluación en el aula, y la variable dependiente: la ‘competencia comunicativa del idioma inglés’ definida como el conocimiento de la lengua y la habilidad para utilizarla de manera eficaz entre hablantes de esta lengua en diferentes contextos.

## A. *Diseño de Investigación*

El diseño de investigación aplicado en este estudio fue de tipo no experimental en virtud que “no es posible manipular las variables o asignar aleatoriamente a los participantes o los tratamientos” (Kerlinger y Lee, 2002); transeccional o transversal descriptivo por cuanto los datos se recolectan en un solo momento, en un tiempo único, además “indagan la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población, estudios puramente descriptivos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 155); y su enfoque investigativo fue el cuali-cuantitativo a fin de que exista coherencia entre los elementos del problema de investigación, que permita definirlo, limitarlo y saber exactamente donde inicia el problema. Por ende, Hernández los identifica como ‘enfoques mixtos’, en virtud que en un solo estudio se puede contar con datos cuantitativos y cualitativos, esta combinación y discusión brinda una mejor comprensión del problema investigado (et al., 2014, p. 534).

La investigación ‘cuantitativa’ estudia la asociación o relación entre variables cuantificadas y trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia causal que explique por qué las cosas suceden o no de una forma determinada a una población de la cual toda muestra procede. Por otro lado, el enfoque ‘cualitativo’ se desarrolla en contextos estructurales y situacionales tratando de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica para lo cual se basa en elementos teóricos que aclaran la información y dan sentido a los datos obtenidos que conduce a interpretar la realidad de los agentes participantes en la investigación (Fernández y Díaz, 2002, p. 76).

## B. *Tipo de investigación*

La investigación de campo y la investigación documental fueron aplicadas en el presente estudio. La primera consiste en “el análisis sistemático de problemas de la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes...” (Flores et al, 2016, p. 18), basado en el estudio que permite la participación real de sus investigadores desde el mismo lugar donde ocurren

los hechos, el problema, la fenomenología en consideración, además, permite establecer las relaciones entre la causa y el efecto, y se predice la ocurrencia del caso o fenómeno. Bajo el mismo precepto, Sabino, (2000) señala que “la investigación de campo corresponde a un tipo de diseño de investigación que se basa en informaciones obtenidas directamente de la realidad, permitiéndole a sus investigadores cerciorarse de las condiciones reales en que se han conseguido los datos” (p. 72). Razón por la cual, se tuvo acceso a la información en el lugar que ocurrió el problema, así como la investigación documental se “basa en el estudio que se realiza a partir de la revisión de diferentes fuentes bibliográficas o documentales (literatura sobre el tema de investigación)” (Flores et al., 2016, p. 20), predominando el análisis, la interpretación, las opiniones, las conclusiones y recomendaciones de sus investigadores.

## B.1. *Modalidad y nivel de profundidad de la investigación*

La modalidad de la investigación fue socio-educativo, que según Martínez (1995 como se citó en Sánchez, 2011) esta es: “provisional, cambiante, dinámica, y con una clara tendencia a hacerse innecesaria ya que se dirige a la superación de deficiencias, problemas y dificultades propias del desarrollo social. Además, viene determinada por el sujeto al que se dirige, y por el modelo que se adopta a partir de lo que la investigación avala mediante evidencias empíricas sólidas, intentando superar una intervención basada en supuestos sin avales significativos sometidos a rigor científico” (p. 2), lo cual permitió alcanzar una descripción detallada y sistemática de los fenómenos socio-educativos en un momento o período determinado estableciendo un marco inicial de los hechos tal y como ocurren en su propio contexto natural. Consecuentemente, los resultados obtenidos pueden servir de base para un posterior establecimiento de relaciones causales o para la explicación de posibles cambios a través del contraste de hipótesis (Gall, Borg y Gall, 2007, p. 520).

## C. *Población y muestra*

La población en el presente estudio fue de 838 participantes y el grupo de estudio fue seleccionado medi-

ante un muestreo de tipo estratificada probabilística, para la cual se dividió a la población en dos estratos a fin de observar la relación existente entre los dos grupos, cuyo criterio de selección se basó en el estatus que los participantes tienen en la asignatura del idioma inglés en primero, segundo y tercer año en el nivel de Bachillerato, determinando así el estrato docente y el estrato estudiante. Por consiguiente, la población de estudio fue de 827 estudiantes y 11 docentes. El proceso muestral se lo realizó en la población estudiantil por ser considerada una población grande, cuya muestra fue de 270 estudiantes, tal como se indica en la ec. 1 (Álvarez, 2002, p. 22).

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

Mientras que en el caso de la población docente se tomó a toda la población como muestra por ser considerada una población pequeña. Sin embargo, la unidad de análisis o elementos de la muestra fue seleccionado aleatoriamente para asegurar que cada elemento de la muestra tenga la misma probabilidad de ser seleccionada para su análisis, por esta razón se utilizó el procedimiento de selección sistemática de los elementos de la muestra, cuyo intervalo sistemático de la muestra fue de 3 elementos o unidades de análisis, tal como se indica en la ec. 2 (Álvarez, 2002, p. 24).

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

#### **D. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos**

Las técnicas empleadas para la recolección de los datos fueron la encuesta, la entrevista a profundidad y la observación. La encuesta fue diseñada de acuerdo a los objetivos y a las variables de esta investigación, la misma fue aplicada a los estudiantes, así como, a los docentes del área de idiomas extranjeros, asignatura inglés de los colegios públicos del Distrito Educativo No.1, de la Parroquia Tulcán. El instrumento para la recolección de datos fue el cuestionario con sus re-

spectivos ítems, cada ítem contó con 4 atributos o escalas de medición basados en la escala tipo Lickert, con la finalidad de determinar el nivel de aceptación o rechazo hacia la proposición expresada en el ítem planteada, por ende, los ítems por lo general tienen implícita una dirección positiva o negativa.

El instrumento para su validez fue sometido a juicio de expertos, cuyo procedimiento permitió realizar la versión definitiva del cuestionario, al respecto Kerlinger (2002) asegura “que el procedimiento más adecuado es el de enjuiciar la representatividad de los reactivos en términos de los objetivos de la investigación a través de la opinión de los especialistas” (p. 608). Para la confiabilidad del cuestionario se aplicó una prueba piloto a 20 estudiantes y a 5 docentes, cuyos resultados fueron sometidos al cálculo del coeficiente del Alpha de Cronbach. De los estadísticos obtenidos se desprendió que los instrumentos para la recolección de datos tenían un alto grado de confiabilidad (docentes:  $\alpha=0.96$ ; estudiantes:  $\alpha=0.97$ ) por cuanto dichos valores se aproximan al índice 1, en los dos casos (Soler y Soler, 2012, p. 3).

La entrevista a profundidad fue de tipo semiestructurada, por cuanto brinda tanto al entrevistador como al entrevistado mayor flexibilidad y libertad para obtener información detallada sobre un tema determinado o una materia en general, cuyos fenómenos serán interpretados en términos de los significados aportados por los entrevistados (Alshenqeeti, 2014, p 40). Adicional, los temas se basaron en el “Placement Conversation Rating Form” de la universidad de Cambridge 2002, adaptando la competencia comunicativa de salida según los estándares de calidad establecidos en cada uno de los niveles del currículo nacional del idioma inglés como lengua extranjera.

La modalidad de la observación utilizada en la presente investigación fue la semiestructurada, que consistió en reconocer las actividades individuales y colectivas desarrolladas en el aula de inglés, a partir de una guía de observación cuya aplicación es flexible de acuerdo al proceso de observación, y de participación moderada (Hernández, 2006, p 403).

#### **E. Análisis de los resultados**

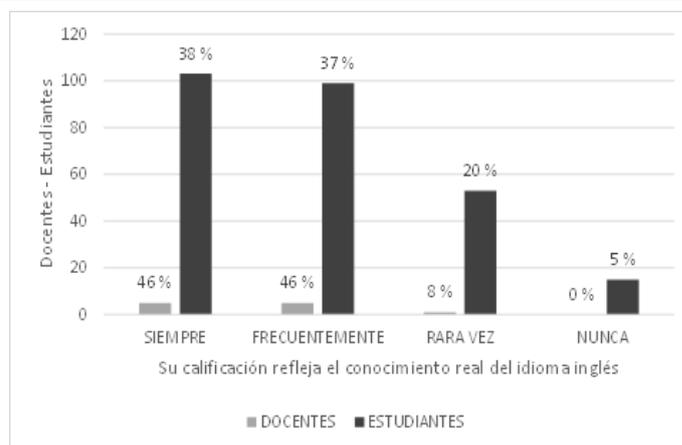
El análisis de los resultados se realizó a través de una

base de datos y procesados en hojas de cálculo aplicando la estadística descriptiva de frecuencias y representados cada uno de ellos en gráficos de barras con valores porcentuales. Se describieron los resultados en función a las respuestas de las variables planteadas en el presente estudio, apoyados en la metodología de la ‘triangulación’ que permitió llegar a conclusiones más concretas. Denzin (2000) sostiene que “cuanto mayor es el grado de triangulación, mayor es el grado de las conclusiones alcanzadas” (p. 350). Además, los resultados fueron interpretados con el aporte del marco teórico, relacionando cada uno de ellos con la teoría y la praxis.

### III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados determinaron la existencia de varios efectos producidos por el proceso de ‘calificación’, los cuales inciden en la función social y en la función pedagógica del proceso de evaluación, dichos efectos obstaculizan el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés de sus estudiantes. El análisis de los resultados se desarrolló en base a la teoría motivado de estudio, contrastando las semejanzas y diferencias de criterios de los estudiantes y docentes que conformaron la muestra de estudio, 270 estudiantes y 11 docentes; además, se cotejó la información obtenida en la guía de observación de aula.

En la variable ‘calificación’, los datos señalan que la percepción docente y estudiantil sobre la acepción del término ‘calificación’ tienen una correlación lineal entre el estadístico de los ítems y la escala en dirección positiva de acuerdo al coeficiente del Alfa de Cronbach en virtud que el criterio docente (46 %) y estudiantil (46 %) son semejantes en la escala de ‘siempre’. Sin embargo, la escala ‘frecuentemente’ denota una variación leve en el criterio estudiantil (37 %) respecto al criterio docente (38 %), conforme muestra el Gráfico 1. La información obtenida permite deducir que la acepción del término ‘calificación’ está directamente relacionada a las notas numéricas que los docentes registran en los reportes académicos para el proceso de promoción de los estudiantes en la asignatura del idioma inglés.



**Fig. 1.** La calificación refleja el conocimiento real del idioma inglés. El criterio de los docentes y estudiante son semejantes (46 %) en el atributo ‘siempre’. El atributo ‘frecuentemente’ tiene una mínima diferencia, docentes (38 %) y estudiantes (37 %) al señalar que la ‘calificación’ refleja el conocimiento real del idioma inglés.

**Fuente:** Encuesta de investigación directa

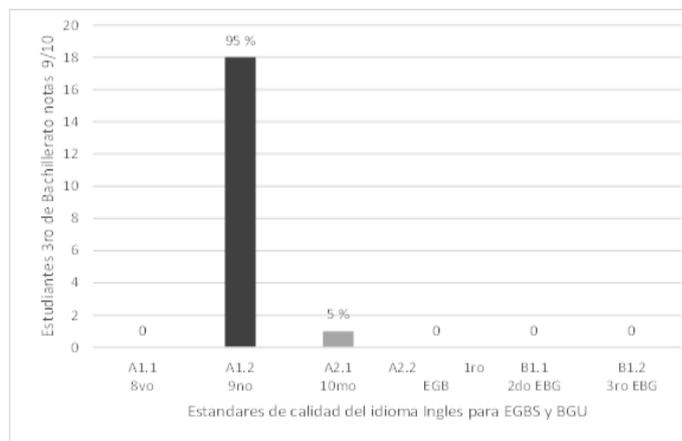
**Elaborado por:** Luis Quishpe-Investigador

La UNESCO (2012) define a la calificación como un registro oficial (certificado, diploma, título) de logros de aprendizaje, que reconoce los resultados de todas las formas de aprendizaje, incluyendo el rendimiento satisfactorio en un conjunto de tareas relacionadas. Las notas tienen dos propósitos básicos en el aula: refleja los logros de los estudiantes y la motivación de los mismos. Las notas son motivaciones extrínsecas y son frecuentemente contrastadas con la motivación intrínsecas derivadas del criterio de autodeterminación como un aprendizaje de interés y de metas auto-creadas. Por ende, la calificación en el proceso de evaluación asume el rol comunicativo del juicio de valor resultado del proceso evaluativo, a través de símbolos numéricos, escalas, conceptos o descripciones, sin embargo, no es suficiente para expresar en su totalidad la riqueza que tiene la evaluación. Por consiguiente, docentes y estudiantes conciben a la “calificación” como las notas numéricas que registran los reportes académicos, criterio sustentado por Frola (2011) al sostener que “aún persiste en muchos profesores, padres de familia y directivos la asociación de la ‘calificación’ con el puntaje numérico en lugar de asociarla con la cualidad o calidad” (p. 13).

Desde la función social de la evaluación, los resultados determinaron dos efectos que produce la ‘cal-

ificación’, tales como: el efecto ‘informativo’ y el efecto ‘clasificador’ en congruencia con los propuestos en estudios realizados por Barberá (2006) desde la perspectiva estudiantil y docente. Estos efectos tienen una incidencia social por cuanto repercute a la valoración de otros, así como también, repercute en el auto concepto de sus estudiantes. El ‘efecto informativo’ supone la certificación del saber y de la competencia alcanzada expresada en números hacia agentes internos y externos, constituyéndose en la carta de presentación académica para los docentes, padres de familia, autoridades y futuras instancias educativas repercutiendo en la valoración del estudiante por parte del grupo escolar u otros, y repercutiendo también en la autovaloración del estudiante entendida esta como la valoración personal y subjetiva que el estudiante hace de sí mismo como determinante del éxito o del fracaso escolar (Luna y Molero, 2013, p. 45). Por otro lado, el ‘efecto clasificador’ selecciona y categoriza a los estudiantes de acuerdo a las notas que registran en la promoción escolar en función de sus logros de aprendizaje alcanzados, los cuales provocan el desinterés por el aprendizaje, la reducción de expectativas de rendimiento académico, e inclusive llegara a la discriminación (González, 2001, p. 92). Por consiguiente, de los datos obtenidos se puede colegir que el proceso desarrollado para la ‘calificación’ en el aula de inglés es deficiente por cuanto incide en la parte emocional del estudiante generando resistencia al aprendizaje.

Dentro de la variable ‘competencia comunicativa’ los resultados señalan que el 95 % de los estudiantes de 3ro de Bachillerato que registran una nota de promoción de año escolar 9/10 alcanzan una competencia comunicativa del idioma inglés a nivel A1.2, correspondiente al logro de aprendizaje de 9no año, y tan solo un 5 % de los estudiantes alcanzan una competencia comunicativa a nivel A2.1, correspondiente al 10mo año del nivel Básico Superior conforme se puede observar en el Gráfico 2. De los resultados se puede colegir que la competencia comunicativa del perfil de salida de los estudiantes del 3er año de bachillerato es incoherente al establecido en el Currículo Nacional de inglés como lengua extranjera, cuyo estándar es el denominado B1.2.



**Fig 1.** Nivel de la Competencia comunicativa. 95 % de estudiantes de 3ro año de bachillerato alcanzan una competencia comunicativa nivel A1.2-9no año escolar, y tan solo un 5 % alcanzan un nivel A2.1-10mo año escolar.

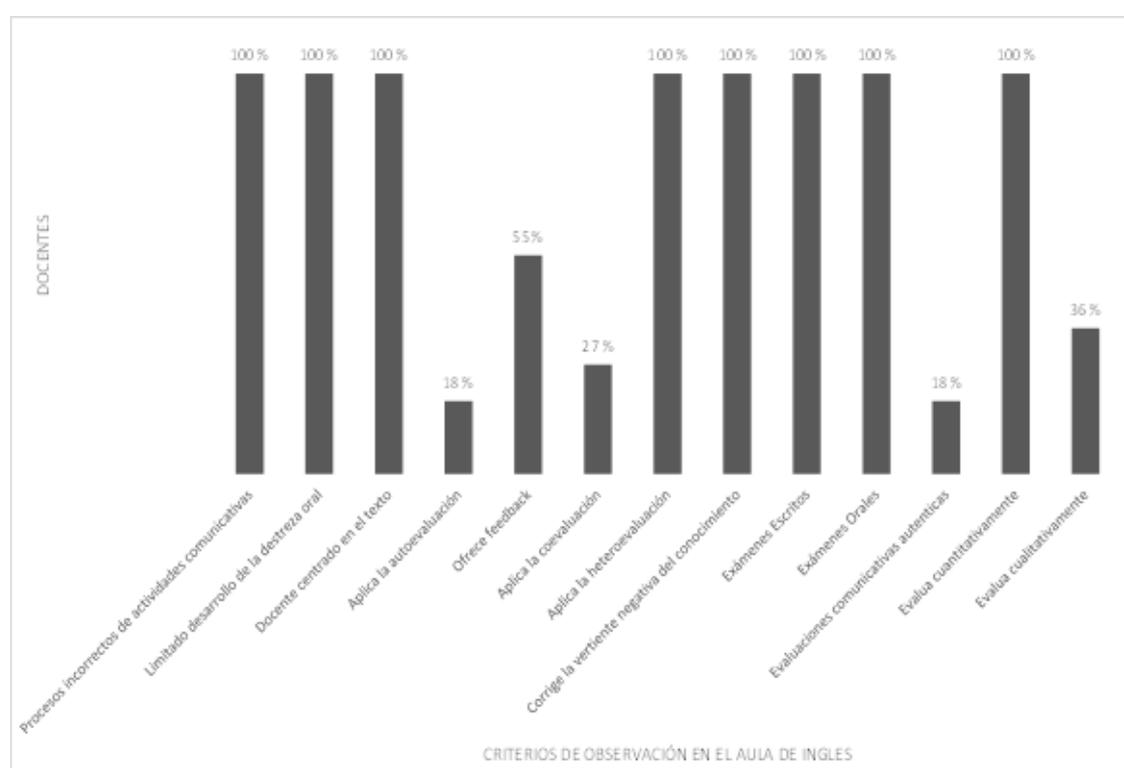
**Fuente:** Entrevista a profundidad individual semiestructurada

**Elaborado por:** Luis Quishpe-investigador

El sistema educativo ecuatoriano contempla tres niveles educativos: educación inicial, educación general básica y bachillerato general unificado. La asignatura del idioma inglés consta en el Currículo Nacional de inglés en el nivel de educación general básica que comprende el 8vo, 9no, y 10mo año escolar, denominados básico superior. Y, en el 1ro, 2do y 3er año escolar del nivel del Bachillerato General Unificado con sus respectivos estándares de calidad (MinEduc, 2012). Los resultados señalan que los estudiantes tienen la habilidad de producir y planificar diálogos lentos y vacilantes por cuanto la comunicación sigue dependiente de la repetición, reformulación y corrección – A1.2. Mientras que el estándar de 3ro año de bachillerato establece que los estudiantes tiene la habilidad de intercambiar, comprobar y confirmar la información para hacer frente a situaciones menos rutinarias y explicar por qué se ha producido un problema y dar posibles soluciones – B1.2. La incoherencia entre la competencia comunicativa alcanzada y la establecida en estándar del Currículo Nacional de inglés permite deducir que la asignación de calificación continúan bajo el criterio subjetivo de sus docentes en valorar lo correcto o incorrecto, en completa incoherencia con el sistema de evaluación planteada para la calidad de la educación, pues la ‘calificación’ hace referencia al logro del o de la estudiante, expresadas en escalas de calificaciones cuantitativas y cualitativas, a fin de cumplir con lo que exige la norma.

El cotejo de la matriz de observación de aula señala que mayoritariamente los docentes de inglés (100 %) tienen limitaciones en desarrollar evaluaciones comunicativas; el docente basa su proceso didáctico única y exclusivamente en el texto guía; el proceso de corrección de errores se desarrollada solo desde la vertiente negativa del conocimiento inobservando a la vertiente positiva; los instrumentos de evaluación son de tendencia tradicional tales como los exámenes escritos y los exámenes orales basados en modelos que se encuentran en el texto; la calificación se desarrolla a través de la asignación de números arábigos denominadas notas; únicamente se aplica la heteroevaluación durante el proceso evaluativo la cual es desarrollada

por el docente de sus educandos. Sin embargo, más de la mitad de los docentes (55 %) aplica el feedback o retroalimentación. Adicional, aproximadamente la cuarta parte de los docentes (36 %) evalúa la competencia comunicativa desde el enfoque cualitativo. Por otro lado, los agentes de evaluación inmersos en el proceso evaluativo es mínimo, tan solo un 18 % de los docentes aplican la autoevaluación, mientras que un 27 % de docentes aplica la coevaluación. Finalmente, un 18 % aplica evaluaciones comunicativas auténticas para el desarrollo y evaluación del desempeño comunicativo del idioma inglés, conforme lo señala el Gráfico 3.



**Fig. 1.** Proceso de evaluación comunicativa en el aula de inglés. El 100 % de docentes tienen limitaciones en el proceso evaluativo bajo el enfoque comunicativo. Un 55 % ofrece un feedback. El 36 % evalúa cualitativamente. Un 27 % aplica la coevaluación o evaluación de pares. El 18 % aplica la autoevaluación, así como también, utilizan evaluaciones comunicativas auténticas.

**Fuente:** Observación en el aula semiestructurada participativa

**Elaborado por:** Luis Quishpe-Investigador

Los resultados de la investigación determinaron la existencia del efecto de 'directividad' y el 'efecto control' que repercute en el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés en congruencia con los efectos propuestos por Barberá (2006) inmersos en la función pedagógica. El 'efecto de directividad' conduce al estudiante a elegir y a priorizar un estilo de aprendizaje concreto que incide en la determinación de los resultados del aprendizaje y la calidad de la competencia comunicativa alcanzada (Hernández,

2015). El 'efecto control' supone medir los logros cognitivos, procedimentales y actitudinales de los estudiantes incidiendo en la metodología de aprendizaje y de evaluación de los mismos, así como también, en la selección de los recursos didácticos (Córdova, 2009, p. 8).

De lo expuesto se colige que la evaluación no es el simple hecho de medir o aplicar pruebas para asignar una nota o calificación numérica, pues su práctica va más allá, en virtud que su proceso incluye todo tipo

de métodos, técnicas y estrategias que permitan obtener muestras y observar habilidades, conocimientos y destrezas de sus estudiantes, para valorarlos y tomar decisiones sobre los resultados analizados.

Desde la perspectiva de la práctica educativa, la evaluación constituye un elemento sustancial para estudiar el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés postulado por Cardinet (1986 como se citó en Rosales 2000, p. 91,92) y un indicador de la calidad educativa, de allí que la incoherencia de la calificación o nota de promoción registrada y la competencia comunicativa de sus estudiantes se contraponen al postulado de Pérez (2009, p. 160) al sostener que:

La evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático de valoración e interpretación de los avances, logros y dificultades que se producen en el aprendizaje de los estudiantes cuya finalidad es orientar y mejorar el rendimiento de los estudiantes, la labor docente, el currículo y el contexto para brindar ayudas tendientes a asegurar la formación integral de los estudiantes a fin de promover aprendizajes continuos, sin límites y cada vez de mayor nivel y calidad.

De la información obtenida se puede deducir que el proceso de aprendizaje del idioma inglés sigue bajo una tendencia mayoritaria tradicional, enfatizando el aprendizaje superficial por cuanto la interacción del lenguaje se lo desarrolla en base a los diálogos propuestos en el texto guía. La información de logros de aprendizaje se obtiene mayoritariamente de los exámenes escritos basados en reglas gramaticales, y de los exámenes orales basados en los diálogos de los textos guías. Por ende, el proceso de la calificación de la competencia comunicativa radica exclusivamente en los resultados de estos instrumentos de evaluación de manera cualitativa desarrollada exclusivamente por el docente: De lo expuesto, se puede deducir que los docentes tienen muchas limitaciones para aplicar y desarrollar el enfoque comunicativo establecido en el Currículo Nacional de inglés como idioma extranjero, por ende la calificación como parte de las prácticas de evaluación repercuten en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de nivel de bachillerato de los colegios públicos del Distrito Educativo No. 1 Tulcán obstaculizando el eficiente desempeño comunicativo .

#### IV. CONCLUSIONES

- El presente estudio determinó la correlación existente en la ‘calificación’ y el desarrollo de la competencia comunicativa, por cuanto que la ‘calificación’ al estar directamente asociada con las notas expresadas en números en lugar de asociarlas con la calidad o cualidad declina la calidad de la enseñanza y reduce la motivación por el aprendizaje por cuanto se han reducido las prácticas evaluativas bajo la preeminencia y dominio de las prácticas calificativas, cuyo efecto se puede observar en la incoherencia existente entre la competencia comunicativa alcanzada por los estudiantes de Bachillerato del Distrito No. 1, Tulcán, provincia del Carchi y la calificación registrada para su promoción de curso o año escolar.
- Desde la función social, el efecto ‘informativo’ repercute en la valoración del estudiante ante la sociedad debido a su limitada competencia comunicativa para interactuar eficientemente en el idioma inglés en situaciones cotidianas. Y, el efecto ‘clasificador’ repercute en el sentimiento del propio valor del estudiantes debido a la clasificación generada por las notas registradas en su proceso de aprendizaje, en virtud que se valora las notas y no el aprendizaje, reduciendo la motivación para aprender, promoviendo el individualismo y la competencia, provocando desinterés por el aprendizaje, y reduciendo sus expectativas sobre el aprendizaje del idioma inglés lo que a futuro constituirá un obstáculo para su desarrollo personal, educativo, económico y profesional, en virtud que se reducen las oportunidades de crecimiento bajo las demandas de esta sociedad moderna, afectando al bienestar de la persona y a su entorno familiar, así como también, reducirá su participación activa en los programas de fortalecimiento productivo tanto intelectual, material y espiritual impidiendo alcanzar el objetivo propuesto por el Plan Nacional del Buen Vivir “Sumak Kawsai”.
- Desde la función pedagógica, ‘la calificación’ genera un ‘efecto de directividad’ que incide en el nivel de aprendizaje de los estudiantes por cuanto

la nota valora principalmente la reproducción de conocimientos en lugar de las funciones mentales superiores. Al mismo tiempo, el ‘efecto control’ de la calificación repercute el proceso de la competencia comunicativa, por cuanto la tendencia tradicional continua arraigada mayoritariamente en los docentes reflejada en la limitada habilidad para generar tareas auténticas de comunicación y sus respectivos procesos evaluativos en contextos comunicativos.

- Los procesos de enseñanza-aprendizaje de los docentes de inglés en el aula no están alineados al enfoque comunicativo, en virtud que la tendencia comunicativa prioriza el conocimiento y el uso del lenguaje para la interacción de los estudiantes en base a tareas auténticas de comunicación en contextos reales, incorporando la autoevaluación y coevaluación al proceso de evaluación, generando tareas auténticas de evaluación que permitan desarrollar el proceso de ‘calificación’ cuantitativo y cualitativo del aprendizaje basado en indicadores y niveles de desempeño reduciendo el memorismo, y promoviendo los aprendizajes significativos en los estudiantes a fin de promover la metacognición.

## V. REFERENCIAS

- Álvarez, R. (2002). *Módulo de Estadística Aplicada a la Educación*. Maestría en Gerencia Educativa. Universidad Estatal de Bolívar. Guaranda-Ecuador. 22 p.
- Alshenqeti, H. (2014). *Interviewing as a data collection method: A Critical Review*. English Linguistic Research. Newcastle upon Tyne: United Kingdom, 3 (1), 39-45. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5430/elr.v3n1p39>
- Barberá, E. (2006). *Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación*. Revista de Educación a Distancia (RED). Murcia: España, 5 (6), 1-13. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M6>.
- Biggs, J & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university* (3 ed.). England: McGraw-Hill. 169 p.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del Aprendizaje Universitario*.
- España: Narcea S.A. de Ediciones. 177 p.
- Cardinet, J. (1986). *Evaluation scolaire et pratique*. Bruselas: De Boeck. 268 p.
- Córdoba, M. (2009). *Evaluación vs Calificación*. Innovación y experiencias educativas. Argentina: Córdoba, 1-16. Recuperado de [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_16/MARIA%20DEL%20CARMEN\\_RUIZ\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20DEL%20CARMEN_RUIZ_1.pdf)
- Crooks, T. (1998). *The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students*. Review of Educational Research, 58(4), 438-481
- Denzin, N y Lincoln, Y. (200). *Handbook of quality research*. (2 ed.). Editors. Thousand Oaks: Sage Publications. 350 p.
- Fernández, P., Díaz, P. (2002). *Investigación Cuantitativa y Cualitativa*. A Coruña-España. Cad Aten Primaria; 9: 76-78
- Flores, R; Méndez, J; Peraza, J; Quevedo, A; Revilla, E & Sánchez, G. (2016). *Manual de Trabajos de Grado de especialización y maestrías, y tesis doctorales* (5 ed.). Venezuela: FEDUPEL. 18, 20 p
- Frola, P., y Velásquez, J. (2011). *Competencias docentes para la evaluación cuantitativa del aprendizaje*. México: Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional S.C. 13 p.
- Gall, M; Borg, W; & Gall, J. (2007). *Educational Research. An Introduction* (8 ed.). New York: Pearson. 520 p.
- González, M. (2001). *La evaluación del aprendizaje: Tendencias y reflexión crítica*. Revista Cubana Educación Media Superior; 15 (1): 85-96. Recuperado de [http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol15\\_1\\_01/ems10101.pdf](http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol15_1_01/ems10101.pdf)
- Hernández, F., Rodríguez, M<sup>a</sup> C., Ruiz, E., y Esquivel, J. (2010). Enfoque de aprendizaje en alumnos universitarios de la Titulación de Ciencias de la Actividad Física y del deporte de España y México. Revista Iberoamericana de Educación, 53 (7), 1-11. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3426Hernandez.pdf>
- Hernández, F., Arán, A., Salmerón, H. (2015). *Enfoques*

- de Aprendizaje y metodologías de enseñanza en la universidad*. Revista Iberoamericana de Investigación, 60 (3), 1-12. Chile: Universidad Mayor-Escuela de Educación. Recuperado de <https://docplayer.es/32962571-Enfoques-de-aprendizaje-y-metodologias-de-ensenanza-en-la-universidad.html>
- Hernández, R. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill education. 403 p.
- Hernández, R; Fernández, C & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6 ed.). México. McGraw-Hill. 155 p.
- Hamidi, E. (2010). *Fundamental Issues in L2 Classroom Assessment Practices*. Academic Leadership. The Online Journal, 8, 1-17.
- Kerlinger, N & Lee, B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. (4 ed.). México: Mc Graw-Hill. 608 p.
- Luna, N. y Molero, D. (2013). *Revisión Teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia*. Revista Electrónica de investigación y Docencia (REID), 10, 43-64. Recuperado de <http://www.revis-tareid.net/revista/n10/REID10art3.pdf>
- McLaren, P., 2007. *Life in Schools* (5 ed.). Boston: Pearson. 211 p.
- Ministerio de Educación. (2012). *Estándares de Calidad Educativa*. Ecuador. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/estandares-de-aprendizaje/>
- Monereo, C. (2003). *La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas*. Revista Pensamiento Educativo, (32). 71-89.
- Pérez, J. (2007). *La evaluación como instrumento de mejora de la calidad de aprendizaje. Propuesta de intervención Psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés* (Tesis Doctoral). Universitat de Girona. Girona. Cataluña-España. 59 p.
- Pérez, M. (2009). *Aprendizajes sin límites. Constructivismo*. México D.F: Alfaomega. 69 p
- Ramsden, P. (2003). *Learn to Teach in Higher Education* (2 ed.). New York: RoutledgeFalmer. 62 p.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es Reflexionar sobre la Enseñanza* (3 ed.). Madrid: Narcea, S.A de Ediciones. 91, 92 p.
- Sabino, C. (2000). *El proceso de investigación*. Caracas: Ediciones Panapo. 72 p.
- Sánchez, J. (2011). *Investigación Socieducativa: Qué es el “marco teórico” y el “concepto científico” dentro del proceso general de investigación?*. Revista Digital Sociedad de la Información. Universidad de Castilla – La Mancha. Edita Cefalea. 25, 1-14. Recuperado de <http://www.sociedadelainformacion.com>
- Santos, M. Á. (2000). *Evaluación educativa I. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata. 9 p.
- Snyder, R. (1971). *The Hidden Curriculum*. New York: Alfred A Knop. 199 p.
- Soler, S & Soler, L. (2012). *Usos del coeficiente del Alfa de Cronbach en el análisis de instrumentos escritos*. Revista Médica Electrónica Matanzas, 34 (1), 1-6. Recuperado de <http://www.revmatanzas.sld.cu/revista%20medica/ano%202012/vol1%202012/tema01.htm>
- Stiggins, R. (2002). *Assessment Crisis: The absence of assessment for Learning*. Phi Delta Kappan, 758-765.
- UNESCO. (2012). *Educación para el desarrollo sostenible*. Francia: Unesco