

El Uso de Soportes Electrónicos en la Evaluación del Aprendizaje del Inglés

Dafne González Chávez, Profesora de Inglés y Lingüística de la Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela.

Cristina Sales Arasa, Licenciada en Ciencias de la Educación

José Peirats Chacón, Licenciado en Ciencias de la Educación

Los tres ponentes son actualmente doctorandos del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia.

Resúmen

Ante la rápida incursión de los soportes electrónicos en la enseñanza de idiomas y dada la importancia que tiene la evaluación tanto para los aprendices como para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, este estudio tuvo como objetivo explorar el uso que se le está dando a estos soportes en el aula para la evaluación del logro de la competencia comunicativa del inglés a nivel universitario. Este estudio exploratorio analiza, en primer lugar, la experiencia de algunos docentes de inglés que utilizan soportes electrónicos en su práctica y, en segundo lugar, algunos documentos que proporcionan información sobre los aspectos de la evaluación que se toman en cuenta en cursos de inglés donde se utilizan estos soportes. Una de las conclusiones de este estudio es que se ha cambiado de la evaluación con exámenes papel-lápiz por pantalla-teclado y que no se están usando los soportes electrónicos en las nuevas formas de evaluación, ya que evaluar el producto, como lo hacen los exámenes, no es evaluar la capacidad comunicativa del estudiante. Es necesario diseñar nuevas estrategias de evaluación dentro de las cuales se han de contemplar los nuevos soportes electrónicos que nos permitan no sólo la evaluación del producto, sino del proceso de aprendizaje al mismo tiempo que nos informan acerca del proceso enseñanza-aprendizaje.

1. Introducción: Enfoques en la Enseñanza del Inglés

Cuando las personas aprenden un segundo idioma, lo hacen, en la mayoría de los casos, con la intención de comunicarse, de transmitir y obtener información en ese idioma. Lingüistas y pedagogos se han preocupado acerca de la forma cómo se adquieren los idiomas, con la idea de que conociendo este proceso, se puedan generar hipótesis sobre su aprendizaje y enseñanza. Muchos son los aspectos del individuo que se han analizado por considerarse importantes para la adquisición de otro idioma: edad, sexo, aptitud, inteligencia, motivación, mecanismos mentales, entre otros. Sin embargo, no es sino hasta que se tiene la visión de un segundo idioma como un medio para comunicarse con otros individuos en un entorno social, y no sólo como una serie de reglas gramaticales, que se

presta atención a todos los interlocutores involucrados en un discurso y a los elementos que puedan afectar, de una forma y otra, la transmisión y captación del mensaje que se intenta comunicar, es decir el proceso de interacción.

La enseñanza del inglés como competencia comunicativa, la capacidad de interactuar y comunicarse con hablantes de ese idioma ha adquirido mayor importancia en esta sociedad que ha sido denominada la aldea global. Saber inglés se ha convertido en una herramienta de trabajo, de estudio, de diversión. Debido a esto, el inglés figura en los currículos escolares alrededor del mundo. A través de la historia muchos métodos de enseñanza de lenguas han sido utilizados en las aulas de idiomas, las nuevas tecnologías han tenido puerta abierta dentro de casi todos estos métodos. La popularidad que en su tiempo tuvieron los métodos audio-linguales para la enseñanza de idiomas coincidió con el desarrollo de una tecnología accesible de audio-grabación que hizo posible que una gran mayoría de profesores utilizaran sus propios grabadores para aumentar las actividades de comprensión auditiva. De la misma forma, el uso de los vídeos y videocámaras es de uso frecuente para proporcionar a los alumnos modelos auténticos de instancias de lenguaje. El advenimiento del ordenador personal fue acogido por los profesores de idiomas primeramente para llevar a la práctica la teoría de que la enseñanza de la escritura debe ser vista como un proceso. La tecnología informática es vista por los profesores que apoyan su uso, como un instrumento que se puede adaptar a las diferentes preferencias cognitivas y estilos de aprendizaje de los alumnos ya que puede proporcionar sonido, color, gráficos, animación o vídeos, además de, o conjuntamente con un texto.

Sin embargo, a pesar de esta aceptación de las nuevas tecnologías para el proceso de la enseñanza aprendizaje, no podemos decir lo mismo en relación con su utilización para la evaluación de ese aprendizaje. La literatura en el campo se presenta escueta y nos vislumbra un uso muy restringido y más bien representativo de esa forma tradicional de evaluación de la que no satisface los retos de los enfoques socio-cognitivos del aprendizaje. La falla de estos procedimientos tradicionales de evaluación, basados en estándares psicométricos para evaluar la amplia gama de tareas desarrolladas por los estudiantes en sus aulas, así como su falta de efectividad para informar sobre la planificación instruccional, ha dado lugar a un variado abanico de procedimientos de evaluación que parecen ser más consistentes con los nuevos enfoques de enseñanza centrados en los aprendices y no sólo en el producto de la enseñanza, sino también en el proceso. Mucho se ha escrito últimamente, en el área de enseñanza de inglés, acerca de la evaluación alternativa, evaluación auténtica, evaluación ecológica (algunas de las etiquetas que se han dado a esta nueva forma de plantear la evaluación del aprendizaje).

Esta incongruencia entre la notable aceptación de la informática en el proceso enseñanza-aprendizaje y su uso para reproducir el sistema tradicional de evaluación, que por otra parte, es objeto de críticas en todo el ámbito educativo, nos llevó a querer indagar en este campo.

El presente trabajo tuvo como objetivo explorar el campo de la evaluación de la competencia comunicativa en el aprendizaje de inglés a través de soportes electrónicos. De esta forma, el trabajo se puede situar en el marco de la lingüística aplicada, en el centro de tres vertientes bien diferenciadas: la enseñanza del inglés, la evaluación del aprendizaje del inglés y el uso de la informática en el área de la enseñanza y su aplicación en la evaluación de los aprendizajes en esta lengua.

2. Perspectivas Teórico-Metodológicas acerca de la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés

Diferentes posiciones han existido a lo largo de la humanidad para explicar el conocimiento (innatista, idealista, empiricista, mecanicista, cognitivista, constructivista) y todas ellas han tenido influencia en la educación. Estas diferentes visiones acerca de la naturaleza del aprendizaje han servido de base a las distintas perspectivas que a lo largo de la historia han enmarcado la enseñanza de lenguas extranjeras. Hemos considerado las tres perspectivas donde se han ubicado los métodos y enfoques más relevantes que han sido utilizados en el aula de lenguas: La perspectiva estructuralista, la perspectiva cognitivo-constructivista y la perspectiva sociocognitiva.

2.1. Dentro de la **Perspectiva Estructuralista** hemos ubicado aquellos métodos que basan la enseñanza en la forma del lenguaje: la **gramática tradicional** o **enfoque clásico**, que comprende todos los aportes al estudio de una lengua que no parten de una formulación teórica explícita y autónoma. La enseñanza de las lenguas bajo este método se basa en el estudio morfológico de las palabras y un análisis sintáctico de las partes de la oración bajo un método taxonómico reducido a definiciones, reglas y paradigmas de la lengua escrita y culta, con una clara tendencia prescriptiva. El aprendizaje está basado en la memorización de las definiciones, reglas y listas de vocabulario bilingüe y conjugaciones verbales. El método de enseñanza proclama la explicación explícita y deductiva de la gramática, seguida de ejercicios mayormente de traducción de oraciones y textos, por esto se suele llamar método de traducción gramatical. Esta tradición todavía sobrevive en muchos de los salones de clases de lenguas extranjeras alrededor del mundo a pesar de que, como manifiesta Brown (1987), "no hace nada para promover la habilidad comunicativa en los alumnos" (p.75).

A partir de Saussure (1916) el lenguaje empezó a ser visto como un sistema de elementos estructuralmente relacionados para la codificación de significados, siendo los elementos los fonemas, morfemas, palabras, estructuras y tipos de oraciones. El lenguaje oral es de suprema importancia lo que contrasta con la gramática tradicional para la cual el lenguaje hablado era una realización imperfecta del lenguaje escrito. Estos elementos, unidos a los principios de la psicológica conductista que imperaba en la época a través de los estudios

de psicólogos como Skinner (1957), dieron lugar al **método audio-lingual** (Brown, 1987) en Norte América, con su contraparte británica: **el enfoque oral**.

Estos métodos contemplan el aprendizaje de un idioma de una forma mecanicista, a través de la repetición de las estructuras gramaticales y transformación de patrones, para prevenir los errores gramaticales y fonológicos (Brown, 1995). Las estructuras gramaticales son jerarquizadas de lo más fácil a lo más difícil y de las estructuras de uso más frecuente a las de menor frecuencia. Las constantes repeticiones de oraciones sin un contexto mayor y los diálogos artificiales tienden a crear un desinterés en los estudiantes.

2.2. La **Perspectiva Cognitivo-Constructivista** tiene sus comienzos con Noam Chomsky (1957) quien demostró que las teorías estructuralistas del lenguaje eran incapaces de explicar la característica fundamental del lenguaje: los humanos poseemos una competencia lingüística que dominamos de forma inconsciente, la competencia universal innata, la cual nos permite construir un número infinito de oraciones gramaticalmente correctas, también nos permite distinguir las que no son correctas, así como interpretar las frases ambiguas. La competencia lingüística contrasta con la actuación (uso real del idioma en situaciones concretas).

Para Chomsky la lengua tiene dos tipos de estructuras, una estructura profunda (derivada del sistema gramatical que posee cada individuo, guiado por estructuras cognitivas innatas) y una estructura superficial expresada a través de la actuación lingüística de los hablantes. Así, propone una **Gramática Generativa Transformacional** que mediara entre estos dos tipos de estructuras del lenguaje.

La teoría Chomskiana contribuyó, en el campo de la enseñanza de idiomas, a un cambio gradual de la creación de hábitos, a la promoción de construcciones mentales de los sistemas del lenguaje que se está aprendiendo. Así, el aprendizaje de idiomas empezó a plantearse como un proceso de generar y transformar conocimiento. La gramática explícita del segundo idioma comparada con la de la lengua materna vuelve a ser parte del proceso de enseñanza para organizar los aspectos gramaticales que se van a adquirir. Los errores, son un proceso natural del proceso creativo del aprendizaje de un idioma: la simplificación, la generalización, la transferencia y otras estrategias cognitivas generales (Warschauer & Kern, 2000). Esta visión del aprendizaje no derivó en ningún método ni metodología claramente establecida. La implantación del generativismo a la enseñanza de idiomas quedó reducida a un cambio de la nomenclatura; se enseñan los conceptos a la manera tradicional utilizando la terminología generativa junto a la representación arbórea que es el símbolo de este modelo.

El énfasis puesto en los procesos cognitivos, condujo a algunos enfoques diferentes que enfatizan la necesidad de proporcionar a los estudiantes mucha información comprensible, para dar la oportunidad a los alumnos de construir mentalmente la gramática del idioma a partir de toda la información a la que ha sido expuesto. Así surge el **Enfoque Natural**,

(Krashen, 1982), que enfatiza la importancia del significado y del vocabulario en la adquisición. La originalidad de este método no está en las técnicas que utiliza, sino en el uso que hace de ellas dentro de un método que enfatiza las actividades prácticas, comprensibles y significativas en vez de la producción de oraciones gramaticalmente correctas, tradición de los métodos anteriores. También se empieza a prestar atención al contexto en que se está produciendo el aprendizaje, el cual debe ser construido por el alumno.

La visión cognitivo/constructivista del aprendizaje de lenguas, se caracteriza porque el lenguaje es visto como un sistema de construcción mental que se desarrolla a través de métodos heurísticos cognitivos innatos aplicados a la información comprensible que se le proporciona al aprendiz a través de textos orales o escritos para su procesamiento inconsciente o como objetos para solucionar o probar hipótesis. El aprendizaje se orienta al desarrollo de estrategias para la comunicación y el aprendizaje. Las unidades de análisis son las oraciones y su conexión al discurso.

A pesar de la influencia del constructivismo, los modelos o enfoques de enseñanza dentro de esta perspectiva, no toman en cuenta los aspectos sociales y culturales involucrados en el aprendizaje de una lengua.

2.3. La **Perspectiva Sociocognitiva**, se puede ubicar a partir de que el sociolingüista Dell Hymes (1971) planteara que las formas del lenguaje no pueden ser entendidas como estructuras aisladas y autónomas, sino como recursos de significado utilizados en formas convencionales por cada comunidad de habla, y es así como surge el término "**Competencia Comunicativa**". Cuando Chomsky (1957) nos habla de competencia, se refiere a la competencia lingüística, al conocimiento de las reglas del lenguaje, Hymes, por su parte se refiere a la competencia de uso del lenguaje. Hymes plantea que la gramaticalidad no puede ser separada de la aceptabilidad social, ni la cognición separada de la comunicación. Hymes critica duramente la idea del hablante ideal innato planteada por Chomsky y su menosprecio por el uso del lenguaje (actuación). Plantea que los hablantes de cualquier idioma son capaces de distinguir el grado de adecuación de las expresiones de la lengua de acuerdo a las situaciones de comunicación que se producen en su entorno social. Además añade que un niño, al aprender su lengua materna, no sólo adquiere conocimientos sobre la gramática de las oraciones, sino sobre su utilidad en los momentos y situaciones donde son apropiadas o no.

La competencia comunicativa es entonces, la competencia que tenemos los hablantes que nos permite transmitir e interpretar mensajes y negociar significados con otros hablantes dentro de un contexto dado. Así, Brown (1987) considera que la competencia comunicativa "No es un constructo intrapersonal como decía Chomsky, sino un constructo dinámico e interpersonal que solo puede ser examinado mientras dos a más personas están en el proceso de negociar significados" (p.199).

Savignon (1983), en la misma línea, considera que "la competencia comunicativa es relativa, no es absoluta, depende de la cooperación entre todos los hablantes involucrados" (p.9)

Otro antecedente de la visión comunicativa del lenguaje y de la influencia de los factores contextuales son los trabajos del antropólogo Malinowsky (1923) quien estudió la importancia del contexto de las situaciones y del lingüista John Firth quien veía el lenguaje como interactivo y personal, como una forma de comportamiento que influye en el comportamiento de los oyentes (Richards & Rodgers, 2001). Es así que Canale & Swain, (1980) extienden el modelo de competencia comunicativa de Hymes y señalan, que lo que debe enseñarse son cuatro tipos de competencias: La **competencia gramatical** que es la maestría del código lingüístico: vocabulario, reglas de formación de palabras, pronunciación, ortografía y formación de oraciones; la **competencia sociolingüística** que tiene que ver con las reglas del uso del lenguaje en un contexto social; la **competencia discursiva** que se refiere a la habilidad concreta de conectar y reconocer conexiones de oraciones y expresiones en texto y la **competencia estratégica** que son estrategias que utiliza el hablante para compensar por fallas en la comunicación.

A partir de esta clasificación, Bachman (1987) divide la competencia comunicativa en tres elementos principales, la competencia del lenguaje, la competencia estratégica y las destrezas psicomotoras. Cohen (1994) también introduce modificaciones al modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain, refiriéndose a la "**habilidad comunicativa**".

Como se puede apreciar, la introducción del concepto de competencia comunicativa le abrió las puertas a la sociolingüística en la enseñanza de idiomas, ya que es el campo que estudia la relación entre el lenguaje y la sociedad, entre los usos del lenguaje y las estructuras sociales del contexto de los hablantes (Spolsky, 1998). La pragmática es otro campo que adquiere relevancia a través de la competencia comunicativa, porque involucra el estudio del significado del hablante, del significado contextual, del porqué se comunica más de lo que dice y de la expresión de "distancia relativa" o experiencia compartida por los hablantes (Yule,1996); y todo esto es esencial para el proceso de negociación de significados. Sin embargo, la competencia comunicativa no desdeña la importancia de los procesos cognitivos en el aprendizaje de una lengua.

Desde esta perspectiva sociocognitiva, la enseñanza del lenguaje se plantea como una forma de ayudar a los estudiantes a encontrarse con situaciones auténticas de discurso social como las que encontrará fuera del aula. Es así como surge la enseñanza comunicativa del lenguaje.

3. La Enseñanza Comunicativa del Lenguaje

Se empezó a ver la necesidad de enseñar a comunicarse en el idioma y no solo el conocimiento de las estructuras del lenguaje. En este sentido, Wilkins (1972, 1976), un lingüista Británico, propuso una definición comunicativa del lenguaje que pudiera servir

como base para el desarrollo de currículos comunicativos. Otros autores como Widdowson (1972, 1978, 1979), Candlin (1976) y Brumfit (1980) también contribuyeron a sentar las bases teóricas hacia un enfoque comunicativo o funcional de la enseñanza de lenguas. Estas ideas fueron tomadas por especialistas Británicos de la enseñanza de lenguas para convertirlas en libros de texto, y así surgió el enfoque comunicativo o la enseñanza comunicativa de las lenguas, primeramente conocido como el **enfoque nocional-funcional** o enfoque funcional.

A través de los años ha habido diferentes interpretaciones acerca de la enseñanza comunicativa del lenguaje y aunque no existe ningún modelo específico que se haya tomado como autoridad en el tema, sí hay ciertas características que se pueden considerar comunes cuando se utiliza este enfoque en la enseñanza. Finocchiaro & Brumfit (1983, pp. 91-93) señalan las características distintivas de la enseñanza a través del enfoque comunicativo.

El enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas parte de una teoría que considera al lenguaje como comunicación. Sin embargo, poco se ha escrito en cuanto a las teorías de aprendizaje que están detrás de este enfoque. Algunos principios subyacentes sobre aprendizaje se pueden discernir a través de las prácticas. Egbert & Hanson-Smith (1999, pp.3-7) nos señalan ocho de estos principios, que deberían estar presentes para que se produzca el aprendizaje de un idioma en el aula, según apunta la teoría de adquisición de segundas lenguas (SLA).

- Los aprendices tienen oportunidades para interactuar y negociar significados.
- Los aprendices interactúan en el idioma diana con una audiencia auténtica.
- Los aprendices se involucran en tareas auténticas.
- Los aprendices son expuestos y motivados a producir un lenguaje variado y creativo.
- Los aprendices tienen el tiempo suficiente para la formulación de sus ideas y obtienen el *feedback* necesario.
- Los aprendices son guiados hacia un proceso metacognitivo acerca de su proceso de aprendizaje.
- Los aprendices trabajan en un ambiente con un nivel óptimo de estrés.
- Los aprendices son guiados hacia la autonomía.

Siendo la comunicación el punto central de la enseñanza de lenguas, las actividades de clase deben ir dirigidas a lograr esta comunicación. Para lograr una participación completa en estas actividades, los alumnos requieren competencia en los aspectos sociales e interaccionales del aula, lo que Wilkinson (1982) denomina la **competencia comunicativa del aula**. Las diferencias lingüísticas y culturales que tanto los alumnos como los profesores traen al aula, afectan inevitablemente el cómo, cuándo, dónde y por qué ellos se comunican en el contexto del aula (Johnson, 1995).

De esta forma, no todo lo que se presenta como enseñanza comunicativa puede efectivamente considerarse dentro de este enfoque si no considera la comunicación como su fin último. La enseñanza comunicativa del lenguaje ha influido en otros métodos y enfoques muy utilizados en nuestros días que suscriben una filosofía similar. Entre estos, los más tratados en la literatura, tal vez por ser los más usados, son el aprendizaje cooperativo, la instrucción basada en tareas y la instrucción basada en contenidos. Se podría decir que estos enfoques son la verdadera representación de la enseñanza comunicativa.

4. Soportes Electrónicos, Enseñanza y Evaluación

El uso de los ordenadores en la enseñanza de idiomas ha sido bien acogido por los alumnos y por muchos profesores, aunque también ha tenido cierto rechazo por lo que los entendidos han llamado el miedo o fobia a la tecnología. Lo que no se puede negar es que el uso de los ordenadores en las clases de idiomas crece día a día alrededor del mundo en la modalidades de CALL (Computer Assisted Language Learning) y CMC (Computer Mediated Communication). Sin embargo, la mayor parte de la literatura teórica y de investigación dedicada a la evaluación del aprendizaje del inglés con el uso de soportes electrónicos se limita a las diferentes formas de exámenes o tests tradicionales que se pueden administrar a través de ordenadores, con el uso de correos electrónicos para enviar *feedback* o de los *bulletin boards* para mostrar respuestas correctas. En el barrido efectuado de las investigaciones hechas en CALL y CMC no hemos encontrado estudios hechos dentro del área de la evaluación del aprendizaje de idiomas desde el enfoque comunicativo y donde esté involucrado el uso de soportes electrónicos diferentes a los exámenes. Aparte de esto, tampoco encontramos ningún estudio donde se utilizara la evaluación integral para medir el aprendizaje de los alumnos como información para ver la efectividad de la enseñanza mediada por ordenadores en la adquisición del lenguaje.

5. La Evaluación del Aprendizaje del Inglés

Enmarcada en el enfoque de traducción gramatical, la evaluación se realizaba a través de traducciones de textos del inglés al idioma materno y del idioma materno al inglés. Con la corriente conductista del aprendizaje surgieron los tests objetivos que por diferentes razones han permanecido hasta nuestros días aunque en las aulas se pueda estar enseñando con un enfoque más acorde con el concepto que se maneja del idioma como comunicación.

Las nuevas tendencias de la evaluación en la aula de lengua que ya no se basan en la visión de que el aprendizaje conlleva una acumulación de destrezas, han conducido a un uso cada vez más frecuente de procedimientos de evaluación que difieren bastante dramáticamente de los tests de suficiencia de lenguaje con medidas normatizadas y estandarizadas (Calfee & Perfumo, 1993). La visión más holística e integrativa del lenguaje y el empuje hacia el desarrollo de destrezas de alto orden, han dado lugar a los enfoques

alternativos de evaluación. La evaluación alternativa (*alternative assessment*), según (Hamayan, 1995), "Se refiere a aquellos procedimientos y técnicas que pueden ser usadas dentro del contexto de la instrucción y que pueden ser fácilmente incorporadas dentro de las actividades diarias del aula" (p.2).

A diferencia de los tests estandarizados, la evaluación alternativa no proporciona comparaciones del alumno con otros alumnos o grupos que no sean los de la misma aula. El objetivo principal de esta evaluación es el de recolectar evidencia acerca de cómo los alumnos se enfrentan, procesan y completan sus tareas en un espacio determinado. A través de este tipo de evaluación podemos obtener información tanto de las debilidades como de las fortalezas de cada alumno, porque tiene el poder de construir la historia de cada aprendiz a lo largo de cada curso, al contrario de la evaluación tradicional que daba una visión de un momento en particular sobre algunos aspectos específicos.

Siendo la evaluación del aprendizaje un elemento fundamental en el proceso enseñanza aprendizaje, nos intrigaba saber cómo los profesores evalúan la enseñanza de idiomas que se está realizando por estos medios electrónicos. Es por esta razón que surge la necesidad de saber de los propios profesores de inglés que manejan la tecnología en sus aula de idiomas cómo llevan a cabo el proceso de evaluación de sus alumnos. Al mismo tiempo nos interesaba saber cómo se plantea la evaluación del aprendizaje en los programas de software que se comercializan para la enseñanza del inglés.

6. Estudio de Campo

El estudio se ubica dentro del paradigma de la investigación naturalista.

6.1. Los objetivos principales son:

1. Explorar el uso que le están dando a los soportes electrónicos en la evaluación del aprendizaje de inglés, algunos profesores que trabajan con ellos.
2. Describir cómo están diseñados ciertos soportes electrónicos para la evaluación del aprendizaje de los alumnos.
3. Analizar algunos programas o cursos de enseñanza de inglés que utilicen modelos de evaluación del aprendizaje de los alumnos con el uso de soportes electrónicos.
4. Inferir algunos aspectos que puedan influir en el uso de los soportes electrónicos en la evaluación de la competencia comunicativa en el aprendizaje.

6.2. Recogida de Datos

Para el logro de los objetivos propuestos, se realizaron entrevistas y analizaron tres tipos de documentos: programas CD-ROM y programas de cursos de inglés que incluyen el uso de CALL, estaba también previsto un análisis de las respuestas obtenidas de una lista de servidores, pero no fue posible debido a que no hubo sino una respuesta a las preguntas

planteadas, por lo cual esa respuesta se utilizó como “el caso de un usuario de las listas de servidores”. Sin embargo se realizó un seguimiento de los temas tratados en esa lista.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a seis profesores de inglés de nivel universitario que de una forma u otra utilizan los ordenadores en sus aulas, de diferentes partes del mundo (España, Estados Unidos, Argentina, Venezuela y Trinidad) y con diferentes años de experiencia docente (10 a 25 años). Estas entrevistas fueron codificadas con la ayuda del programa AQUAD 5.8 (Huber, 2001).

Los programas de *software* han tenido muy buena acogida en las aulas de idiomas. En algunos contextos los programas se utilizan como base de todo el aprendizaje y en otros como un apoyo para la práctica de ciertas destrezas puntuales. En el pasado reciente, los programas de software eran visto como tutoriales para el uso en solitario de cada estudiante, con los programas multimedia esta situación ha variado ya que permite la conexión con la WWW para aumentar su interactividad. Sin embargo poco se sabe sobre cómo se lleva a cabo la evaluación del aprendizaje y la enseñanza realizada a través de estos programas. Por estas razones, su extendido uso y la falta de información acerca del sistema de evaluación propuesto, decidimos analizar algunos programas de *software*. La elección de los programas se hizo tomando en cuenta estos aspectos: que fueran multimedia, para uso de jóvenes y adultos y que aparecieran mencionados con más frecuencia en la literatura de CALL. La evaluación de estos programas se realizó con una guía para la evaluación de software para la enseñanza de inglés (Bader, 2000), teniendo como base el enfoque comunicativo y las condiciones que facilitan el aprendizaje en el aula según indican los estudios en adquisición de segundas lenguas.

Creímos conveniente analizar los programas de algunos cursos de inglés que estuvieran diseñados para la enseñanza del inglés con el uso de soportes electrónicos. Esto nos llevó a escoger las dos modalidades más frecuentes, los cursos en línea y los cursos híbridos que conjugan la enseñanza presencial con un componente electrónico: De una universidad escogimos los cursos de inglés que forman parte del programa de ingeniería de sistemas en línea. Por otra parte, analizamos un nuevo programa de una universidad en Venezuela, donde se está ofreciendo un curso de lectura en inglés, para estudiantes de ingeniería, que integra, la enseñanza presencial, la enseñanza a través de la red y evaluaciones a través del ordenador. Para el análisis y la discusión de estos documentos se usaron los mismos elementos que sirvieron para analizar las entrevistas y que de alguna manera también sirvieron para el análisis del software educativo, es decir, el enfoque de enseñanza y las condiciones indicadas por la literatura como propiciadoras del aprendizaje en el aula de clase.

7. Comentario de Resultados

Debido a que la exposición de la discusión de resultados sería demasiado extensa para esta comunicación, señalaremos las reflexiones que se derivaron de esa discusión.

A través de toda la discusión nos percatamos de que la enseñanza del inglés es percibida como un proceso que se debe basar en la comunicación y por esto muchas de las características del enfoque comunicativo están presente en el diseño de las actividades de clase y en los programas de los cursos analizados pero pareciera que la evaluación no está siendo relacionada al proceso de enseñanza-aprendizaje y se sigue evaluando bajo los parámetros de la perspectiva estructuralista. Los programas de software reflejan también este enfoque. La mayoría de los métodos de evaluación utilizados en las aulas de enseñanza de lenguas extranjeras parecen dirigirse a la memorización, la repetición, el reconocimiento y a formar alumnos *testwise*. El uso de la tecnología no ha cambiado la forma de evaluar porque el problema no es usar la tecnología, es usarla dentro de las metas que se han propuesto para los cursos. Para ver cómo los soportes electrónicos pudieran ser utilizados como recursos para la evaluación del aprendizaje es necesario que tanto los profesores como los diseñadores de programas entiendan el porqué y el para qué de la evaluación.

7.1. Nuestras reflexiones:

a. *No se están llevando a cabo las evaluaciones a través de soportes electrónicos por falta de formación de los profesores en el área de las nuevas formas de evaluación que implican no sólo la evaluación del producto, sino del proceso de aprendizaje y como una forma de informar acerca del proceso enseñanza-aprendizaje.*

b. *Los profesores parecen evitar el tema de la evaluación del aprendizaje de la competencia comunicativa a través de los soportes electrónicos.*

c. El análisis de los *software* parece indicar que *el diseño de estos programas no está tomando en cuenta el aprendizaje del inglés como una forma de promover la competencia comunicativa* de los aprendices, sino como una forma de practicar aspectos específicos del lenguaje a través de la repetición de formas léxicas y gramaticales, típicas del enfoque estructuralista. *Las evaluaciones propuestas en estos programas son cónsonas con este enfoque estructural.* Sólo las plataformas creadas para que los profesores puedan montar sus cursos en línea brindan la posibilidad para que el docente diseñe su propio sistema de evaluación.

d. *Los cursos y programas de inglés analizados no contemplan el uso de los procedimientos de la evaluación integral o alternativa a través de los soportes electrónicos.* Las evaluaciones propuestas son basadas en exámenes y cuando se plantea una evaluación continua, ésta es también basada en la acumulación de calificaciones provenientes de exámenes y *quizes*. La participación de los alumnos a través de la

autoevaluación, de la coevaluación y del establecimiento colaborativo de criterios es absolutamente ignorado en estos programas.

e. *Existe una incoherencia entre los métodos que se proclaman y la evaluación que se está utilizando para constatar el aprendizaje obtenido y para revisar la efectividad de la práctica docente.*

f. En cuanto al uso de los soportes electrónicos, no se pueden considerar como buenos o malos, son sólo medios que deben ser manejados por los docentes como ayudas didácticas dentro de una planificación global. Para esto deben conocerlos, saber sus potencialidades y sus debilidades, de la misma forma que hay que saber utilizar la pizarra, el retroproyector o cualquier otro medio que se pretenda utilizar para facilitar el aprendizaje de los alumnos. En cuanto a la enseñanza de idiomas, considero que el *uso de las redes es muy adecuado para que los alumnos, puedan tener contactos con audiencias reales y con materiales auténticos, pudiendo así profundizar en las competencias discursivas, sociolingüísticas y estratégicas, por otra parte, los software pudieran muy bien servir para alcanzar la competencia gramatical, atendiendo a las necesidades personales de cada aprendiz.*

El uso de los soportes electrónicos en la evaluación de la competencia comunicativa en el aprendizaje del inglés debería ir paralelo al uso que se le da a estos soportes en el proceso de enseñanza ya que la evaluación es parte integral y continua de cada una de las etapas de este proceso.

Las ocho condiciones que la investigación en SLA ha considerado como ideales para que se produzca un aprendizaje de idiomas con un énfasis en la competencia comunicativa (Egbert, Chao & Hanson-Smith, 1999), deberían ser consideradas como base para la planificación de CALL, y por supuesto la evaluación del aprendizaje debe ser basada en el logro de estas condiciones comparadas al éxito obtenido por los alumnos de un curso planificado en base a esas condiciones.

La importancia de la evaluación integral del aprendizaje de idiomas, en aulas donde se utilizan soportes electrónicos, para la investigación de su relevancia como una forma de aprendizaje de lenguas dentro del enfoque comunicativo, tomando como base la teoría interaccionista-social de adquisición de segundas lenguas (van Lier, 1996) bajo la perspectiva socio-cognitiva, debería estar centrada en el estudio de la evaluación integral del aprendizaje de los estudiantes. Esta no se ha investigado como una fuente de información para ver como contribuye la enseñanza de idiomas asistida por ordenadores al aprendizaje del inglés, tal vez porque aún no están claras las bases pedagógicas para su desarrollo en el salón de clase.

Bibliografía

- Bachman, L. *Fundamental considerations in language testing*. Addison-Wesley Publishing Company. . Reading, MA , 1987.
- Bader, M. Choosing CALL software: Beginning the evaluation process. *TESOL Journal*, 9, 2, 18-22, 2000.
- Brown, H.D *Principles of language learning and teaching*. Prentice-Hall. Englewoods Cliffs, New Jersey, 1987.
- Brown, J. D. The elements of language curriculum. A systematic approach to program development. Heinle & Heinle / Newbury House. Boston, MA, 1995.
- Brumfit, C. From defining to designing: Communicative specifications versus communicative methodology in foreign language teaching. En K. Muller (Ed.), *The foreign language syllabus and communicative approaches to teaching: Proceedings of a European-American seminar. Special issues of Studies in Second Language Acquisition*, 3(1), 1-9, 1980.
- Calfee, R.C., & Perfumo, P. Student portfolios: Opportunities for a revolution in assessment. *Journal of Reading*, 36, 532-537, 1993.
- Canale, M., & Swain, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47, 1980.
- Candlin, C.N. Communicative language teaching and the debt to pragmatics. En C. Rameh (Ed.), *Georgetown University Roundtable 1976*. Georgetown University Press. Washington, D.C., 1976.
- Chomsky, N. *Syntactic structures*. Mouton. The Hague, 1957.
- Cohen, A. *Assessing language ability in the classroom*. 2da. Ed. Heinle & Heinle. Boston, MA, 1994.
- Egbert, J., & Hanson-Smith, E. (Eds.). *CALL environments: Research, practice, and critical issues*. TESOL. Alexandria, VA , 1999.
- Egbert, J., Chao, C., & Hanson-Smith, E. Computer-enhanced language learning environments. An overview. En J. Egbert & E. Hanson-Smith (Eds.), *CALL environments* (pp. 1-13). TESOL. Alexandria, VA, 1999.
- Hamayan, E. Approaches to alternative assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 1-15, 1995.
- Huber, G. *AQUAD 5.8*. [Programa de Software para el análisis de datos cualitativos]. Universidad de Tübingen, Alemania. 2001.
- Hymes, D. Competence and performance in linguistic theory. En R. Huxley & E. Ingram (Eds.), *Language acquisition: Models and methods* (pp.3-28). Academic Press. London, 1971.
- Johnson, K. *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge University Press. Cambridge, 1995.
- Krashen, S. *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice Hall. New York, 1982.

- Malinowsky, B. The problem of meaning in primitive languages. En C. Ogden & I.A. Richards (Eds.), *The meaning of meaning*. Kegan Paul. London, 1923.
- Richards, J.C., & Rodgers, T. *Approaches and methods in language teaching*. 2da. Ed. Cambridge University Press. Cambridge, 2001.
- Saussure, F. *Course de linguistique générale*. Payot. Paris, 1915.
- Savignon, S. *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Addison-Wesley Publishing Company. Reading, MA, 1983.
- Skinner, B.F. *Verbal Behavior*. Appleton-Century-Crofts. New York, 1957.
- Spolsky, B. *Sociolinguistics*. Oxford University Press. Oxford, 1998.
- Van Lier, L. *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*. Longman, London, 1996.
- Warschauer, M., & Kern, R. *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge University Press. Cambridge, 2000.
- Widdowson, H. The teaching of English as communication. *English Language Teaching*.27(1), 15-18, 1972.
- Widdowson, H. *Teaching language as communication*. Oxford University Press. Oxford, 1978.
- Widdowson, H. The communicative approach and its applications. En H. G. Widdowson, *Explorations in Applied Linguistics*.(pp.252-264). Oxford University Press. Oxford, 1979.
- Wilkins, D.A. *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system*. Council of Europe. MS, Strasbourg, 1972.
- Wilkins, D.A. *Notional Syllabuses*. Oxford University Press. Oxford, 1976.
- Wilkinson, L.C. Introduction: A sociolinguistic approach to communicating in the classroom. En L.C. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the classroom* (pp.3-12). Academic Press. New York, 1982.
- Yule, G. *Pragmatics*. Oxford University Press. Oxford, 1996.

