

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
ESCUELA DE POSGRADO**



**TRABAJO DE GRADO
CORRELACIÓN ENTRE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN EL ÁREA
ORAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS
INTERMEDIO INTENSIVO I, EN LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR,
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE**

**PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRO EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR**

**PRESENTADO POR
KARLA LILIANA FLORES FLORES
MÓNICA SARAÍ MENJÍVAR DE CHÁVEZ**

**DOCENTE ASESOR
MAESTRO MIGUEL ÁNGEL CRUZ**

JUNIO, 2019

SANTA ANA, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
AUTORIDADES



M.Sc. ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO
RECTOR

DR. MANUEL DE JESÚS JOYA ABREGO
VICERRECTOR ACADÉMICO

ING. NELSON BERNABÉ GRANADOS ALVARADO
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

LICDO. CRISTOBAL HERNÁN RÍOS BENÍTEZ
SECRETARIO GENERAL

LICDA. CLAUDIA MARÍA MELGAR DE ZAMBRANA
DEFENSORA DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS

LICDO. RAFAEL HUMBERTO PEÑA MARÍN
FISCAL GENERAL

**FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
AUTORIDADES**



DR. RAÚL ERNESTO AZCÚNAGA LÓPEZ
DECANO

M.Ed. ROBERTO CARLOS SIGÜENZA CAMPOS
VICEDECANO

M.Sc. DAVID ALFONSO MATA ALDANA
SECRETARIO

M.Ed. RINA CLARIBEL BOLAÑOS DE ZOMETA
DIRECTORA DE ESCUELA DE POSGRADO

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIA

Hace algunos años probablemente hubiera omitido iniciar con el agradecimiento a Dios. No obstante, si la escuela de la vida me ha enseñado algo, es que todo lo que tengo y todo lo que soy se lo debo a mi fuente de fortaleza y amor incondicional. En los momentos de mayor oscuridad, en los cuales me perdí por completo, Dios fue quien me mostró el camino de regreso y me permitió encontrarme a mí misma. Sólo su misericordia me permitió estar con vida para culminar esta meta.

En segundo lugar, quiero dedicar esta tesis a la mujer que ha sido mi mayor inspiración: Lilian Elizabeth Flores. A veces los hijos no logramos valorar los sacrificios de una madre; a veces somos buenos para juzgar, pero no tenemos la humildad de reconocer todo lo que hacen por protegernos. Mi mamá ha sido mi pilar y mi modelo a seguir; la única persona que me ha motivado, que ha llorado cuando me he quebrantado y que ha estado ahí para brindarme su mano cada vez que me he caído. Mi mamá ha sido una gran bendición para mí, así que este trabajo no sería posible sin ella.

También quiero hacer una dedicatoria especial para mi niña interior. Juntas hemos atravesado muchas turbulencias y durante el posgrado estuvimos a punto de sucumbir. Aún tenemos mucho por hacer; aún nos falta mucho por aprender y descubrir, pero mientras exista un mañana, también existen oportunidades para seguir evolucionando.

Por último, pero sin que esto sea menos importante, quiero extender un sincero agradecimiento a cada persona e institución que, directa o indirectamente, ha sido parte, no sólo de esta investigación, sino también de mi formación académica y de mi aprendizaje de vida. Sin ustedes, yo no sería la persona que soy el día de hoy. A todos, mil gracias.

KARLA LILIANA FLORES FLORES

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIA

Debo admitir que culminar este proceso no ha sido nada fácil. Sin embargo, hoy puedo decir ¡lo logré! Y no hubiera sido posible si no fuese por la voluntad de Dios y el apoyo incondicional de mi familia.

De esta manera quiero agradecer a Dios todo poderoso por darme salud y por cuidarme en el trayecto de mi trabajo a la universidad y el retorno hacia mi hogar. Por permitirme superar todos los obstáculos que tuve que afrontar durante este período académico.

Seguidamente, a los miembros de mi familia que tanto amo: a mi madre Ana Alicia Vides Montoya, a mi hermana Fátima Gabriela Menjívar, a mi esposo Enrique Moisés Chávez Ortiz y a nuestro retoño Yariela Itzel Chávez Menjívar. Gracias a ustedes por el amor incondicional y porque siempre me brindaron apoyo emocional en este proceso educativo.

También, esta investigación no hubiera sido posible sin el apoyo incondicional, interés y ánimo de mi compañera de fórmula la licenciada Karla Liliana Flores Flores, quien tomó las riendas en los momentos que a mí me fue imposible. A ti, gracias.

¡Infinitamente gracias!

Atentamente,

MÓNICA SARAÍ MENJÍVAR DE CHÁVEZ

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	xi
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	13
1.1 SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.....	13
1.2 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA.....	14
1.3 ENUNCIADO DEL PROBLEMA	15
1.4 JUSTIFICACIÓN	15
1.5 ALCANCES Y LIMITACIONES	16
1.5.1 Alcances	16
1.5.2 Limitaciones	16
1.6 DELIMITACIÓN	17
1.6.1 Temporal	17
1.6.2 Geográfica	17
1.6.3 Social.....	17
1.7 OBJETIVOS	17
1.7.1 General	17
1.7.2 Específicos	18
CAPÍTULO II. MARCO DE REFERENCIA	19
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO	19
2.1.1 Evaluación en el ámbito de la educación	19
2.1.2 Rendimiento académico	20
2.2 CONTEXTO TEÓRICO.....	22
2.2.1 Instrumentos de evaluación en el área oral	22
2.2.1.1 Lista de cotejo.....	23
2.2.1.2 Escala de rango.....	25
2.2.1.3 Rúbrica.....	28
2.2.2 Competencia comunicativa	32
2.2.2.1 Competencia lingüística o gramatical.....	33
2.2.2.2 Competencia sociolingüística	34

2.2.2.3 Competencia estratégica	34
2.2.2.4 Competencia discursiva	35
2.2.3 Autoconcepto académico	36
2.2.3.1 Relaciones con otros	37
2.2.3.2 Asertividad.....	38
2.2.3.3 Compromiso	38
2.2.3.4 Enfrentamiento de situaciones escolares	39
2.2.4 Desapego conductual en el ámbito académico.....	39
2.2.4.1 Ausencia de esfuerzo en el contexto educativo	40
2.2.4.2 Distracción en la población estudiantil.....	41
2.2.4.3 Escasa persistencia	41
CAPÍTULO III. SISTEMA DE HIPÓTESIS	43
3.1 HIPÓTESIS DE TRABAJO	43
3.2 DEFINICIÓN CONCEPTUAL Y OPERACIONAL DE LAS VARIABLES.....	44
3.3 RELACIONES ESTUDIADAS.....	45
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	47
4.1 TIPO DE ESTUDIO.....	47
4.2 POBLACIÓN Y MUESTRA	48
4.2.1 Población.....	48
4.2.2 Muestra.....	48
4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTO.....	50
4.4 MODELO ESTADÍSTICO	52
CAPÍTULO V. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	54
5.1 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS POR RUBRO	54
5.1.1 Rubro instrumentos de evaluación en el área oral.....	54
5.1.2 Rubro competencia comunicativa	59
5.1.3 Rubro autoconcepto académico	61
5.1.4 Rubro desapego conductual en el ámbito académico.....	64
5.2 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	66
5.2.1 Discusión de la variable independiente: instrumentos de evaluación en el área oral	66

5.2.2	Discusión de la sub-variable dependiente 1: competencia comunicativa	68
5.2.3	Discusión de la sub-variable dependiente 2: autoconcepto académico.....	69
5.2.4	Discusión de la sub-variable dependiente 3: desapego conductual en el ámbito académico.....	70
5.3	PRUEBA DE HIPÓTESIS	72
5.3.1	Prueba de hipótesis de trabajo 1	72
5.3.2	Prueba de hipótesis de trabajo 2.....	79
5.3.3	Prueba de hipótesis de trabajo 3.....	85
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		92
6.1	CONCLUSIONES	92
6.2	RECOMENDACIONES.....	94
REFERENCIAS		96
ANEXOS		105

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Definición conceptual y operacional de las variables	44
Tabla 2. Relaciones establecidas entre las variables	46
Tabla 3. Cálculo de muestra estratificada.....	50
Tabla 4. Presentación de resultados del rubro instrumentos de evaluación en el área oral.....	54
Tabla 5. Presentación de resultados del rubro competencia comunicativa	59
Tabla 6. Presentación de resultados del rubro autoconcepto académico.....	61
Tabla 7. Presentación de resultados del rubro desapego conductual.....	64
Tabla 8. Relación establecida entre variable independiente (instrumentos de evaluación en el área oral) y sub-variable dependiente 1 (competencia comunicativa)	72
Tabla 9. Nivel de instrucción de la relación entre variable independiente (instrumentos de evaluación en el área oral) y sub-variable dependiente 1 (competencia comunicativa).....	77
Tabla 10. Frecuencias para la prueba de hipótesis de trabajo 1	77
Tabla 11. Relación establecida entre variable independiente (instrumentos de evaluación en el área oral) y sub-variable dependiente 2 (autoconcepto académico).....	80
Tabla 12. Nivel de instrucción de la relación entre variable independiente (instrumentos de evaluación en el área oral) y sub-variable dependiente 2 (autoconcepto académico).....	84
Tabla 13. Frecuencias para la prueba de hipótesis de trabajo 2	84
Tabla 14. Relación establecida entre variable independiente (instrumentos de evaluación en el área oral) y sub-variable dependiente 3 (desapego conductual).....	86
Tabla 15. Nivel de instrucción de la relación entre variable independinte (instrumentos de evaluación en el área oral) y sub-varibal dependiente 3 (desapego conductual).....	90
Tabla 16. Frecuencias para la prueba de hipótesis de trabajo 3	90

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ejemplo de lista de cotejo	24
Figura 2. Ejemplo de lista de cotejo en inglés	25
Figura 3. Ejemplo de escalas de calificación.....	26
Figura 4. Ejemplo de escala de rango.....	27
Figura 5. Ejemplo de escala de rango en inglés	28
Figura 6. Ejemplo de rúbrica	30
Figura 7. Ejemplo de rúbrica en inglés.....	31
Figura 8. Gráfico de barras con los resultados en porcentaje del rubro instrumentos de evaluación el área oral	57
Figura 9. Gráfico de barras con los resultados en porcentaje de la sub-variable competencia comunicativa.....	60
Figura 10. Gráfico de barras con los resultados en porcentaje de la sub-variable autoconcepto académico	63
Figura 11. Gráfico de barras con los resultados en porcentaje de la sub-variable desapego conductual en el ámbito académico.....	65

INTRODUCCIÓN

El presente estudio despertó el interés de las investigadoras a raíz de la falta de evidencia empírica acerca de la relación entre los instrumentos de evaluación y el rendimiento académico de los estudiantes. Asimismo, motivó a la profundización de este fenómeno cuando se trata de evaluar, de manera específica, a estudiantes del idioma inglés como lengua extranjera, en el contexto universitario. Por lo que el propósito de realizar este trabajo de investigación, fue establecer la existencia o no de una correlación entre las variables instrumentos de evaluación en el área oral y rendimiento académico.

La investigación que se presenta fue de tipo correlacional y con enfoque cuantitativo. Se trabajó con estudiantes de Licenciatura en Idioma Inglés Opción Enseñanza, inscritos legalmente en la materia de Inglés Intermedio Intensivo I, en la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, durante el ciclo II, año 2018. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta y el instrumento que se utilizó fue un cuestionario dirigido a la muestra del estudio.

El presente documento está organizado en seis capítulos. El capítulo I describe el planteamiento del problema e incluye la situación problemática que dio origen al estudio, los antecedentes del problema, el enunciado del problema, la justificación de la investigación, los alcances y limitaciones, la delimitación temporal, geográfica y social, y los objetivos general y específicos del estudio.

El capítulo II presenta el marco de referencia de la investigación. Se divide en dos contextos: histórico y teórico. El contexto histórico describe lo más relevante con relación a la variable independiente que rigió el estudio, así como a la variable dependiente sin operacionalizarla. Mientras que el segundo contexto construye de manera hermenéutica la teoría que surgió a partir de la operacionalización de la variable dependiente del estudio y cada uno de los indicadores.

El capítulo III es el sistema de hipótesis. En él se encuentran las hipótesis de trabajo, la definición conceptual y operacional de las variables y las relaciones causales que se utilizaron al momento de analizar los datos.

El capítulo IV explica la metodología de la investigación. Se describe el tipo de estudio que se realizó, la población y muestra con la que se trabajó, la técnica e instrumento de recolección de datos que se utilizó y el modelo estadístico que se usó para el análisis e interpretación de los datos.

El capítulo V es la presentación y análisis de los resultados. Se encuentran las tablas de vaciado de datos por rubro, la discusión de los resultados de la investigación y la prueba de las tres hipótesis de trabajo.

El capítulo VI presenta las conclusiones y recomendaciones a las que se llegó luego de analizar y discutir los resultados de la presente investigación.

Y finalmente, el documento cierra con las referencias citadas en los diversos capítulos, así como con una lista de anexos. Entre dichos anexos se encuentran la matriz de congruencia con la que se inició el protocolo de la investigación, el instrumento que se diseñó para la recolección de datos y la tabla de la distribución acumulada para chi-cuadrado que se utilizó para la prueba de las hipótesis de trabajo.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Situación problemática

En todo nivel educativo es necesario la realización de pruebas para estimar el rendimiento académico de los estudiantes (Andrade, Juárez, García, Padilla y Vargas, 2010). Para llevar a cabo dichas pruebas, se puede hacer uso de diversas técnicas que evalúan al alumnado de manera escrita u oral. Sin embargo, a diferencia de las evaluaciones escritas -que permiten mayor tiempo de revisión y corrección-, las orales evalúan la expresión verbal que ocurre en tiempo real; por lo que los instrumentos de evaluación que se utilicen deben facilitar la valoración de áreas consideradas subjetivas, complejas o imprecisas (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2013).

Cuando se trata de evaluar el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, las pruebas orales se vuelven imprescindibles. Pastor (2003) apoya la afirmación anterior al recordar que hablar es una de las habilidades de producción que permiten la comunicación, por lo que, a la hora de evaluar, se deben tomar en cuenta todos los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje de un idioma. El problema surge a la hora de asignar un valor numérico a la producción oral, ya que, los instrumentos de evaluación que se utilizan con ese fin, podrían tener una incidencia favorable o desfavorable en el rendimiento académico de los estudiantes.

Según Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2013), los instrumentos de evaluación se consideran efectivos cuando tanto el evaluado como los evaluadores tienen la misma interpretación del alcance que se espera. No obstante, para que esto suceda, se necesitan instrumentos que permitan observar la producción oral del estudiante a través de criterios de evaluación claramente establecidos, e indicadores de logro estandarizados que le den al evaluado la facultad de intervenir en su propio desempeño.

A raíz de lo anterior, el fenómeno problemático que sirvió como punto de partida de este estudio giró en torno a los instrumentos de evaluación en el área oral utilizados en el Departamento de Idiomas de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de

Occidente (de aquí en adelante UES-FMO) y a la relación que éstos pudieran tener con el rendimiento académico de los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo I. Tal rendimiento se definió no sólo en términos de la competencia comunicativa de los sujetos muestrales, sino también en términos de su autoconcepto académico y su desapego conductual.

1.2 Antecedentes del problema

Uno de los estudios que sirvieron como antecedentes regionales o locales del problema de esta investigación fue realizado en Quito, Ecuador, en el período académico del 2015 al 2016. En dicha investigación, Rommel Martínez (2016) encontró que los docentes en su centro escolar desconocían el concepto y uso de rúbricas holísticas, globales y analíticas, y menoscababan la importancia del proceso de evaluación debido a que priorizaban el cumplimiento de contenidos.

De igual forma, en Costa Rica, Milena Barquero y Elvia Ureña (2015) descubrieron, a través de un estudio de caso, que los docentes en su lugar de trabajo poseían un formato similar al de una rúbrica, pero carecían de descripciones detalladas sobre los niveles de evaluación. De acuerdo con las investigadoras, esto dificultaba la aplicación de la rúbrica -por parte de los docentes- y la interpretación de la misma -por parte de los estudiantes.

Específicamente a nivel de educación superior, Cristina Pozo y Rosa Díaz (2013) desarrollaron un análisis de cómo se efectuaba la evaluación de las competencias orales en dieciocho universidades españolas de enseñanza de lenguas extranjeras y de cómo se aplicaban las técnicas e instrumentos de evaluación. Las investigadoras encontraron que las deficiencias en la competencia comunicativa se debían al inadecuado uso de los instrumentos y procedimientos, y no a la ausencia de diversidad en las técnicas de evaluación.

Mientras que, en el contexto local, Alba Soriano y Alma Mejía (2004) realizaron un estudio en la Universidad Francisco Gavidia de El Salvador. Los resultados revelaron dos grandes problemáticas en torno a la evaluación de la habilidad comunicativa. La primera estaba relacionada al énfasis en el desarrollo de la habilidad escrita por encima de la habilidad oral. Y la segunda problemática tenía que ver con la carencia de criterios definidos en la aplicación de instrumentos para evaluar la producción oral.

Los antecedentes del problema aquí descritos muestran que, a nivel regional y local, si bien existen investigaciones que estudian los instrumentos de evaluación en el área oral para la enseñanza de inglés como lengua extranjera, éstas le dan énfasis a la efectividad de tales instrumentos. No hay ningún estudio que relacione la variable instrumentos de evaluación con el rendimiento académico que se espera de los estudiantes. Debido a esa carencia, se buscó llenar el vacío teórico a través de la presente investigación.

1.3 Enunciado del problema

¿Están relacionados los instrumentos de evaluación en el área oral con el rendimiento académico de los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo I, en la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente?

1.4 Justificación

La presente investigación fue relevante porque, a pesar de que en el Departamento de Idiomas de la UES-FMO los catedráticos cuentan con sus propios instrumentos de evaluación para el área oral, se desconoce si éstos tienen una incidencia favorable o desfavorable sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

Previo a este estudio, no existía evidencia empírica para confirmar o descartar la hipótesis de que, a mejor uso de instrumentos de evaluación en el área oral, mejor es el rendimiento académico de los estudiantes. Autores como Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2013) hablan de la importancia de estandarizar los instrumentos de evaluación, de manera que tanto docentes como estudiantes tengan la misma interpretación de lo que se espera del estudiante en una prueba, pero lo asocian con un mayor grado de efectividad de los instrumentos, y esto no necesariamente implica mejor rendimiento académico por parte del estudiantado.

La posible relación entre las variables instrumentos de evaluación en el área oral y rendimiento académico, tiene una conjetura sin soporte teórico contextualizado a la población del Departamento de Idiomas de la UES-FMO en particular. Por lo tanto, el mayor impacto generado por esta investigación fue establecer de manera científica si existe o no una correlación significativa entre tales variables en el contexto de interés.

Además, otro aspecto que le brindó innovación a este estudio fue que, al hablar de rendimiento académico, la operacionalización de dicha variable no se realizó desde la perspectiva cuantitativa de las calificaciones obtenidas en una determinada área. Lo que se buscó fue construir un concepto de rendimiento académico que incluyera sub-variables que tomaran en cuenta no sólo la competencia comunicativa de los estudiantes, sino también su autoconcepto académico y desapego conductual. Esto se hizo para evitar que el rendimiento académico fuese estudiado desde la perspectiva tradicional que no promueve auto-mejoramiento (Vásquez, 2014), y para resaltar la participación y el empoderamiento de los estudiantes.

En cuanto a la factibilidad, se contó no sólo con los recursos y el tiempo necesarios para llevar a cabo la investigación, sino también con el acceso a la información y a los sujetos muestrales. Asimismo, se tuvo el apoyo e interés por parte de la jefatura del Departamento de Idiomas de la UES-FMO, lo cual generó apertura para que los resultados del presente estudio fuesen tomados en cuenta por las autoridades del departamento.

1.5 Alcances y limitaciones

1.5.1 Alcances

Este estudio tuvo como pretensión establecer la correlación entre los instrumentos de evaluación en el área oral y el rendimiento académico de los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo I, en la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

Asimismo, se espera que los aportes de esta investigación sirvan como respaldo teórico para identificar áreas de mayor o menor efectividad de los instrumentos de evaluación en el área oral, utilizados en el Departamento de Idiomas de la UES-FMO.

1.5.2 Limitaciones

Una de las limitaciones de la presente investigación, fue que, a pesar de contar con acceso a los sujetos muestrales, las investigadoras no tuvieron la posibilidad de manipular la variable independiente instrumentos de evaluación en el área oral, lo cual incidió en el tipo de estudio que se llevó a cabo y que fue detallado en la metodología de esta investigación.

La segunda limitante fue que se encontraron pocos antecedentes de investigación en los que la variable dependiente se estudiara de una manera no tradicionalista, es decir, en donde el rendimiento académico de los estudiantes fuera visto como algo que va más allá del simple resultado numérico en una prueba.

1.6 Delimitación

1.6.1 Temporal

Esta investigación se realizó en el período de agosto de 2018 a abril de 2019, en congruencia con el tiempo mínimo de seis meses que se establece en el reglamento de trabajos de graduación de la Escuela de Posgrado de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

1.6.2 Geográfica

Se realizó en el Departamento de Idiomas de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ubicada en final Ave. Fray Felipe de Jesús Moraga Sur, Santa Ana.

1.6.3 Social

La investigación se llevó a cabo con estudiantes de Licenciatura en Idioma Inglés Opción Enseñanza legalmente inscritos en la materia de Inglés Intermedio Intensivo I, durante el ciclo II del año 2018.

1.7 Objetivos

1.7.1 General

- Establecer la correlación entre los instrumentos de evaluación en el área oral y el rendimiento académico de los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo I, en la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, durante el ciclo II del año 2018.

1.7.2 Específicos

- Deducir la asociación entre los instrumentos de evaluación en el área oral y la competencia comunicativa de los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo I, en la UES-FMO, durante el ciclo II del año 2018.
- Explicar si los instrumentos de evaluación en el área oral están asociados con el autoconcepto académico de los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo I, en la UES-FMO, durante el ciclo II del año 2018.
- Indicar si los instrumentos de evaluación en el área oral se asocian al desapego conductual en los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo I, en la UES-FMO, durante el ciclo II del año 2018.

CAPÍTULO II. MARCO DE REFERENCIA

2.1 Contexto histórico

2.1.1 Evaluación en el ámbito de la educación

En educación, evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que algunas o varias características de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de profesores, o de programas, reciben la atención del que evalúa, en función de criterios o puntos de referencia, para emitir un juicio (Fernández, 2014). No obstante, aunque la evaluación se utiliza para emitir juicios, no debe tenerse una orientación meramente cuantitativa de control y medición de un producto, sino que debe usarse para identificar puntos débiles y fuertes, y para tender hacia la mejora (Vargas, 2004).

Gracias a los aportes del educador norteamericano Ralph Tyler se separaron los términos evaluación y medición (Alcaraz, 2015). Fue hasta los años 30 que se sistematizó el término de evaluación educativa, cuyo fin era comprobar si se lograban los objetivos curriculares (Alcaraz, 2015). En esa línea, Escudero (2003) hace ver que, en el siglo XXI, lo imprescindible es determinar los cambios ocurridos en la población estudiantil, la eficacia de los programas educativos y la capacidad del profesor.

A pesar de que las evaluaciones en el sistema educativo deberían medir el desempeño de todos los agentes de este sector, el único que se encuentra en la mira es el estudiante. Como respuesta a esta problemática surge el modelo de evaluación alternativa, aportando nuevos procedimientos y técnicas que pueden ser utilizadas en el contexto educativo. Huerta (citado en López e Hinojosa, 2004), expone que la mayor presunción del modelo es recopilar evidencias de cómo procesan y realizan las tareas los estudiantes.

Por su función, la evaluación se divide en formativa y sumativa. Según Torres (2013), el propósito del primer tipo de evaluación es informar de los logros, deficiencias y adversidades identificadas en el desempeño de los estudiantes. El segundo tipo es utilizado cuando se busca

determinar el dominio que tienen los estudiantes en las diversas asignaturas para, de esta manera, poder certificar o promover al individuo al siguiente nivel educativo.

A través de la evaluación tradicional (sumativa), el docente llega a un resultado numérico, mientras que la evaluación formativa demanda al docente el uso de instrumentos que le permitan identificar las fortalezas y áreas de mejora de los estudiantes. La evaluación formativa también permite al educador hacer una retroalimentación del trabajo realizado por los alumnos. Cuando no se hace de esta manera, la evaluación sólo cumple una función sancionadora del desempeño de los estudiantes y menoscaba la oportunidad de guiar el aprendizaje (Quesquén, Hoyos y Tineo, 2013).

Actualmente, mucho se habla en el sector educativo del desarrollo de competencias a fin de que los estudiantes sean capaces de resolver problemas en la cotidianidad. Sin embargo, Púñez (2015) alega que la mayor dificultad actual para desarrollar competencias es la carencia que posee la planta educativa de evaluar con bases científicas. Estas carencias resultan en que la evaluación se utilice para clasificar a los estudiantes como destacados y deficientes, dependiendo de su rendimiento académico, lo que a su vez genera mayor atención hacia los primeros y desinterés hacia los segundos.

2.1.2 Rendimiento académico

Peralta, Sánchez y de la Fuente (2009) explican que el rendimiento académico es el nivel de conocimiento demostrado en una área o materia, comparado con la norma entendida por la edad de los sujetos y el grado académico en el que se encuentran. Sin embargo, de acuerdo a estos autores, se puede tener una buena capacidad intelectual desde la óptica cognitiva, y, aun así, no obtener un rendimiento académico considerado exitoso.

Según Morales, Morales y Holguín (2016), el rendimiento académico tiene su origen en el modelo económico industrial. Este modelo basa sus objetivos en la eficiencia y efectividad de la productividad de los trabajadores. Se realizan mediciones, a través de escalas, para verificar y medir el desempeño de los empleados y, a partir de los resultados obtenidos, se

otorgan promociones, salarios, apoyos y méritos. Con el paso del tiempo, este modelo comenzó a incidir en el sector educativo.

Por otra parte, el modelo función-producción de la educación, explicado por Medina (1967), parte del supuesto que las instituciones educativas son similares a una empresa. En dicha empresa se debe invertir en insumos educativos, tales como: planta docente, infraestructura o material didáctico, con el fin de lograr la formación de recursos humanos. De tales ‘recursos humanos’ se espera que rindan al egresar como profesionales e insertarse en el mercado laboral, lo cual puede lograrse únicamente a través de la adquisición de determinados conocimientos y habilidades.

De acuerdo con Rodríguez, Fita y Torrando (citado en Garbanzo, 2007), el rendimiento académico debería desglosarse en factores cognitivos, emocionales y conductuales observables en la persona que aprende. Se entiende como factor cognitivo el conocimiento del individuo para cumplir determinadas tareas (Garbanzo, 2007). Por ejemplo, la competencia comunicativa que se debe desarrollar para hablar una lengua extranjera es un factor cognitivo. A través de dicha competencia se pueden medir los niveles de conocimiento de un estudiante y, por ende, obtener variaciones en la estimación de su rendimiento académico.

En cuanto a los factores emocionales y conductuales que forman parte del rendimiento de un estudiante, autores como Garbanzo (2007) y González, Paoloni, Rinaudo y Donolo (2013) hacen mención del autoconcepto académico y el desapego conductual. Según dichos autores, el juicio que se omite en una evaluación no puede dejar de lado el conjunto de percepciones que un estudiante tiene acerca de sí mismo al momento de realizar una prueba, y tampoco puede obviar que dichas percepciones generan emociones, las cuales van acompañadas de conductas observables dentro del rendimiento académico.

Al unirse la parte cognitiva a los factores emocional y conductual del estudiante, el resultado se observa al momento de estimar su rendimiento académico mediante una prueba. El rendimiento del estudiante en dicha prueba se refleja a partir de un valor que se le atribuye a su logro académico. Este logro se mide de manera cuantitativa a partir de las calificaciones

obtenidas, que luego se utilizan para demostrar el éxito o el fracaso académico (Garbanzo, 2007).

Aunque el estudiante es el agente en el que se evidencia el rendimiento académico, tanto los factores cognitivos como los emocionales y conductuales, pueden ser influidos por aspectos externos al educando. De hecho, según el informe Delors, encargado por la UNESCO para el análisis de la educación (citado en Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004), el fracaso escolar no es únicamente del estudiante sino también del sistema educativo. Esto sugiere que, para poder garantizar una valoración más efectiva del rendimiento académico, los instrumentos que se utilicen para evaluar a los estudiantes deben ser construidos con un enfoque menos tradicional y más competencial (Vásquez, 2014).

2.2 Contexto teórico

2.2.1 Instrumentos de evaluación en el área oral

De acuerdo con Segura (2009), los instrumentos de evaluación son registros del grado en que una habilidad determinada ha sido desarrollada por los estudiantes. Las estrategias que el docente utiliza para el desarrollo y la evaluación de dichas habilidades varían según las tendencias pedagógicas. No obstante, la realidad educativa actual requiere pasar de un enfoque tradicional, en donde el docente es el principal protagonista, a un enfoque competencial, en el que los estudiantes tienen un rol activo en su propio proceso de aprendizaje y puedan demostrar su sentir y pensar (Vásquez, 2014).

Velásquez (2009) manifiesta que la interacción que se establece entre maestro y alumnos en el proceso educativo es meramente de forma oral. Estas relaciones se basan, generalmente, en diálogos o cualquier forma de expresión verbal. De ahí surge la necesidad de que el docente aproveche las oportunidades de comunicación para aplicar técnicas de evaluación en el área oral, entre las cuales pueden mencionarse la exposición autónoma, el diálogo, el debate y las preguntas estructuradas, entre otros.

En el caso del aprendizaje de un idioma extranjero, cuando se trata de evaluar no solamente contenido, sino que también la competencia comunicativa de los estudiantes, el docente se encuentra con una ardua tarea ya que las pruebas orales no son tan objetivas como las escritas (Pomposo, 2016). Aparte de seleccionar la técnica de evaluación más adecuada para observar la puesta en práctica de lo que se ha desarrollado en clase, el educador debe crear los instrumentos de evaluación que utilizará para poder darle un valor numérico al logro de sus estudiantes.

Por ello, se habla de proponer instrumentos de evaluación que permitan tanto medir los niveles de desempeño de la población estudiantil como reducir la subjetividad en el proceso evaluativo (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2013). Estos instrumentos deben ofrecer la objetividad suficiente como para que los estudiantes conozcan sus fortalezas, debilidades y áreas de mejora (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2013). Entre dichos instrumentos, los recomendados para la enseñanza de inglés como idioma extranjero son: checklists, rating scales y rubrics –lo cual se traduce al español como: listas de cotejo, escalas de rango y rúbricas (Alberta, 2011; Bocaletti, 2011).

2.2.1.1 Lista de cotejo

La lista de cotejo (como se ilustra en las figuras 1 y 2) contiene criterios o indicadores de logro en un formato que permite establecer su presencia o ausencia en el aprendizaje alcanzado por los estudiantes (Bocaletti, 2011). Alberta (2011) señala que la ventaja de las listas de cotejo es que se pueden utilizar en todos los niveles de inglés como lengua extranjera, ya sea con un individuo, con un grupo de estudiantes, o con una clase entera. Como desventaja se reconoce el hecho de que las listas de cotejo no permiten el registro de la calidad de los criterios observados, aunque éstos estén presentes (Andrade et al., 2010)

Asimismo, Andrade et al. (2010) establece dos recomendaciones para el uso de la lista de cotejo. La primera es verificar que los indicadores de logro o criterios en verdad son observables en la producción oral de los estudiantes. La segunda recomendación es utilizar el instrumento de forma individual, verificando el contenido de la lista con lo realizado por cada estudiante.

Es importante recalcar que las figuras 1 y 2 muestran ejemplos de formato que sirven únicamente como guía de las partes que el instrumento debe incluir. Sin embargo, a la hora de construir un instrumento de evaluación, es el docente encargado de una cátedra quien debe definir los criterios a observar en determinada actividad evaluada. Esto aplica para la enseñanza de inglés como idioma extranjero, y para cualquier otra área en la que se desee evaluar la habilidad comunicativa de los estudiantes.

Instrucciones: marque ✓ en Sí, si el estudiante muestra el criterio, marque ✓ en No, si el estudiante no muestra el criterio.			
Indicadores		Sí	No
1	Expone sus ideas con claridad.	✓	
2	Se mantiene en el tema durante toda la exposición.	✓	
3	Usa el volumen de voz apropiado para que todos le escuchen.		✓
4	Utiliza lenguaje corporal para apoyar sus ideas.	✓	
5	Utiliza vocabulario acorde al tema y a la situación.		✓
Puntos obtenidos		60	

Puntos obtenidos: $3 / 5 \times 100 = 60$

Figura 1. Ejemplo de lista de cotejo (Bocaletti, 2011, p. 19)

Lance _____ **can:**
 (Student name)

	Yes	Not Yet
• invite a friend to do something	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• accept and reject an invitation	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• pronounce words comprehensibly	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• use intonation to express inquiry	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
• use appropriate vocabulary related to hobbies and invitations	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Note: This Checklist and Comments tool demonstrates how a teacher can record information about student performance against several criteria. In this sample, the student is being assessed against the same criteria found in the sample rubric. The teacher could use a checklist to check student performance partway through a task, such as a telephone conversation.

Figura 2. Ejemplo de lista de cotejo en inglés (Alberto, 2011, p. D-18)

2.2.1.2 Escala de rango

De acuerdo con Alberta (2011), la escala de rango consiste en una serie de indicadores para una competencia en particular, acompañados de una escala de mayor a menor que sirve para indicar el grado de logro o la frecuencia en que ocurre el indicador (ver figuras 4 y 5). Se aconseja a los docentes utilizar una escala par, preferentemente con cuatro niveles de gradación. Dicha escala de calificación puede ser: numérica, literal, gráfica o descriptiva (como se observa en la figura 3). Sin embargo, si se utiliza la escala numérica o literal, el docente debe explicar el significado de los números o letras (Bocaletti, 2011).

Escaia	Indicador: Mantiene contacto visual con sus compañeras y compañeros.			
Numérica	4	3	2	1
Literal	A	B	C	D
Gráfica	Excelente	Muy bueno	Bueno	Necesita mejorar
Descriptiva	Siempre mantiene contacto visual	A veces mantiene contacto visual	El contacto visual que mantiene es escaso	Nunca mantiene contacto visual con sus compañeras/os

Figura 3. Ejemplo de escalas de calificación (Bocaletti, 2011, p. 21)

La escala de rango (como muestran las figuras 4 y 5) recoge información que permite observar si un estudiante ha alcanzado determinada competencia, a través del nivel que ha logrado en cada uno de los indicadores previamente establecidos. Es importante que el docente defina qué competencia quiere evaluar y que luego identifique los indicadores que deben observarse como parte de la ejecución de tal competencia (Bocaletti, 2011).

Debe notarse que la escala de rango presenta una desventaja. Andrade et al. (2010) y Alberta (2011) reconocen que, como las escalas de este instrumento se determinan de forma general, utilizar descriptores subjetivos como “bueno”, “muy bueno” o “excelente” disminuye la efectividad del instrumento. Los autores explican que este tipo de descriptores no contienen suficiente información sobre qué expectativas se tienen, por lo que su uso requiere de juicios de valor que pueden variar según la interpretación de cada evaluador.

Al igual que se explicó con las listas de cotejo, los criterios que se establecen para las escalas de rango dependen completamente de la competencia que se quiera evaluar, el nivel de los estudiantes y los contenidos impartidos en clase. Las figuras que a continuación se presentan son solamente ejemplos de formato que pueden ser adaptados para evaluar estudiantes de

cualquier nivel educativo, en cualquier idioma, lo cual incluye estudiantes de inglés como idioma extranjero.

4 = Siempre, 3 = A veces, 2 = Escasamente, 1 = Nunca					
Aspectos		4	3	2	1
1	Mostró interés en participar durante el debate.				
2	Explicó las causas de la conquista y de la colonización en Centroamérica durante su participación.				
3	Explicó las consecuencias de la conquista y de la colonización en Centroamérica durante su participación.				
4	Explicó cómo ha sido la interacción entre pueblos indígenas y colonizadores españoles en la rearticulación del territorio, población y patrones culturales.				
5	Determinó de qué manera ha influido la conquista y colonización en la sociedad actual.				
6	Defendió su postura en el debate con argumentos válidos.				
7	Concluyó el debate reafirmando su postura.				
8	Persuadió con argumentos válidos a la audiencia con relación a su postura.				
9	Respetó las opiniones de los demás participantes.				
10	Respetó los lineamientos establecidos para participar durante el debate.				

Figura 4. Ejemplo de escala de rango (Bocaletti, 2011, p. 22)

Student Name: Tania

Criteria:	Never	Sometimes	Usually	Always
• was able to share basic information about his or her family	●	○	●	●
• identified the people in his or her family correctly	●	●	○	●
• used words relevant to the family correctly	●	○	●	●
• used words and phrases clearly and correctly	●	○	●	●
• used illustrations to provide relevant details about his or her family	●	●	○	●
• _____	●	●	●	●
• _____	●	●	●	●
• _____	●	●	●	●

Note: This sample Rating Scale demonstrates how a teacher could record information about the quality of a student's performance as it relates to learning outcomes.

Figura 5. Ejemplo de escala de rango en inglés (Alberta, 2011, p. D-22)

2.2.1.3 Rúbrica

Martínez (2008, p. 129) afirma que “las rúbricas también pueden ser entendidas como pautas que permiten aunar criterios, niveles de logro y descriptores cuando de juzgar un aspecto del proceso educativo se trata”. Este instrumento permite que la evaluación sea lo más objetiva posible, puesto que en ella se determinan los criterios que se desean observar y los niveles de calidad que el evaluador espera.

Existen dos tipos de rúbricas: las globales u holísticas y las analíticas (Bocaletti, 2011). En el primer tipo se evalúa la totalidad del proceso o producto sin que se juzguen por separado las partes que lo componen; de esta forma el docente acepta que se puedan cometer pequeños

errores sin que se deje de presentar un producto de calidad. El segundo tipo permite evaluar cada detalle del producto y posee tres componentes: los criterios, los niveles de ejecución y los valores o puntuaciones según una escala (ver figuras 6 y 7).

Alberta (2011) sugiere que al desarrollar los niveles de ejecución (o niveles de calidad) se consideren cuatro lineamientos importantes. El nivel 4 de la rúbrica es el estándar de excelencia. La descripción debe indicar qué necesita hacer el estudiante para superar expectativas y tener un desempeño ejemplar. El nivel 3 es el estándar de cercanía a la excelencia. La descripción debe indicar qué aspectos indican una producción oral que satisface expectativas. El nivel 2, por su parte, es el estándar de un nivel aceptable. La descripción debe indicar cuál el mínimo aceptado para llegar a la expectativa; hay errores notables, pero la adquisición de la competencia está en desarrollo. Finalmente, el nivel 1 describe los errores u omisiones serios que indican que la producción oral del estudiante no llena las expectativas.

De acuerdo con Andrade et al. (2010, p. 33), para el uso de la rúbrica “el docente necesita tener bien definidas las variables a evaluar”. Dichas variables o criterios son las que utiliza el docente para medir el progreso de su población estudiantil y para obtener información que le permita asesorar a cada estudiante con relación a los aspectos específicos que debe mejorar (Bocaletti, 2011).

Según Anijovich, Malbergier y Sigal (2004) algunas de las ventajas de utilizar rúbricas son:

- Muestran a los estudiantes cuáles son las expectativas de los docentes respecto a la calidad de su desempeño.
- Ayudan a los alumnos a evaluar mejor la calidad de su propia producción oral.
- Facilitan la tarea del docente en lo que a evaluación se refiere y reducen el tiempo que debe intervenir en ella.
- Facilitan al docente la oportunidad de dar retroalimentación a los estudiantes.
- Una vez entregada la matriz de evaluación, se entrega una fotocopia a los estudiantes y ellos pueden evaluar su propio progreso en determinadas áreas de su competencia comunicativa.

En otras palabras, la rúbrica se considera un instrumento de evaluación de gran utilidad, no sólo para el docente, sino también para sus estudiantes. Es un instrumento que, por describir con claridad lo que se espera del alumnado, promueve la responsabilidad de cada estudiante y su sentido de autoevaluación.

Criterios / indicadores de logro	Niveles de desempeño			
	Excelente (25 puntos)	Muy bueno (20 puntos)	Regular (15 puntos)	Debe mejorar (10 puntos)
Presenta el proyecto con calidad en su forma y contenido	Presenta en forma organizada y creativa el proyecto con todos los productos solicitados.	Presenta en forma organizada el proyecto con los productos solicitados.	Presenta el proyecto con la mitad de los productos solicitados.	Presenta el proyecto con menos de la mitad de los productos solicitados.
1.6 Clasifica y mide ángulos.	Clasifica y mide con precisión todos los ángulos de los objetos.	Clasifica correctamente todos los ángulos de los objetos pero no los mide con precisión.	Clasifica correctamente todos los ángulos de los objetos pero no los mide.	No clasifica ni mide los ángulos de los objetos.
1.7 Descubre el paralelismo y la perpendicularidad en diferentes objetos que observa en el aula y fuera de ella.	Identifica el paralelismo y perpendicularidad en todos los objetos.	Identifica el paralelismo y perpendicularidad en más de la mitad de los objetos.	Identifica el paralelismo y perpendicularidad en menos de la mitad de los objetos.	No identifica el paralelismo y la perpendicularidad en los objetos.
1.8 Clasifica triángulos por la longitud de sus lados.	Clasifica de manera correcta todos los triángulos de acuerdo a la longitud de sus lados.	Clasifica de manera correcta la mitad de los triángulos de acuerdo a la longitud de sus lados.	Clasifica de manera correcta menos de la mitad de los triángulos de acuerdo a la longitud de sus lados.	No clasifica de manera correcta los triángulos de acuerdo a la longitud de sus lados.
1.9 Clasifica cuadriláteros por la relación de paralelismo o perpendicularidad entre sus lados opuestos y contiguos.	Clasifica de manera correcta todos los cuadriláteros encontrados tomando en cuenta la relación de paralelismo y perpendicularidad.	Clasifica de manera correcta más de la mitad de los cuadriláteros encontrados tomando en cuenta la relación de paralelismo y perpendicularidad.	Clasifica de manera correcta todos los cuadriláteros encontrados tomando en cuenta la relación de paralelismo, pero no logra clasificarlos por su perpendicularidad.	No tomó en cuenta la relación de paralelismo y perpendicularidad para clasificar los cuadriláteros que encontró.

Figura 6. Ejemplo de rúbrica (Bocaletti, 2011, p. 25)

Name: Jeanne	Level: 20-3Y	Date: October 17	Activity: Conversation—making plans with a friend
---------------------	---------------------	-------------------------	--

Outcome	4 Excellent	3 Very Good	2 Acceptable	1 Limited
Content A-3.2b	Consistently gives and responds to simple oral instructions.	Frequently gives and responds to simple oral instructions. The occasional error does not interrupt the message.	Sometimes gives and responds to simple oral instructions. However the message is unclear .	Rarely gives and responds to simple oral instructions. The overall message is difficult to understand .
Content A-3.2a	Consistently expressed a wish or desire to do something.	Frequently expressed a wish or desire to do something. The occasional error does not interrupt the message.	Sometimes expressed a wish or desire to do something. However the message is unclear .	Rarely expressed a wish or desire to do something. The overall message is difficult to understand .
Pronunciation LC-3.1b	Consistently pronounces and learned words and phrases comprehensively.	Frequently pronounces and learned words and phrases comprehensively. The occasional error does not interrupt the message.	Sometimes pronounces and learned words and phrases comprehensively. Although there are several errors, the overall message is still understandable.	Rarely pronounces and learned words and phrases comprehensively. The overall message is difficult to understand .
Intonation LC-3.1c	Consistently recognizes and imitates intonation to express meaning.	Frequently recognizes and imitates intonation to express meaning. The occasional error does not interrupt the message.	Sometimes recognizes and imitates intonation to express meaning. Although there are several errors, the message is still understandable.	Rarely recognizes and imitates intonation to express meaning. The overall message is difficult to understand .
Vocabulary LC-1.3a	Consistently uses a repertoire of words and phrases related to making plans with friends.	Frequently uses a repertoire of words and phrases related to making plans with friends. The occasional error does not interrupt the message.	Sometimes uses a repertoire of words and phrases related to making plans with friends. Although there are several errors, the message is still understandable.	Rarely uses a repertoire of words and phrases related to making plans with friends. The message is difficult to understand due to errors.

Note: This Rubric demonstrates how a teacher can assess one student's performance as it relates to different learning outcomes.

Figura 7. Ejemplo de rúbrica en inglés (Alberta, 2011, p. 25)

Independientemente del instrumento que se utilice para evaluar la producción oral de los estudiantes de inglés como idioma extranjero, Alberta (2011) explica que los criterios que se establecen en este tipo de instrumentos deben ser conocidos por los alumnos previo a la realización de cualquier tipo de prueba. Esto con el objetivo que el estudiantado se familiarice con los instrumentos de evaluación y se involucren directamente en el proceso. Cuando los criterios detallados en los instrumentos de evaluación son claros, específicos y observables, se puede estimar de manera más confiable el rendimiento académico de los estudiantes.

2.2.2 Competencia comunicativa

La competencia comunicativa es el factor cognitivo que salta a la vista cuando se habla de evaluar el rendimiento académico de estudiantes de inglés como idioma extranjero. El concepto de competencia comunicativa ha evolucionado gracias a los aportes de la psicología, la lingüística y la pragmática. Dicha evolución tuvo su inicio cuando Noam Chomsky hace una crítica a la teoría del aprendizaje del lenguaje del psicólogo B.F. Skinner. La teoría de Skinner sostenía que el aprendizaje verbal se hacía por condicionamiento operante, es decir, por medio de recompensar los enunciados correctos y castigar con desaprobación las formas incorrectas del lenguaje (Fernández, 1996).

Por su parte, Chomsky, iniciador y principal representante de la gramática generativa y transformacional, responde a Skinner proponiendo el término de *competencia lingüística*. Su teoría explicaba el aprendizaje del lenguaje a través de una habilidad innata que cada persona posee de deducir reglas gramaticales; sin embargo, dejaba de lado otros factores que también intervenían en una buena comunicación (Bermúdez y González, 2011).

El término de *competencia comunicativa* lo acuñó el sociolingüista Dell Hymes a principios de la década de los 70. Hymes (citado en Pilleux, 2001, p. 145), describe la competencia comunicativa como “un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse”. A partir de entonces, el aprendizaje del lenguaje empezó a visualizarse como un acto de comunicación eficaz y adecuada en un contexto real, más allá de la simple adquisición de un sistema gramatical.

En la actualidad, el modelo de competencia comunicativa que domina el aprendizaje de inglés como idioma extranjero es el propuesto por los lingüistas Michael Canale y Merrill Swain en los años 80. Dicho modelo estaba compuesto por tres competencias: lingüística, sociolingüística y estratégica. No obstante, en 1983, el mismo Canale agregó una cuarta competencia a su modelo: la competencia discursiva (Bagarić y Mihaljević, 2007; Pulido y Muñoz, 2011).

La tendencia a utilizar el modelo de Canale y Swain ha prevalecido aún después del surgimiento del modelo de Bachman de 1990, el de Bachman y Palmer de 1996, y el del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas de 2001. De acuerdo con Bagarić y Mihaljević (2007), la principal razón por la que muchos investigadores de la competencia comunicativa prefieren hacer referencia al modelo de Canale y Swain es la facilidad con la que éste puede ser aplicado a diferencia de sus contrapartes.

A continuación, se describen los cuatro indicadores que componen la competencia comunicativa según el modelo propuesto por Canale y Swain (Bagarić y Mihaljević, 2007; Pulido y Muñoz, 2011).

2.2.2.1 Competencia lingüística o gramatical

La competencia lingüística o gramatical fue por mucho tiempo protagonista absoluta en el aprendizaje de una lengua. No obstante, cuando la comunicación se convirtió en el objetivo último de aprender un idioma, la competencia gramatical pasó a segundo plano, sin que esto significara su completa invalidez (Kondo, 1995).

De acuerdo con el modelo de Canale y Swain (citado en Bagarić y Mihaljević, 2007), la competencia lingüística incluye conocimientos y destrezas semánticas, sintácticas y fonológicas:

- La destreza semántica tiene que ver con el significado de palabras o conceptos más amplios. A nivel léxico una persona puede encontrar una palabra en su almacén mental e incluso reconocerla como perteneciente a un determinado idioma, pero sólo a través de su destreza semántica puede ser capaz de indicar lo que significa (Castro, 2009).
- La destreza sintáctica está relacionada con ordenar y utilizar correctamente las palabras según su categoría gramatical y especificar de manera clara las relaciones existentes entre los componentes, de acuerdo a los diferentes tiempos gramaticales involucrados. La destreza sintáctica se diferencia claramente de la semántica en que la primera no tiene en cuenta el significado de la oración (Castro, 2009).
- La destreza fonológica puede ser considerada como un almacén, donde se encuentran representadas las pronunciaciones de las palabras. A través de esta destreza, se asignan

sonidos a cada una de las palabras que componen el léxico de una persona (Castro, 2009).

2.2.2.2 Competencia sociolingüística

La competencia sociolingüística hace referencia a las condiciones socioculturales del uso de una lengua. Es la competencia que le permite al hablante saber cómo usar el idioma no solamente en términos de corrección lingüística, sino que también en términos de corrección social. La ausencia de esta competencia resulta en que a los hablantes de una lengua se les dificulte transmitir el significado social que pretenden, a pesar de tener amplio conocimiento del sistema gramatical (Mede y Dikilitaş, 2015).

El poder ajustar el lenguaje según el tema que se discute, la situación que se vive y la audiencia que se tiene está al centro de lo que motivó el concepto de competencia comunicativa de Hymes (Mede y Dikilitaş, 2015). De hecho, según Martínez (2005), todo acto comunicativo implica prestar atención a los siguientes elementos de la competencia sociolingüística:

- Normas de cortesía (modales)
- Expresiones de sabiduría popular (*idioms* [que se traduce al español como *modismos*])
- Diferencias de registro (formal, informal, coloquial o vulgar, jerga)
- Diferencias de dialecto y acento (variantes geográficas de una lengua)

2.2.2.3 Competencia estratégica

La competencia estratégica abarca el conocimiento que permite solventar problemas que surgen en la comunicación (Pérez y Trejo, 2012). Como su nombre lo indica, se trata de estrategias (verbales y no verbales) que se utilizan para compensar carencias lingüísticas y reforzar la efectividad de la comunicación. Según los autores Bagarić y Mihaljević (2007), algunas de las estrategias que se pueden mencionar como parte de esta competencia son: perífrasis, paráfrasis, inferencia léxica y fluidez conversacional.

- La perífrasis es un ‘rodeo de palabras’ que sustituye un término único, ya sea mediante una definición propia del hablante o de una paráfrasis (Morales, 2013).

- La paráfrasis puede ser *sintáctica* (un cambio en la combinación de las palabras que mantenga el mismo significado) o *léxica* (una sustitución de palabras por sinónimos) (Martín, Román y Carbonero, 2005).
- La inferencia léxica es la capacidad de usar diversas pistas textuales para predecir o deducir significados adecuados en un contexto particular. Algunas de las pistas que pueden ser utilizadas se extraen del conocimiento general del hablante, su conocimiento temático (de qué se está hablando) y su conocimiento gramatical (Fernández y Mena, 1997).
- La fluidez es un componente de la proficiencia oral y puede medirse a través de la velocidad de producción y la incidencia de titubeos, pausas, rellenos de pausas (eh, ah, hmm), falsos comienzos y oraciones incompletas (Boffi y Móccero, 2016)

2.2.2.4 Competencia discursiva

La competencia discursiva se conoce como el dominio de las reglas de la lengua con el afán de unir ideas de manera comprensible. Se busca alcanzar la unidad en el discurso a través de la cohesión de forma y la coherencia en significado (Bagarić y Mihaljević, 2007).

Según Pulido y Muñoz (2011, p. 131), a través de la competencia discursiva “queda demostrada la habilidad de un hablante-oyente de unir los conocimientos formales de la lengua con un contenido y adecuar todo esto a una situación específica”.

Una forma de alcanzar la cohesión es a través del uso de conjunciones para expresar adecuadamente las relaciones semánticas entre las oraciones. De acuerdo con Huerta (2010), algunas de las relaciones semánticas que se pueden expresar a través de este tipo de conectores son las relaciones lógico-temporales, lógico-causales, de concesión, de finalidad, de restricción, de ubicación, de orden, de progresión, entre otras.

Por otra parte, el mismo autor afirma que la coherencia “es el resultado y el proceso en sí mismo de la cohesión” (Huerta, 2010, p. 78). Para alcanzar la coherencia en el discurso es necesario que las ideas estén organizadas de manera adecuada, de tal modo que la progresión

temática, la relación entre los enunciados y la relevancia de las ideas sean de fácil comprensión (Bagarić y Mihaljević, 2007).

2.2.3 Autoconcepto académico

De acuerdo con Garbanzo (2007), cuando se estudia el rendimiento académico, se debe evitar tener una perspectiva tradicional, que deja de lado el auto-mejoramiento. Para el autor, el rendimiento académico es mucho más que factores cognitivos, ya que también deben tomarse en cuenta los aspectos emocionales del estudiante, los cuales entran en juego al momento de realizar una actividad evaluada. Por lo tanto, considera el autoconcepto como un factor emocional que debe tomarse en cuenta para promover el empoderamiento de los estudiantes y la participación de los mismos en la mejora de su propio desempeño.

El término autoconcepto es definido por Núñez y González (citados en Cazalla y Molero, 2013), como la acumulación de autopercepciones obtenidas a partir de las experiencias vividas por el individuo en su interacción con el ambiente. Según dichos autores, el autoconcepto forma parte del desarrollo de la personalidad y tiene una construcción que inicia en la infancia y se consolida en la etapa de la adolescencia. Cabe destacar que la opinión que el ser humano construye de sí mismo, depende de diversos contextos –laboral, académico, interpersonal, familiar y personal (Schmidt, Messoulan y Molina, 2008), pero cuando se trata de rendimiento en el ámbito educativo, lo que debe resultar de interés es el autoconcepto académico.

Santana, Feliciano y Jiménez (2009) definen el autoconcepto académico como un componente del autoconcepto general que influye sobre el logro y las expectativas escolares. La función de este tipo de autoconcepto es ayudar al estudiante a crear una percepción de sí mismo que le permita regular la conducta con la que se desenvuelve en el ámbito educativo. Cava y Musitu (citado en Ibarra y Jacobo, 2016), afirman que dicha percepción depende del vínculo que se construya entre el individuo y las diversas experiencias escolares que atraviesa.

García y Musitu (2014) afirman que la percepción que el individuo desarrolla en el ámbito académico se basa en el desempeño de su rol como estudiante. Según estos autores, esta dimensión de desempeño gira en torno a dos ejes. El primero surge a partir del concepto que los

maestros se generan y expresan de él, y el segundo hace referencia a cualidades específicas que se valoran en este ámbito, como la inteligencia y la estima. De tal forma que los estudiantes que perciben una valoración negativa de su rendimiento presentan un bajo autoconcepto académico y, por lo tanto, experimentan incapacidad para superar las desavenencias académicas.

Es importante, entonces, profundizar en la teoría acerca del autoconcepto académico, ya que este elemento funge como una especie de guía individual para que el estudiante rinda en el ámbito escolar. Con el objetivo de ahondar la información, se desglosa el autoconcepto académico en cuatro indicadores, basados en la conducta que se espera de los estudiantes: relaciones con otros, asertividad, compromiso y enfrentamiento de situaciones escolares (Arancibia, Herrera y Strasser, 2008).

2.2.3.1 Relaciones con otros

Esta primera dimensión de autoconcepto académico es definida por Arancibia et al. (2008) como el nivel de confianza y aprecio que el estudiante recibe y otorga a otras personas. En el ámbito educativo, la relación que él establezca con los agentes con quienes interactúa es de mucha importancia. Si la persona logra un nivel óptimo de interacción con sus coetáneos o pares y con sus docentes, se encontrará en un contexto académico amistoso, espontáneo y tolerante a la frustración y rabia.

Para evidenciar la presencia de un nivel óptimo de interacción entre las personas que conforman un ambiente educativo se debe prestar atención no sólo al lenguaje verbal, sino también al lenguaje no verbal. De acuerdo con Herrero (2012), el lenguaje no verbal está conformado por los movimientos de la cabeza, la expresión corporal, la orientación de la mirada, el parpadeo, las expresiones faciales y los gestos corporales.

Según Herrero (2012), en el ambiente académico puede darse una interacción más formal o una más espontánea. Aunque el docente tenga control sobre lo que dice y cómo lo dice, siempre existe interacción con los estudiantes. Prestar atención al lenguaje no verbal, principalmente durante la realización de una prueba oral, ayuda a reforzar o contradecir el mensaje transmitido verbalmente, ya que un estudiante puede decir que se encuentra cómodo en

determinadas circunstancias, pero sus gestos corporales podrían indicar alto grado de nerviosismo e incomodidad.

2.2.3.2 Asertividad

El segundo componente de autoconcepto académico es la asertividad. Según la Real Academia Española (2014) una persona es asertiva cuando expresa su opinión de manera firme. Esta manifestación de la conducta del individuo, según Arancibia et al. (2008), debe ser honesta, pero debe permitirle usar sus derechos de acuerdo a sus sentimientos, sin negar los de los demás. Una alta asertividad permite que el estudiante tenga control de sus experiencias académicas, ya que tiene la disponibilidad de enfrentar a la autoridad, hacerse escuchar y defender su propia identidad personal.

Villasmil (2010), explica que la asertividad está formada por diversos elementos. Uno de los principales es la oportunidad de actuar con base al interés personal. Esto facilita la toma de decisiones sobre la vida, la confianza en el juicio propio, la iniciativa y la capacidad de pedir ayuda cuando se necesita. En el caso de estudiantes de inglés como idioma extranjero, su asertividad se pone de manifiesto cuando son capaces de pedir ayuda en los aspectos deficientes de su competencia comunicativa. Usar instrumentos de evaluación que permitan la identificación de tales deficiencias es una manera oportuna de promover asertividad en los estudiantes.

2.2.3.3 Compromiso

Un tercer elemento del autoconcepto académico es el compromiso. Arancibia et al. (2008) se refiere a éste como la confianza que tiene el estudiante en sus habilidades académicas. Afirman que si un estudiante manifiesta un alto sentido de compromiso mostrará originalidad y creatividad en las actividades que realiza y necesitará de menos refuerzos extrínsecos.

Como exponen Salgado, Sevilla y Berrelleza (2013, p. 8) “desde el punto de vista académico, el compromiso será utilizado como la relación que se identifica con el esfuerzo por parte de los alumnos”. En otras palabras, un estudiante que confía en sus propias habilidades de producción oral, por ejemplo, se muestra comprometido a alcanzar sus metas y tiene un estado

mental positivo, caracterizado por un alto deseo de ser original y creativo al realizar pruebas evaluadas.

2.2.3.4 Enfrentamiento de situaciones escolares

Finalmente, el último componente de autoconcepto académico es el enfrentamiento de situaciones escolares. Arancibia et al. (2008) lo relaciona a la confianza que muestra el estudiante en su propia capacidad. Si el estudiante confía en que posee las herramientas para ejecutar una acción, muestra mayor interés en participar de dichas acciones. Es decir que, al momento de realizar una prueba oral, se muestra deseoso de realizarla, puesto que confía en su capacidad de aprobar tal evaluación.

Su autoconcepto responde ante el hecho de que ha aprendido lo suficiente para que su capacidad le dé un resultado exitoso. Dicha confianza en sí mismo no se ve menoscabada por el tipo de instrumento de evaluación que el docente utilice, y esto reafirma el concepto de sí mismo que el estudiante tiene, lo cual le sirve para enfrentar diversas situaciones académicas a futuro.

2.2.4 Desapego conductual en el ámbito académico

Después de abarcar aspectos cognitivos y emocionales del rendimiento académico, es necesario describir los aspectos conductuales. En el contexto educativo, el nivel de compromiso que poseen los estudiantes es un factor que define los comportamientos del estudiante cuando interactúa con su entorno académico (González, Paoloni, Rinaudo, y Donolo, 2013).

Según González et al. (2013), dichas interacciones entre el estudiante y su ambiente educativo pueden ubicarse en polos opuestos. Pueden ser activas o pasivas, dirigidas a metas o dispersas, flexibles o inflexibles, constructivas o destructivas, e incluso persistentes o inconstantes. En otras palabras, así como se puede hablar del polo positivo que constituye el compromiso académico, también se puede hablar de su extremo opuesto: el desapego conductual.

El compromiso y el desapego conductual pueden ser analizados desde factores socio-familiares. Sin embargo, González (2010) expresa la importancia de analizar las variables desde

los escenarios académicos en los que se desenvuelven los estudiantes, ya que podrían existir prácticas educativas que excluyen, desconectan o *desenganchan* a determinada población estudiantil de su vida académica –sobre todo a la población menos aventajada.

El constructo de desapego conductual puede estar próximo a los de pasividad, indiferencia o desmotivación. Por lo tanto, con el objeto de tener una mejor comprensión del concepto, González et al. (2013) identifican tres comportamientos observables como indicadores de mayor o menor grado de desapego conductual en los estudiantes: ausencia de esfuerzo, distracción y escasa persistencia.

2.2.4.1 Ausencia de esfuerzo en el contexto educativo

De acuerdo con Edel (2003), habilidad y esfuerzo no son sinónimos en la vida académica. Es importante que un estudiante se perciba a sí mismo como hábil o capaz de hacer algo; sin embargo, para los docentes el esfuerzo es algo que se valora más que la capacidad por sí sola. Por ende, el mismo autor cita a Covington (1984) cuando identifica tres tipos de estudiantes:

- Los orientados al dominio. Sujetos que tienen éxito académico, se consideran capaces, presentan alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismos.
- Los que aceptan el fracaso. Sujetos derrotistas que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido, es decir que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo.
- Los que evitan el fracaso. Aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño para proteger su imagen ante un posible fracaso.

Edel (2003) habla del riesgo que existe entre la relación habilidad y esfuerzo. Si el esfuerzo invertido por parte del estudiante es grande, pero el resultado no es el esperado, puede ser una amenaza para la valoración que el individuo hace de sí mismo. En el caso de estudiantes de inglés como idioma extranjero, cuando no saben en qué áreas específicas invertir sus

esfuerzos, ya que desconocen las expectativas de sus docentes al momento de realizar una prueba oral evaluada, esto podría causar una reducción en el esfuerzo de los estudiantes, ya que no saben cómo evitar la desaprobación de sus docentes.

Uno de los comportamientos que, según Edel, (2003) denota ausencia de esfuerzo es precisamente no hacer ni el intento de buscar ayuda para mejorar sus áreas de deficiencia. Este punto permite reconocer la importancia de que, al evaluar el rendimiento académico de los estudiantes, los docentes utilicen instrumentos cuyos criterios permitan a cada estudiante identificar por sí mismos las áreas en las que necesita apoyo, para que de esta manera tengan herramientas que los empoderen a solicitar ayuda en el tiempo apropiado.

2.2.4.2 Distracción en la población estudiantil

La distracción se asocia con todo tipo de actitudes negativas que los estudiantes usan para evadir responsabilidades académicas. Erazo (citado en Meneses, Morillo, Navia y Grisales, 2013), afirma que, cuando los estudiantes tienen claridad de lo que deben hacer para alcanzar el éxito en la realización de determinadas actividades, éstos evitan comportamientos de distracción dentro y fuera de clase. En lugar de distraerse, utilizan el tiempo de clase de manera productiva, para aclarar dudas sobre el estándar requerido para aprobar sus actividades e incluso para adquirir herramientas que les permitan alcanzar dicho estándar.

2.2.4.3 Escasa persistencia

La persistencia puede ser definida como continuar voluntaria y activamente una acción dirigida a una meta, a pesar de los obstáculos, dificultades o desánimo (Peterson y Seligman, 2004). Es un valor que le permite a un individuo ejercer control eficaz sobre su comportamiento con el objetivo de mantenerse constante en una actividad. Según los autores, la cantidad de tiempo que una persona permanezca realizando una acción no indica persistencia, a menos que dicho individuo enfrente obstáculos y logre vencerlos.

La persistencia de una persona puede ser promovida o inhibida dependiendo de diversos factores. De acuerdo con Peterson y Seligman (2004), entre las situaciones que pueden disminuir la persistencia de un individuo, tanto en ámbitos personales como en ámbitos académicos, se

encuentran: la falta de recompensas ante un esfuerzo realizado y la falta de retroalimentación positiva.

Asimismo, la escasa persistencia de una persona puede tener un efecto negativo en su entorno académico. Por ejemplo, un estudiante podría resignarse a la reprobación de una prueba oral (o de cualquier otra área) incluso antes de haber realizado algún tipo de esfuerzo. Este tipo de estudiantes tienden a tener un mayor grado de insatisfacción con sus resultados académicos, pero a la vez muestran una tendencia menor a ser autodidactas o a buscar otras alternativas para superar sus limitaciones en el contexto educativo.

Queda claro entonces la necesidad de contar con instrumentos de evaluación que le permitan a los estudiantes recibir retroalimentación positiva ante el esfuerzo realizado. Si bien es cierto, es importante que el estudiante identifique sus áreas de deficiencia, también debe poder identificar las áreas en las que ha progresado para que encuentre motivos para mantener su persistencia, independientemente de la calificación que obtenga en una determinada prueba.

CAPÍTULO III. SISTEMA DE HIPÓTESIS

3.1 Hipótesis de trabajo

HG. A mejor uso de instrumentos de evaluación en el área oral, mejor será el rendimiento académico de los estudiantes.

H₀. El uso de instrumentos de evaluación en el área oral no tiene incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes.

H₁. En tanto más efectivo sea el uso de instrumentos de evaluación en el área oral, mayor será la competencia comunicativa de los estudiantes.

H₀. La competencia comunicativa de los estudiantes no tiene relación alguna con los instrumentos de evaluación en el área oral que se utilicen.

H₂. Entre mayor sea el uso de instrumentos de evaluación en el área oral, más alto será el autoconcepto académico de los estudiantes.

H₀. El uso de instrumentos de evaluación en el área oral no está asociado con el autoconcepto académico de los estudiantes.

H₃. A mejor uso de instrumentos de evaluación en el área oral, menor desapego conductual se reflejará en los estudiantes.

H₀. El desapego conductual en los estudiantes no se asocia al uso de instrumentos de evaluación en el área oral.

3.2 Definición conceptual y operacional de las variables

Tabla 1.

Definición conceptual y operacional de las variables

Hipótesis	Variable	Definición conceptual	Definición operacional
HG. A mejor uso de instrumentos de evaluación en el área oral, mejor será el rendimiento académico de los estudiantes	VI. Instrumentos de evaluación en el área oral	Registros del grado en que una habilidad determinada ha sido desarrollada por los estudiantes (Segura, 2009)	Conjunto de herramientas que permiten tanto medir la competencia comunicativa de los estudiantes, así como reducir la subjetividad en el proceso de evaluación
	VD. Rendimiento académico de los estudiantes	Nivel de conocimiento demostrado en una área o materia, comparado con la norma entendida por la edad de los sujetos y el grado académico en el que se encuentran (Peralta, Sánchez y de la Fuente, 2009)	Grado de desempeño mostrado por los estudiantes al ser evaluados, expresado a través de su competencia comunicativa, autoconcepto académico y desapego conductual
H ₁ . En tanto más efectivo sea el uso de instrumentos de evaluación en el área oral, mayor será la competencia	VD ₁ . Competencia comunicativa	Conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad	Suma de competencias lingüísticas, sociolingüísticas, estratégicas y discursivas que permiten a los hablantes de una lengua comunicarse

comunicativa de los estudiantes		lingüística puedan entenderse (Hymes citado en Pilleux, 2001)	con mayor o menor grado de efectividad
H ₂ . Entre mayor sea el uso de instrumentos de evaluación en el área oral, más alto será el autoconcepto académico de los estudiantes	VD ₂ . Autoconcepto académico	Componente del autoconcepto general que influye sobre el logro y las expectativas escolares (Santana, Feliciano y Jiménez, 2009)	Percepción que el estudiante tiene sobre sí mismo como resultado de cuatro indicadores clave: su relación con otros en el ámbito educativo, su asertividad, su compromiso académico y su capacidad de enfrentar situaciones escolares
H ₃ . A mejor uso de instrumentos de evaluación en el área oral, menor desapego conductual se reflejará en los estudiantes	VD ₃ . Desapego conductual	Extremo opuesto del compromiso conductual académico que poseen los estudiantes (González, Paoloni, Rinaudo y Donolo, 2013).	Conjunto de comportamientos observables que se manifiestan a través de la falta de esfuerzo, la distracción y la escasa persistencia por parte de los estudiantes

HG: Hipótesis General; **H:** Hipótesis; **VI:** Variable Independiente; **VD:** Variable Dependiente

Fuente: Elaboración propia

3.3 Relaciones estudiadas

Las relaciones que se estudiaron según las variables de esta investigación se detallan a continuación:

Tabla 2.*Relaciones establecidas entre las variables*

X ES IGUAL A LA VI	Y ES IGUAL A LA VD	SUB-VARIABLES DE Y
		Y ₁ = Competencia comunicativa
		Y ₁ . 1.1 Competencia lingüística
		Y ₁ . 1.2 Competencia sociolingüística
		Y ₁ . 1.3 Competencia estratégica
		Y ₁ . 1.4 Competencia discursiva
X = VI. Instrumentos de evaluación en el área oral	Y = VD. Rendimiento académico de los estudiantes	Y ₂ = Autoconcepto académico
		Y ₂ . 2.1 Relación con otros
X. 1.1 Lista de cotejo	Y₁. Competencia comunicativa	Y ₂ . 2.2 Asertividad
X. 1.2 Escala de rango		Y ₂ . 2.3 Compromiso
X. 1.3 Rúbrica	Y₂. Autoconcepto académico	Y ₂ . 2.4 Enfrentamiento de situaciones escolares
	Y₃. Desapego conductual	Y ₃ = Desapego conductual
		Y ₃ . 3.1 Ausencia de esfuerzo
		Y ₃ . 3.2 Distracción
		Y ₃ . 3.3 Escasa persistencia

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Tipo de estudio

La presente investigación fue de tipo correlacional puesto que buscó establecer si había o no una relación estadística entre la variable independiente *instrumentos de evaluación en el área oral* y la variable dependiente *rendimiento académico*. Hernández Sampieri (citado en Cazau, 2006, p. 27) manifiesta que “los estudios correlacionales pretenden ver cómo se relacionan o vinculan diversos fenómenos entre sí (o si no se relacionan)”.

En el caso particular de esta investigación, se operacionalizó la variable dependiente *rendimiento académico* en tres sub-variables: competencia comunicativa, autoconcepto académico y desapego conductual. Luego se buscó determinar la asociación entre la variable independiente *instrumentos de evaluación en el área oral* y cada una de las sub-variables establecidas. De tal manera que, al obtener datos para cada sub-variable y al aplicar un modelo estadístico a los resultados de cada una, se pudo establecer si las alteraciones de la variable dependiente operacionalizada dependían o no de las alteraciones de la variable independiente.

Es necesario destacar que, cuando en este estudio se habla de establecer la correlación entre dos variables, se habla de asociación, no de causalidad. La única forma de establecer una relación de causa y efecto es conduciendo un estudio experimental (Cazau, 2006). Sin embargo, las investigadoras optaron por un estudio correlacional en lugar de uno experimental porque no tuvieron acceso a manipular la variable independiente.

Por otra parte, este estudio tuvo un enfoque cuantitativo, puesto que buscó cuantificar la relación entre las variables. Para tal propósito, la recolección de los datos se hizo a través de instrumentos de estructura cerrada. A los datos recolectados, se aplicó un tratamiento estadístico para garantizar su fiabilidad y utilidad en la generalización de las valoraciones correspondientes al comportamiento de los resultados encontrados. Hernández, Fernández y Baptista (2014) explican que el enfoque cuantitativo busca contestar la pregunta de investigación y someter a prueba las hipótesis formuladas previamente, lo cual coincide con lo esperado del presente estudio.

4.2 Población y muestra

4.2.1 Población

Arias, Villasís y Miranda (2016, p. 202) explican que la población de un estudio es un conjunto de unidades de análisis, “definido, limitado y accesible, que formará el referente para la elección de la muestra, y que cumple con una serie de criterios predeterminados”. De igual manera Cazau (2006), señala que la población debe ser claramente definida en términos de lugar y tiempo. Por tanto, para esta investigación se contó con una población objetivo de 208 individuos.

Los criterios de inclusión que delimitaron las características que un individuo debía poseer para ser parte de la población de este estudio fueron los siguientes:

- Ser estudiante activo de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente.
- Estar legalmente inscrito en la carrera de Licenciatura en Idioma Inglés Opción Enseñanza.
- Cursar la materia de Inglés Intermedio Intensivo I durante el ciclo II del año 2018.
- Haber tomado al menos una prueba oral dentro de la asignatura Inglés Intermedio Intensivo I, previo a la participación en el estudio.

No se establecieron criterios de exclusión para la población. Siempre y cuando todos los criterios de inclusión estuvieran presentes, no se consideró que los individuos pudieran presentar características que alteraran los resultados del estudio.

4.2.2 Muestra

Cazau (2006) explica que el tamaño de la muestra no debe ser ni muy grande ni muy pequeña. La estadística ha desarrollado una fórmula que determina el tamaño de la muestra para poblaciones finitas, de acuerdo al grado de error que el investigador está dispuesto a cometer.

Para calcular el tamaño de la muestra de la población de este estudio, se utilizó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2 \times P \times Q \times N}{(N - 1) \times E^2 + Z^2 \times P \times Q}$$

n: muestra

N: Población

Z: Valor crítico de nivel de confianza (95%)

P: Probabilidad de éxito

Q: Probabilidad de fracaso

E: Error de afirmación

Donde:

N	208
Z	1.96
P	90% 0.90
Q	10% 0.10
E	5% 0.05

$$n = \frac{71.914752}{0.863244} \quad n = 83.3076 \quad n = 83$$

La aplicación de la fórmula dio como resultado una muestra de 83 participantes.

Por ser una investigación con enfoque cuantitativo, se utilizó un tipo de muestreo probabilístico para seleccionar a los participantes. La técnica que se siguió se denomina aleatorio estratificado. Se optó por dicha técnica debido a que los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo I, durante el ciclo II del año 2018, estaban divididos en 6 grupos (que denominamos estratos), por lo que las investigadoras decidieron respetar para la muestra la distribución de la población determinada por la institución donde se realizó el estudio.

El tamaño de la muestra estratificada (ver tabla 3) fue proporcional al tamaño del estrato que le dio origen, respecto a la población total, según lo explicado por Otzen y Manterola (2017).

Tabla 3.

Cálculo de muestra estratificada

Estratos	Estudiantes	Muestra estratificada
Grupo 1	36	14
Grupo 2	34	14
Grupo 3	36	14
Grupo 4	36	14
Grupo 5	34	14
Grupo 6	32	13
Total	208	83

Fuente: Elaboración propia

Una vez se determinó cómo se obtendría la muestra para este estudio, se usó un muestreo accidental en cada uno de los estratos. Tamayo (citado en Cazau, 2006) explica que este muestreo consiste en tomar casos hasta que se complete el número de elementos deseados. Es decir que se visitó cada grupo de Inglés Intermedio Intensivo I y se pasó el instrumento de recolección de datos a los primeros participantes que cumplieron con los criterios de inclusión establecidos, hasta que se completó el número de individuos según el tamaño de la muestra para cada estrato.

4.3 Técnicas e instrumento

La técnica utilizada en este estudio fue la encuesta y el instrumento de recolección de datos fue el cuestionario (ver anexo 2). Tamayo (citado en Cazau, 2006, p. 131) expresa que el cuestionario es un instrumento de recolección de datos “formado por una serie de preguntas que se contestan por escrito a fin de obtener la información necesaria para la realización de una investigación”.

El instrumento se conformó por un total de 21 ítems con respuesta cerrada cada uno. Las variables y sus enunciados fueron distribuidos de la siguiente manera: instrumentos de evaluación en el área oral (10 ítems) y rendimiento académico (11 ítems). Los 11 ítems de la variable dependiente se distribuyeron, según las sub-variables, de la siguiente manera: competencia comunicativa (4 ítems), autoconcepto académico (4 ítems) y desapego conductual en el ámbito educativo (3 ítems).

Para la elaboración del cuestionario, se hizo uso de una escala de Likert con 5 opciones de respuesta. La nomenclatura utilizada fue: siempre (S), casi siempre (CS), ocasionalmente (O), casi nunca (CN) y nunca (N). Los participantes dieron respuesta al instrumento haciendo uso de la siguiente indicación: <<Marque con una “X” la opción que más se aproxime a su visión de la realidad para cada enunciado que se le consulta>>.

Antes de administrar el instrumento de recolección de datos, fue necesario someterlo a validación. Se validó a través de juicio por expertos. De acuerdo con Escobar y Cuervo (2008), el juicio por expertos es una opinión de personas reconocidas por su trayectoria en el tema y calificadas para emitir juicio y valoraciones con respecto a los instrumentos.

En el caso del instrumento aplicado en el presente estudio, el equipo investigador seleccionó a 6 peritos: dos expertos en la enseñanza de inglés como idioma extranjero con maestría en educación e investigación, respectivamente; un doctor en filosofía, con amplio conocimiento en redacción y publicación de artículos científicos; un maestro en psicología clínica; y dos profesionales con maestría en educación y vasta experiencia en el área de evaluación académica. Se solicitó el apoyo de los validadores mediante una carta formal y se les brindó un ejemplar del instrumento, así como un formulario para que pudieran firmar y poner por escrito sus observaciones y recomendaciones.

Luego de ser validado, el instrumento se administró en fecha posterior a la primera prueba oral en la asignatura de Inglés Intermedio Intensivo I, en el ciclo II, año 2018, según el calendario académico del Departamento de Idiomas de la Universidad de El Salvador, Facultad

Multidisciplinaria de Occidente. Previamente y por escrito, se solicitó a las autoridades respectivas permiso para pasar el instrumento.

Como el tipo de muestreo para la población estudiantil fue aleatorio estratificado, se visitó cada uno de los grupos de Inglés Intermedio Intensivo I. En dichas visitas se administró el instrumento, de manera accidentada, a los primeros participantes que cumplieron con los criterios de inclusión, hasta completar el número especificado para cada estrato (ver tabla 3), con el afán de recolectar datos de los 83 participantes definidos para la muestra de este estudio.

4.4 Modelo estadístico

El modelo estadístico que se utilizó para la prueba de las hipótesis de trabajo en esta investigación fue chi-cuadrado (X^2_{calc}), que es calculado según la siguiente fórmula:

$$X^2_{calc} = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

f_o : Frecuencia del valor observado
 f_e : Frecuencia del valor esperado

De acuerdo con Becerra (s.f.), chi-cuadrado calculado (X^2_{calc}) es una de las pruebas estadísticas no paramétricas más populares en la investigación social, que permite determinar la asociación entre dos variables categóricas, ya sean dicotómicas o politómicas.

Las variables en este estudio fueron clasificadas como cualitativas, politómicas, con una escala de medida por intervalos. De acuerdo con Fernández (2011, p. 1), “las variables cualitativas son aquellas cuyos valores son un conjunto de cualidades no numéricas a las que se le suele llamar categorías, modalidades o niveles”. En el caso de la clasificación politómica con una escala por intervalos, Fernández explica que se considera de esta manera a las variables que tienen más de dos categorías (respuesta múltiple), y que la medida de dichas variables se realiza a través de opciones de respuesta agrupadas en intervalos. Ejemplo: siempre, casi siempre, ocasionalmente, casi nunca, nunca.

En esta investigación, la prueba de chi-cuadrado calculado (X^2_{calc}) sirvió para contrastar –en relación a las respuestas obtenidas del cuestionario administrado-, las frecuencias observadas con las frecuencias esperadas, de acuerdo con las hipótesis nulas estipuladas. Si el valor de chi-cuadrado obtenido para la prueba de cada hipótesis de trabajo fue inferior al valor teórico de chi-cuadrado, esto es:

$$X^2_{\text{calc}} < X^2_{\text{teórico}}$$

Se aceptaron las hipótesis nulas que establecían la no relación entre la variable independiente y las sub-variables dependientes analizadas en este estudio y, por consiguiente, se rechazaron las hipótesis alternativas que se habían propuesto.

Por el contrario, si el valor de chi-cuadrado obtenido en la prueba de las hipótesis de trabajo fue superior al valor teórico de chi-cuadrado, es decir:

$$X^2_{\text{calc}} > X^2_{\text{teórico}}$$

Se aceptaron las hipótesis alternativas y se rechazaron las hipótesis nulas.

CAPÍTULO V. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

5.1 Presentación de resultados por rubro

En este apartado se dividen los datos recolectados con la muestra del estudio y se presentan por rubro, es decir, se separa la variable independiente y las tres sub-variables de la variable dependiente de la investigación. Cada rubro presenta una tabla con datos específicos por cada enunciado del instrumento, así como un gráfico de barras que muestra los porcentajes consolidados de las respuestas obtenidas según la nomenclatura que se utilizó en el instrumento (S = Siempre, CS = Casi Siempre, O = Ocasionalmente, CN = Casi Nunca, N = Nunca). Posterior al gráfico, se presenta un análisis para facilitar la lectura e interpretación de los datos.

5.1.1 Rubro instrumentos de evaluación en el área oral

A continuación, se detallan los resultados obtenidos con la muestra de 83 estudiantes en lo que respecta a la variable independiente del presente estudio.

Tabla 4.

Presentación de resultados del rubro instrumentos de evaluación en el área oral

VI. Instrumentos de evaluación en el área oral									
ENUNCIADO 1									
Sin preguntarle a otra persona ni buscarlo en Internet, puedo nombrar dos diferencias entre una lista de cotejo y otros instrumentos que mis docentes utilizan para evaluar mi producción oral.									
S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
1	1.20	8	9.64	32	38.55	7	8.43	35	42.17
ENUNCIADO 2									
Sin preguntarle a otra persona ni buscarlo en Internet, puedo nombrar dos diferencias entre una escala de rango y otros instrumentos que mis docentes usan para evaluar mi producción oral.									
S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
3	3.61	13	15.66	25	30.12	19	22.89	23	27.71

ENUNCIADO 3

Sin preguntarle a otra persona ni buscarlo en Internet, puedo nombrar dos diferencias entre una **rúbrica** y otros instrumentos que mis docentes utilizan para evaluar mi producción oral.

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
3	3.61	8	9.64	22	26.51	18	21.69	32	38.55

ENUNCIADO 4

Mis docentes me dan a conocer con anticipación el instrumento con el que evaluarán mi producción oral, ya sea en entrevistas, role plays, show and tell, case escenarios, debates, presentaciones y otros.

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
42	50.60	20	24.10	12	14.46	5	6.02	4	4.82

ENUNCIADO 5

Mis docentes utilizan **listas de cotejo** para evaluar mi producción oral (ya sea en entrevistas, role plays, show and tell, case escenarios, debates, presentaciones y otros).

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
32	38.55	24	28.92	12	14.46	6	7.23	9	10.84

ENUNCIADO 6

Si mis docentes usan **listas de cotejo**, éstas contienen los siguientes elementos: indicadores a evaluar y una escala de SÍ y NO, como se observa en la siguiente imagen:

Instrucciones: marque ✓ en Sí, si el estudiante muestra el criterio. Marque ✓ en No, si el estudiante no muestra el criterio.		
Indicadores	Sí	No
Expone sus ideas con claridad.	✓	
Se mantiene en el tema durante toda la exposición	✓	
Utiliza lenguaje corporal para apoyar sus ideas.		✓
Utiliza vocabulario acorde al tema y la situación.	✓	

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
24	28.92	22	26.51	21	25.30	11	13.25	5	6.02

ENUNCIADO 7

Mis docentes hacen uso de **escalas de rango** para evaluar mi producción oral (ya sea en entrevistas, role plays, show and tell, case escenarios, debates, presentaciones y otros).

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
24	28.92	23	27.71	17	20.48	9	10.84	10	12.05

ENUNCIADO 8

Si mis docentes usan **escalas de rango**, éstas contienen los aspectos a evaluar y una escala que puede ser numérica (4, 3, 2, 1), literal (A, B, C, D), o gráfica (E, MB, B, NM), como se muestra en el siguiente ejemplo:

4 = Siempre, 3 = A veces, 2 = Escasamente, 1 = Nunca				
Aspectos	4	3	2	1
Mostró interés en participar durante el debate.				
Explicó las causas de la conquista en Centroamérica durante su participación.				
Explicó las consecuencias de la conquista en Centroamérica durante su participación.				

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
23	27.71	21	25.30	19	22.89	10	12.05	10	12.05

ENUNCIADO 9

Mis docentes usan **rúbricas** para evaluar mi producción oral (ya sea en entrevistas, role plays, show and tell, case escenarios, debates, presentaciones y otros).

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
19	22.89	18	21.69	21	25.30	13	15.66	12	14.46

ENUNCIADO 10

Si mis docentes utilizan **rúbricas**, éstas incluyen los critérios a evaluar, la descripción de los niveles de desempeño para cada criterio y la puntuación asignada a cada nivel, como se muestra a continuación:

Criterios / Indicadores de logro	Niveles de desempeño			
	Excelente (25 puntos)	Muy bueno (20 puntos)	Regular (15 puntos)	Debe mejorar (10 puntos)
Clasifica y mide ángulos	Clasifica y mide con precisión todos los ángulos de los objetos.	Clasifica correctamente todos los ángulos de los objetos, pero no los mide con precisión.	Clasifica correctamente todos los ángulos de los objetos, pero no los mide.	No clasifica ni mide los ángulos de los objetos.

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
12	14.46	29	34.94	15	18.07	15	18.07	12	14.46

TOTALES

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
183	22%	186	22%	196	24%	113	14%	152	18%

Fuente: Elaboración propia

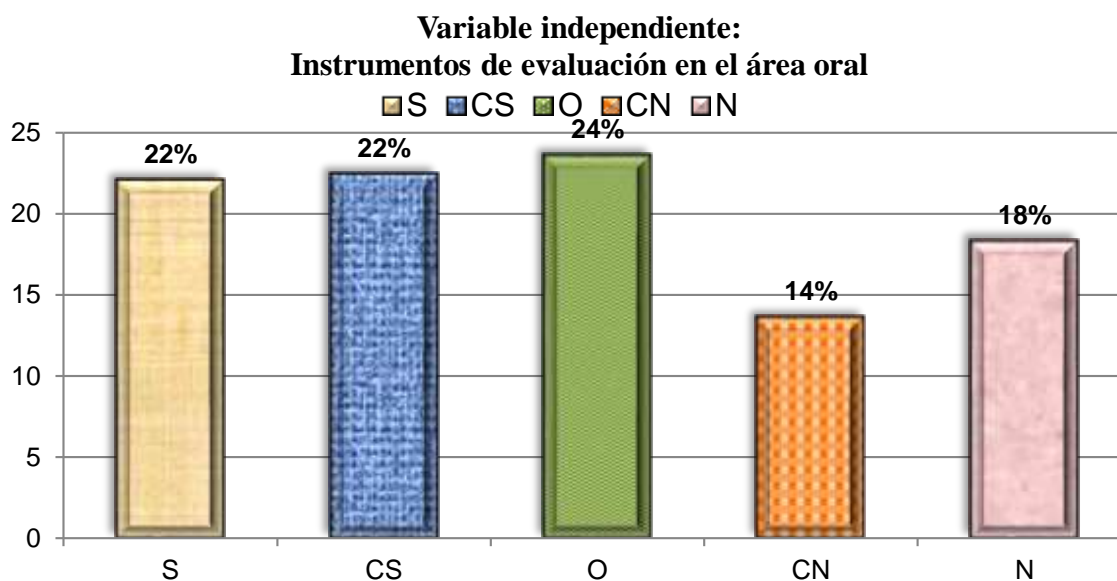


Figura 8. Gráfico de barras con los resultados en porcentaje del rubro instrumentos de evaluación el área oral

Análisis

Al analizar la tabla 4, se puede percibir que menos del 20% de los estudiantes encuestados reconoció por nombre las listas de cotejo, escalas de rango y rúbricas como instrumentos de evaluación en el área oral (ver enunciados 1, 2 y 3 de la tabla 4). A pesar de ese bajo porcentaje, casi el 75% de los encuestados afirmó que sus docentes les dan a conocer con anticipación los instrumentos de evaluación que utilizan (ver opciones *siempre* y *casi siempre* del enunciado 4 en la tabla 4).

Por otra parte, los instrumentos de evaluación con mayor porcentaje de respuestas oscilando entre *siempre* y *casi siempre* fueron listas de cotejo y escalas de rango (ver enunciados 5 y 7 de la tabla 4). Sin embargo, cuando los estudiantes fueron presentados con ejemplos de las características que dichos instrumentos de evaluación deben tener, hubo un 44.57% y un 46.99% de estudiantes cuyas respuestas indicaron que las listas de cotejo y escalas de rango que sus docentes utilizan, ocasionalmente, casi nunca o nunca contienen los elementos mostrados (ver enunciados 6 y 8 de la tabla 4). Aunque ambos porcentajes están por debajo de la mitad, los números son lo suficientemente altos como para ser destacados en este análisis.

En el caso de las rúbricas, un 55.42% de los estudiantes encuestados respondió que sus docentes ocasionalmente, casi nunca o nunca las utilizan para evaluar su producción oral (ver enunciado 9 de la tabla 4). Al observar el ejemplo de rúbrica proporcionado en la encuesta, las respuestas obtenidas mostraron falta de consenso en cuanto al instrumento de evaluación, ya que 50.6% lo consideró diferente a lo que sus docentes utilizan como rúbrica, mientras que el 49.4% manifestó que el ejemplo casi siempre o siempre es similar a lo que sus docentes utilizan para evaluarlos (ver enunciado 10 de la tabla 4). De hecho, la falta de consenso en cuanto a los instrumentos de evaluación, de manera general, puede ser observada en la figura 8, ya que los porcentajes entre las 5 posibles respuestas no son extremadamente distantes entre sí.

5.1.2 Rubro competencia comunicativa

En este apartado se detallan los resultados obtenidos con la muestra de 83 estudiantes en lo que respecta a la primera sub-variable de la variable dependiente del presente estudio.

Tabla 5.

Presentación de resultados del rubro competencia comunicativa

VD1. Competencia comunicativa									
ENUNCIADO 11									
El instrumento con que soy evaluado por mis docentes (sea lista de cotejo, escala de rango, rúbrica u otro) registra los aspectos de <u>vocabulario</u> , <u>corrección gramatical</u> y <u>pronunciación</u> a observar en mi producción oral.									
S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
47	56.63	27	32.53	4	4.82	1	1.20	4	4.82
ENUNCIADO 12									
El instrumento con el que me evalúan mis docentes especifica los aspectos sociolingüísticos que esperan observar en mi producción oral: <u>normas verbales de cortesía</u> , <u>lenguaje formal e informal</u> , <u>uso de “idioms”</u> .									
S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
27	32.53	24	28.92	25	30.12	3	3.61	4	4.82
ENUNCIADO 13									
El instrumento que usan mis docentes para evaluarme señala las estrategias verbales y no verbales que se esperan de mí al hablar: <u>fluidez</u> , <u>parafraseo</u> , <u>creación propia de definiciones</u> y <u>deducción de vocabulario</u> .									
S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
42	50.60	25	30.12	12	14.46	2	2.41	2	2.41

ENUNCIADO 14

El instrumento que utilizan mis docentes para evaluarme registra la coherencia (organización y relevancia de ideas) y cohesión (conexión apropiada de ideas) en mi discurso (ya sea en entrevistas, role plays, show and tell, case scenarios, debates, presentaciones y otros).

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
42	50.60	25	30.12	11	13.25	3	3.61	2	2.41

TOTALES

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
158	47%	101	30%	52	16%	9	3%	12	4%

Fuente: Elaboración propia

Sub-variable dependiente 1: Competencia comunicativa

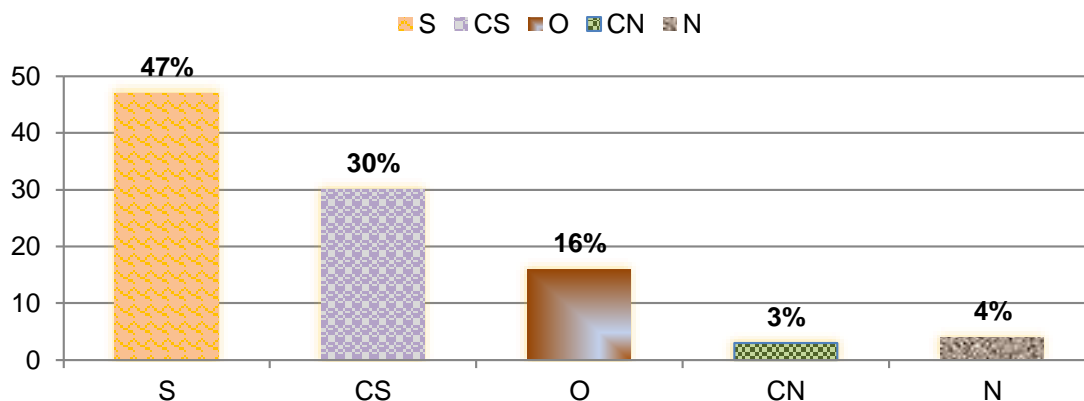


Figura 9. Gráfico de barras con los resultados en porcentaje de la sub-variable competencia comunicativa

Análisis

A simple vista, la figura 9 muestra un alto consenso en los estudiantes encuestados con relación a los aspectos de la competencia comunicativa que sus docentes evalúan. Los porcentajes obtenidos en las respuestas *siempre* y *casi siempre* son abismalmente altos en comparación con el resto de opciones. A pesar de esta claridad en las respuestas, al analizar cada enunciado de la tabla 5, se encontró información digna de destacar.

De los cuatro indicadores que forman parte de la competencia comunicativa, la competencia sociolingüística fue la que mostró diferencias notables en el patrón de respuesta. Por ejemplo, los aspectos lingüísticos, estratégicos y discursivos obtuvieron un 50% o más en la opción *siempre* y porcentajes menores a 15 en la opción *ocasionalmente* (ver enunciados 11, 13 y 14 de la tabla 5). No obstante, los aspectos sociolingüísticos (ver enunciado 12 de la tabla 5) obtuvieron un 32.53% en la opción *siempre* y un 30.12% en *ocasionalmente*.

Estos números permiten analizar que, desde la perspectiva de los estudiantes, los instrumentos que sus docentes utilizan para evaluar su producción oral se centran en los aspectos gramaticales, de vocabulario y pronunciación del idioma (competencia lingüística), su fluidez, parafraseo, creación de definiciones y deducción de vocabulario (competencia estratégica), y la coherencia y cohesión de su discurso (competencia discursiva). No obstante, cuando se trata de evaluar los aspectos que toman en cuenta el uso del idioma como herramienta de interacción social (competencia sociolingüística), los estudiantes mostraron titubeo; no estuvieron seguros si los instrumentos de evaluación de sus docentes recogen ese tipo de información o no.

5.1.3 Rubro autoconcepto académico

En el presente apartado se encuentran los resultados obtenidos con la muestra de 83 estudiantes al ser consultados sobre la segunda sub-variable de la variable dependiente de esta investigación.

Tabla 6.

Presentación de resultados del rubro autoconcepto académico

VD2. Autoconcepto académico									
ENUNCIADO 15									
El instrumento con el que me evalúan mis docentes (sea lista de cotejo , escala de rango , rúbrica u otro) contribuye a que exista una <u>interacción espontánea</u> con ellos durante mis actividades orales (lo cual evidencio a través de mi mirada, expresión facial y gestos corporales).									
S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
21	25.30	35	42.17	20	24.10	4	4.82	3	3.61

ENUNCIADO 16

El instrumento de evaluación que utilizan mis docentes me permite identificar los aspectos en que necesito ayuda, previo a la realización de mis actividades orales.

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
24	28.92	17	20.48	17	20.48	17	20.48	8	9.64

ENUNCIADO 17

El instrumento con el que soy evaluado por mis docentes promueve mi compromiso por aprobar mis actividades orales (lo cual se observa a través de la originalidad y creatividad que muestro en mi producción oral).

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
28	33.73	21	25.30	25	30.12	4	4.82	5	6.02

ENUNCIADO 18

El instrumento de evaluación usado por mis docentes contribuye a que yo confíe en mi propia capacidad de aprobar mis actividades orales (lo cual manifiesto a través de mi interés por participar en dichas actividades).

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
20	24.10	33	39.76	16	19.28	8	9.64	6	7.23

TOTALES

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
93	28%	106	32%	78	23%	33	10%	22	7%

Fuente: Elaboración propia

Sub-variable dependiente 2: Autoconcepto académico

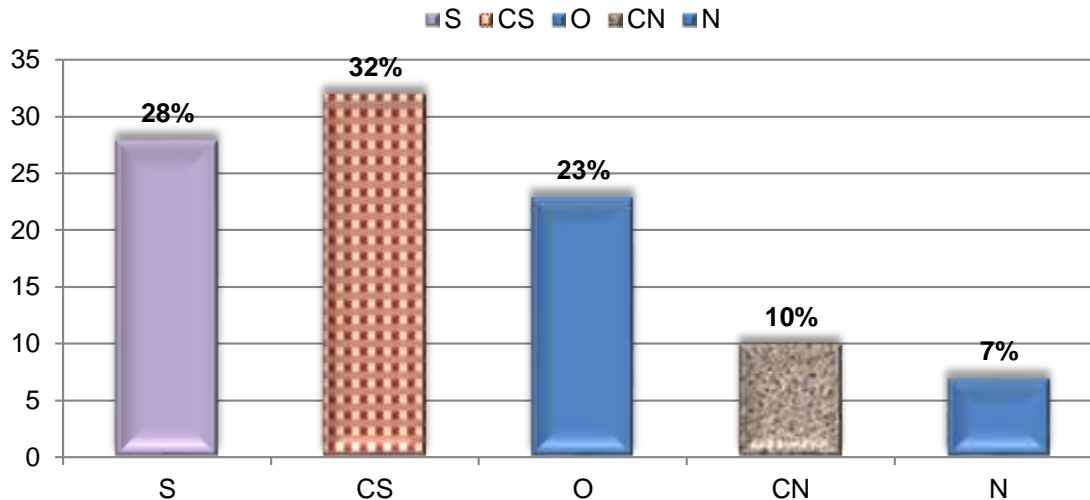


Figura 10. Gráfico de barras con los resultados en porcentaje de la sub-variable autoconcepto académico

Análisis

La figura 10 indica que las respuestas *siempre* y *casi siempre* suman un 60% que contrasta con el 40% de estudiantes que mostraron ya sea vacilación o negación respecto a los enunciados. Esta diversidad de resultados invita al análisis más profundo por medio de los datos de la tabla 6.

Con los datos de los enunciados 15, 17 y 18 de la tabla 6 se razona que, los estudiantes tienen una percepción mayormente positiva acerca de 3 de los 4 indicadores de la sub-variable autoconcepto académico. Según los encuestados, los instrumentos de evaluación contribuyen a que exista una interacción espontánea durante sus pruebas orales (relación con otros), les permiten confiar en su propia capacidad de aprobar sus pruebas (enfrentamiento de situaciones escolares) y también incentivan su creatividad y originalidad por aprobar las evaluaciones orales (compromiso).

Sin embargo, los resultados en el enunciado 16 de la tabla 6 son un tanto diferentes. Un 50.6% de la muestra encuestada manifestó que los instrumentos de evaluación usados por sus docentes, ocasionalmente, casi nunca o nunca les permiten, a ellos como estudiantes, identificar

los aspectos en los que necesitan ayuda previo a la realización de sus pruebas orales (asertividad). En otras palabras, el indicador que se centra en empoderar a los estudiantes para que tomen control de su propio rendimiento y sepan sobre qué pedir ayuda, está siendo descuidado en los instrumentos de evaluación, según la percepción de la mitad de la muestra consultada.

5.1.4 Rubro desapego conductual en el ámbito académico

A continuación, se detallan los resultados obtenidos con la muestra de 83 estudiantes en lo que respecta a la tercera sub-variable de la variable dependiente de este estudio.

Tabla 7.

Presentación de resultados del rubro desapego conductual en el ámbito académico

VD3. Desapego conductual en el ámbito académico

ENUNCIADO 19

El instrumento que usan mis docentes para evaluarme (sea **lista de cotejo, escala de rango, rúbrica** u otro) me permite buscar ayuda en los aspectos que necesito mejorar de mi producción oral, previo a mis actividades evaluadas.

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
23	27.71	26	31.33	19	22.89	8	9.64	7	8.43

ENUNCIADO 20

El instrumento de evaluación que utilizan mis docentes contribuye a que yo pregunte en clases sobre el estándar requerido para aprobar mis actividades orales.

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
22	26.51	21	25.30	19	22.89	14	16.87	7	8.43

ENUNCIADO 21

El instrumento de evaluación que usan mis docentes me permite identificar los aspectos en que mi producción oral ha mejorado, independientemente de la calificación obtenida.

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
24	28.92	17	20.48	22	26.51	11	13.25	9	10.84

TOTALES

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
69	28%	64	26%	60	24%	33	13%	23	9%

Fuente: Elaboración propia

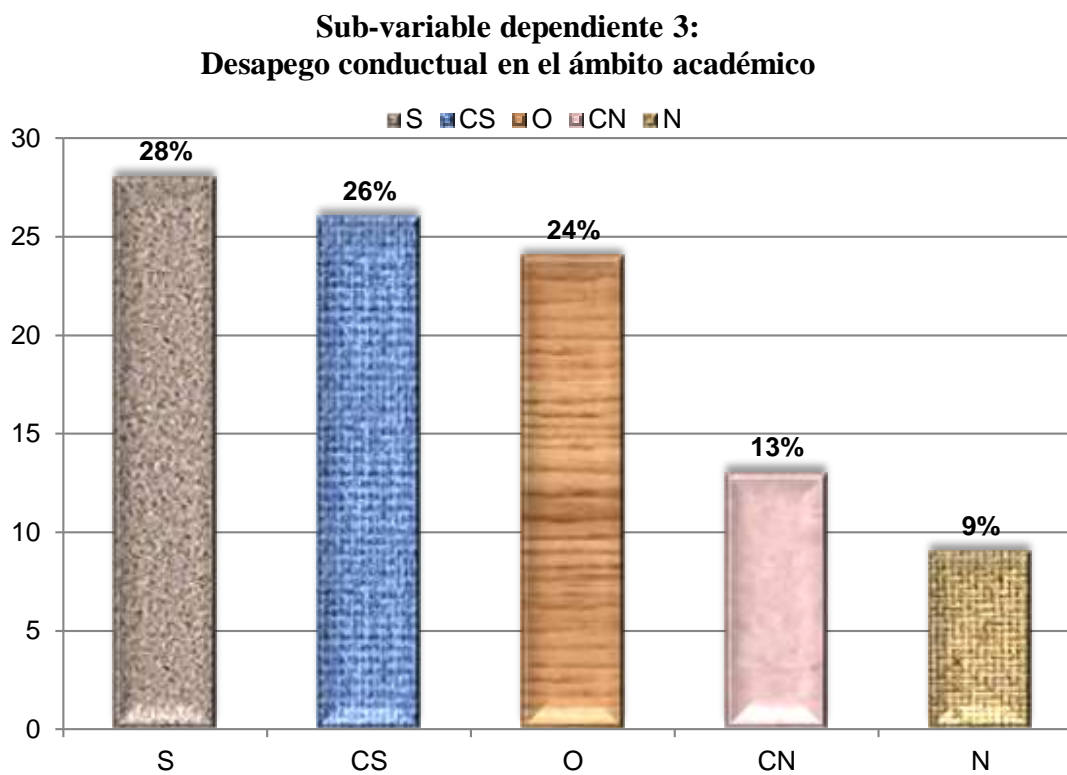


Figura 11. Gráfico de barras con los resultados en porcentaje de la sub-variable desapego conductual en el ámbito académico

Análisis

La figura 11 muestra un 54% de estudiantes con respuestas que oscilaron entre *siempre* y *casi siempre* en contraste con el 46% de encuestados que mostraron vacilación o negación de los enunciados. Cuando se analizan los datos de la tabla 7, se puede confirmar que no existe consenso entre los estudiantes con relación a la influencia que los instrumentos de evaluación pueden tener en la sub-variable desapego conductual. Un 59.04% de los encuestados expresaron que los instrumentos de evaluación usados por sus docentes les permiten buscar ayuda en los aspectos que necesitan mejorar, previo a la realización de sus pruebas orales (ausencia o presencia de esfuerzo); sin embargo, un 40.96% está en desacuerdo con dicha afirmación (ver enunciado 19 de la tabla 7).

De igual manera, cuando se le consultó a la muestra de estudiantes si el instrumento de evaluación que utilizan sus docentes contribuye a que ellos pregunten en clase sobre el estándar requerido para aprobar sus pruebas orales (distracción), un 51.81% dio una respuesta afirmativa, mientras que un 48.19% proporcionó respuestas que oscilaron entre *ocasionalmente*, *casi nunca* y *nunca* (ver enunciado 20 de la tabla 7).

En el caso del indicador presente en el enunciado 21 de la tabla 7 (escasa persistencia), sólo un 49.4% de estudiantes respondieron positivamente. Un 50.6% de los encuestados manifestó que los instrumentos de evaluación usados por sus docentes, ocasionalmente, casi nunca o nunca les permiten identificar los aspectos que han logrado mejorar en su producción oral; es decir que la mitad de la población encuestada admite no poder observar los frutos de su esfuerzo.

5.2 Discusión de los resultados

5.2.1 Discusión de la variable independiente: instrumentos de evaluación en el área oral

Evaluar la producción oral de los estudiantes no es ninguna tarea fácil. Pomposo (2016) refuerza el planteamiento anterior y afirma que esto se debe a que las evaluaciones orales se

producen en tiempo real. Al hacer uso de este tipo de pruebas, se demanda que los docentes cuenten con instrumentos de evaluación para evitar la subjetividad, entre los cuales destacan las listas de cotejo, las escalas de rango y las rúbricas (Andrade et al., 2010; Alberta, 2011). En la presente investigación se encontró que los estudiantes de la asignatura Inglés Intermedio Intensivo I no están familiarizados con el tipo de instrumentos que se utilizan para evaluar su producción oral y tampoco reconocen las diferencias que existen entre ellos.

Al presentar ejemplos de cómo los instrumentos deben estar contruidos, los datos recabados permiten percibir que los instrumentos que se utilizan en la materia de Inglés Intermedio Intensivo I no cumplen con las características manifestadas por los teóricos – características que deberían respetarse para evitar construir un instrumento de evaluación que se apoye mayormente en la percepción subjetiva de cada docente (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2013). Este hallazgo concuerda con lo expresado por Púñez (2015), quien señala que la mayor dificultad actual para desarrollar competencias en los estudiantes es la carencia que posee la planta educativa de evaluar con bases científicas.

Igualmente, aunque los participantes del estudio afirmen que el instrumento de evaluación se da a conocer con anticipación a las pruebas orales, el hecho de que un 80% de estudiantes no reconozca las listas de cotejo, las escalas de rango, o las rúbricas permite observar que, aunque el instrumento sea compartido, no hay un espacio para profundizar en la comprensión que los estudiantes tienen de cómo su producción oral es evaluada.

Según Quesquén, Hoyos y Tineo (2013), cuando se entiende la evaluación como algo sancionador, se menoscaba la oportunidad de que se convierta en una guía para el aprendizaje. Por lo tanto, es de suma importancia que los estudiantes conozcan más a profundidad la forma en que son evaluados y los instrumentos que se utilizan para ello, para así empoderarlos a tomar control de su desempeño. Que los estudiantes estén familiarizados con los instrumentos de evaluación, cómo se utilizan y qué criterios se han establecido, no debe verse como un acto para concederle ventaja a la población estudiantil. Debe tenerse claro que la evaluación no se trata de vencer o sancionar al aprendiz, sino de guiarlo en su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, en esta investigación se encontró que el instrumento de evaluación utilizado con mayor frecuencia para las pruebas orales de Inglés Intermedio Intensivo I es la escala de rango. Se llegó a esta conclusión ya que fue el instrumento más reconocido por los estudiantes. Además, al observar los ejemplos proporcionados, fue el instrumento que coincidió con lo usado al momento de realizarse este estudio, según las respuestas proporcionadas por los participantes. En el caso de la lista de cotejo, no es usada con los elementos correctos; y en el caso de la rúbrica, más de la mitad de los estudiantes manifestaron que no es utilizada.

5.2.2 Discusión de la sub-variable dependiente 1: competencia comunicativa

De acuerdo con Hymes (citado en Pilleux, 2001, p. 145), la competencia comunicativa es “un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse”. Desde su aporte teórico, el aprendizaje de un idioma es un acto de comunicación eficaz, no sólo un acto de respetar reglas gramaticales y discursivas. En el caso de la asignatura Inglés Intermedio Intensivo I, se puede observar que los instrumentos utilizados para evaluar el área oral descuidan el aspecto sociolingüístico (justamente el aspecto que hizo que la competencia lingüística pasara a segundo plano y diera lugar al término competencia comunicativa).

Independientemente del modelo de competencia comunicativa que se siga (el de Canale, el de Bachman, o el del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas), el elemento sociolingüístico es clave (Bagarić y Mihaljević, 2007). De no estar presente, la competencia, entonces, es puramente lingüística, ya que se basa mayormente en deducir y aplicar reglas semánticas, sintácticas y fonológicas, según lo establecido por Noam Chomsky (Fernández, 1996).

Es la competencia sociolingüística la que le permite al hablante usar el idioma de manera socialmente apropiada (Mede y Dikilitaş, 2015). Sin embargo, los instrumentos de evaluación que se utilizan en Inglés Intermedio Intensivo I no registran de manera notoria las normas verbales de cortesía que el estudiante evaluado utiliza u olvida utilizar, los modismos (conocidos como “idioms” en inglés) que usa, cómo y en qué contexto los usa, o el tipo de lenguaje (formal o informal) que pone en práctica según las personas con las que interactúa.

A través de esta investigación, ha resultado evidente que los instrumentos de evaluación utilizados en la asignatura de Inglés Intermedio Intensivo I incluyen de manera efectiva 3 de los 4 indicadores de la competencia comunicativa (competencia lingüística, competencia estratégica y competencia discursiva), pero muestran carencias en cuanto a la competencia sociolingüística. Hay claridad sobre lo que se tiene que evaluar en términos de corrección gramatical, de estrategias para salvar la comunicación o de calidad del discurso, pero, a la vez, existen vacíos teóricos en cuanto a lo que se debe evaluar como corrección social en el uso del idioma inglés.

5.2.3 Discusión de la sub-variable dependiente 2: autoconcepto académico

Para esta investigación se definió la sub-variable autoconcepto académico como la percepción que el estudiante tiene sobre sí mismo como resultado de cuatro indicadores clave: su relación con otros en el ámbito educativo, su asertividad, su compromiso académico y su capacidad de enfrentar situaciones escolares. Para Santana et al. (2009), la importancia del autoconcepto académico radica en que es un factor que influye en el logro de las expectativas escolares. En el caso de los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo I, se pudo apreciar, a través de los resultados de las encuestas, que los instrumentos de evaluación en el área oral contribuyen a que los estudiantes formen un autoconcepto académico positivo en tres de los cuatro indicadores que se estudiaron.

Los participantes manifestaron que los instrumentos de evaluación contribuyen a que exista una interacción espontánea durante las pruebas orales. Según Arancibia et al. (2008), la presencia de una interacción óptima entre docentes y estudiantes es importante porque facilita un mayor nivel de confianza y aprecio. Cuando un estudiante se siente cómodo ante la presencia del docente, existe una mejor relación entre ambos y esto tiene un efecto positivo sobre la percepción que el estudiante tiene de sí mismo.

Lo mismo sucede si el estudiante se siente comprometido con su aprendizaje. Su nivel de compromiso lo motiva a ser más original y creativo en sus actividades y esto le da mayor satisfacción personal y mejora su autoconcepto (Arancibia et al., 2008). En esta investigación, los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo I manifestaron que los instrumentos de evaluación

en el área oral promueven su compromiso e incluso contribuyen a que confíen en su propia capacidad de enfrentar situaciones adversas en el ámbito educativo.

Todo lo mencionado anteriormente es de beneficio para que los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo I puedan crear un autoconcepto académico sólido. Sin embargo, es necesario mencionar que existen carencias en cuanto al indicador de asertividad, ya que los estudiantes reconocieron que los instrumentos de evaluación utilizados no siempre les permiten identificar los aspectos en que necesitan ayuda, previo a la realización de sus pruebas orales.

Según Arancibia et al. (2008), una alta asertividad permite que el estudiante tenga control de lo que pueda ocurrir en su proceso de aprendizaje y le da la posibilidad de enfrentar a la autoridad y hacerse escuchar. Para que un instrumento de evaluación empodere al estudiante para tener control sobre su desempeño en una prueba oral, dicho instrumento debe dejar claro las expectativas que los docentes tienen. Por muy cómodo, motivado y capaz que el estudiante se sienta, es difícil que pueda orientar sus deseos de mejora hacia resultados positivos si desconoce en qué áreas específicamente debe mejorar.

De acuerdo con Anijovich, Malbergier y Sigal (2004), el instrumento de evaluación que permite mayor claridad en cuanto a lo que se espera de los estudiantes es la rúbrica. Es el instrumento que se recomienda para promover responsabilidad y mayor sentido de la autoevaluación por parte de los aprendices. No obstante, es digno de resaltar que, según los datos recabados en esta investigación, la rúbrica es el instrumento que menos se utiliza con los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo I.

5.2.4 Discusión de la sub-variable dependiente 3: desapego conductual en el ámbito académico

En el presente estudio, desapego conductual en el ámbito académico se definió como el conjunto de comportamientos observables que se manifiestan a través de la falta de esfuerzo, la distracción y la escasa persistencia por parte de los estudiantes. Para González et al. (2013), el desapego conductual es el extremo opuesto del compromiso académico; en otras palabras, la ausencia de una variable indica la presencia de la otra.

Los datos recolectados en esta investigación muestran división en la opinión de los estudiantes. Casi la mitad de la muestra coincidió en que los instrumentos de evaluación están orientados hacia promover desapego conductual, mientras que la otra parte de los participantes manifestó que los instrumentos de evaluación promueven compromiso académico.

Uno de los indicadores del desapego conductual es la ausencia de esfuerzo (González et al., 2013). En el caso de las pruebas orales de los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo I, su esfuerzo se pone de manifiesto cuando activamente buscan ayuda en los aspectos que necesitan mejorar. Sin embargo, los instrumentos de evaluación utilizados no siempre les permiten solicitar dicha ayuda. Esto está estrechamente relacionado con lo que se discutió en la sub-variable anterior, ya que los estudiantes pueden tener compromiso por mejorar, pero si no se les guía, si no se les indica en qué están fallando, entonces no saben hacia dónde dirigir su esfuerzo.

De igual manera, si el instrumento con el cual los estudiantes son evaluados no les da oportunidad de buscar ayuda en los aspectos deficientes de su producción oral, no contribuye a que los estudiantes vean el espacio de clases como una oportunidad para hacer preguntas con relación a lo que sus docentes esperan que hagan para aprobar sus evaluaciones. Esto a su vez, puede conducir a posteriores actitudes de distracción para evadir responsabilidades académicas (Edel, 2003).

Otro indicador que denota desapego conductual en el ámbito académico es la escasa persistencia (González et al., 2013). Peterson y Seligman (2004) reconocen que entre las situaciones que pueden disminuir la persistencia de un individuo se encuentra la falta de retroalimentación positiva. Estos aportes teóricos se vuelven interesantes al saber que la mitad de los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo I que fueron encuestados para este estudio afirmaron que los instrumentos de evaluación que usan sus docentes *ocasionalmente, casi nunca* o *nunca* les permiten identificar los aspectos en que su producción oral ha mejorado.

Según los aportes de Anijovich, Malbergier y Sigal (2004), una de las ventajas de utilizar rúbricas como instrumentos de evaluación es que facilitan al docente la oportunidad de dar

retroalimentación del trabajo efectuado por los estudiantes. Es necesario que el estudiante pueda conocer no sólo los errores que comete en su producción oral, sino también las cosas que hace bien y aquéllas en las que ha mejorado de alguna manera, ya sea porque se las diga el docente o porque él mismo pueda identificarlas. Cuando se trata de retroalimentar el desempeño de los estudiantes, la rúbrica es el instrumento más recomendado, pero también es el que menos se utiliza en la asignatura de Inglés Intermedio Intensivo I.

5.3 Prueba de hipótesis

A continuación, se aplica el modelo estadístico de chi-cuadrado calculado (X^2_{calc}) para la prueba de las tres hipótesis de trabajo, haciendo uso de los resultados obtenidos con los 83 sujetos muestrales de este estudio.

5.3.1 Prueba de hipótesis de trabajo 1

H₁. En tanto más efectivo sea el uso de instrumentos de evaluación en el área oral, mayor será la competencia comunicativa de los estudiantes.

H₀. La competencia comunicativa de los estudiantes no tiene relación alguna con los instrumentos de evaluación en el área oral que se utilicen.

Tabla 8.

Relación establecida entre variable independiente (instrumentos de evaluación en el área oral) y sub-variable dependiente 1 (competencia comunicativa)

VI. Instrumentos de evaluación en el área oral									
ENUNCIADO 1									
Sin preguntarle a otra persona ni buscarlo en Internet, puedo nombrar dos diferencias entre una lista de cotejo y otros instrumentos que mis docentes utilizan para evaluar mi producción oral.									
S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
1	1.20	8	9.64	32	38.55	7	8.43	35	42.17

ENUNCIADO 2

Sin preguntarle a otra persona ni buscarlo en Internet, puedo nombrar dos diferencias entre una **escala de rango** y otros instrumentos que mis docentes usan para evaluar mi producción oral.

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
3	3.61	13	15.66	25	30.12	19	22.89	23	27.71

ENUNCIADO 3

Sin preguntarle a otra persona ni buscarlo en Internet, puedo nombrar dos diferencias entre una **rúbrica** y otros instrumentos que mis docentes utilizan para evaluar mi producción oral.

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
3	3.61	8	9.64	22	26.51	18	21.69	32	38.55

ENUNCIADO 4

Mis docentes me dan a conocer con anticipación el instrumento con el que evaluarán mi producción oral, ya sea en entrevistas, role plays, show and tell, case escenarios, debates, presentaciones y otros.

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
42	50.60	20	24.10	12	14.46	5	6.02	4	4.82

ENUNCIADO 5

Mis docentes utilizan **listas de cotejo** para evaluar mi producción oral (ya sea en entrevistas, role plays, show and tell, case escenarios, debates, presentaciones y otros).

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
32	38.55	24	28.92	12	14.46	6	7.23	9	10.84

ENUNCIADO 6

Si mis docentes usan **listas de cotejo**, éstas contienen los siguientes elementos: indicadores a evaluar y una escala de SÍ y NO, como se observa en la siguiente imagen:

Instrucciones: marque ✓ en Sí, si el estudiante muestra el criterio. Marque ✓ en No, si el estudiante no muestra el criterio.		
Indicadores	Sí	No
Expone sus ideas con claridad.	✓	
Se mantiene en el tema durante toda la exposición	✓	
Utiliza lenguaje corporal para apoyar sus ideas.		✓
Utiliza vocabulario acorde al tema y la situación.	✓	

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
24	28.92	22	26.51	21	25.30	11	13.25	5	6.02

ENUNCIADO 7

Mis docentes hacen uso de **escalas de rango** para evaluar mi producción oral (ya sea en entrevistas, role plays, show and tell, case escenarios, debates, presentaciones y otros).

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
24	28.92	23	27.71	17	20.48	9	10.84	10	12.05

ENUNCIADO 8

Si mis docentes usan **escalas de rango**, éstas contienen los aspectos a evaluar y una escala que puede ser numérica (4, 3, 2, 1), literal (A, B, C, D), o gráfica (E, MB, B, NM), como se muestra en el siguiente ejemplo:

4 = Siempre, 3 = A veces, 2 = Escasamente, 1 = Nunca				
Aspectos	4	3	2	1
Mostró interés en participar durante el debate.				
Explicó las causas de la conquista en Centroamérica durante su participación.				
Explicó las consecuencias de la conquista en Centroamérica durante su participación.				

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
23	27.71	21	25.30	19	22.89	10	12.05	10	12.05

ENUNCIADO 9

Mis docentes usan **rúbricas** para evaluar mi producción oral (ya sea en entrevistas, role plays, show and tell, case escenarios, debates, presentaciones y otros).

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
19	22.89	18	21.69	21	25.30	13	15.66	12	14.46

ENUNCIADO 10

Si mis docentes utilizan **rúbricas**, éstas incluyen los critérios a evaluar, la descripción de los niveles de desempeño para cada criterio y la puntuación asignada a cada nivel, como se muestra a continuación:

Criterios / Indicadores de logro	Niveles de desempeño			
	Excelente (25 puntos)	Muy bueno (20 puntos)	Regular (15 puntos)	Debe mejorar (10 puntos)
Clasifica y mide ángulos	Clasifica y mide con precisión todos los ángulos de los objetos.	Clasifica correctamente todos los ángulos de los objetos, pero no los mide con precisión.	Clasifica correctamente todos los ángulos de los objetos, pero no los mide.	No clasifica ni mide los ángulos de los objetos.

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
12	14.46	29	34.94	15	18.07	15	18.07	12	14.46

VD1. Competencia comunicativa

ENUNCIADO 11

El instrumento con que soy evaluado por mis docentes (sea **lista de cotejo**, **escala de rango**, **rúbrica** u otro) registra los aspectos de vocabulario, corrección gramatical y pronunciación a observar en mi producción oral.

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
47	56.63	27	32.53	4	4.82	1	1.20	4	4.82

ENUNCIADO 12

El instrumento con el que me evalúan mis docentes especifica los aspectos sociolingüísticos que esperan observar en mi producción oral: normas verbales de cortesía, lenguaje formal e informal, uso de “idioms”.

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
27	32.53	24	28.92	25	30.12	3	3.61	4	4.82

ENUNCIADO 13

El instrumento que usan mis docentes para evaluarme señala las estrategias verbales y no verbales que se esperan de mí al hablar: fluidez, parafraseo, creación propia de definiciones y deducción de vocabulario.

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
42	50.60	25	30.12	12	14.46	2	2.41	2	2.41

ENUNCIADO 14

El instrumento que utilizan mis docentes para evaluarme registra la coherencia (organización y relevancia de ideas) y cohesión (conexión apropiada de ideas) en mi discurso (ya sea en entrevistas, role plays, show and tell, case scenarios, debates, presentaciones y otros).

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
42	50.60	25	30.12	11	13.25	3	3.61	2	2.41

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9.

Nivel de instrucción de la relación entre variable independiente (instrumentos de evaluación en el área oral) y sub-variable dependiente 1 (competencia comunicativa)

NIVEL DE INSTRUCCIÓN	RESPUESTA					TOTAL
	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	OCASIONALMENTE	CASI NUNCA	NUNCA	
ALTO	47 (1)	29 (4)	32 (7)	19 (10)	35 (13)	162
MEDIO	24 (2)	13 (5)	15 (8)	10 (11)	12 (14)	74
BAJO	1 (3)	8 (6)	4 (9)	1 (12)	4 (15)	18
TOTAL	72	50	51	30	51	254

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10.

Frecuencias para la prueba de hipótesis de trabajo 1

CASILLA	FO	FE	FO-FE	$(FO-FE)^2$	$(FO-FE)^2/FE$
1	47	45.9	1.1	1.21	0.03
2	24	21	3	9	0.43
3	1	5.1	-4.1	16.81	3.30
4	29	31.9	-2.9	8.41	0.26
5	13	14.6	-1.6	2.56	0.18
6	8	3.5	4.5	20.25	5.79
7	32	32.5	-0.5	0.25	0.01
8	15	14.9	0.1	0.01	0.00
9	4	3.6	0.4	0.16	0.04
10	19	19.1	-0.1	0.01	0.00
11	10	8.7	1.3	1.69	0.19
12	1	2.1	-1.1	1.21	0.58
13	35	32.5	2.5	6.25	0.19
14	12	14.9	-2.9	8.41	0.56
15	4	3.6	0.4	0.16	0.04

VALOR CHI CUADRADO	11.60
CHI CUADRADO TEÓRICO	15.5073

Fuente: Elaboración propia

Para calcular todos y cada uno de los valores de la frecuencia esperada (FE) que se observan en la tabla 10, se utilizaron los datos de la tabla 9 según la siguiente ecuación:

$$\frac{\text{Total columna (cada nivel de instrucción)} \times \text{Total fila (cada criterio de respuesta)}}{\text{Suma total}}$$

De tal manera que para la frecuencia observada 47 (ver nivel de instrucción *alto*, criterio de respuesta *siempre* en tabla 9), el cálculo de la frecuencia esperada se realizó de la siguiente manera:

$$FE = \frac{162 \times 72}{254} \quad FE = 45.92 \quad FE = 45.9$$

El mismo procedimiento se siguió para obtener los demás valores de las frecuencias esperadas de la tabla 10.

Para obtener el valor de chi-cuadrado calculado, se utilizaron los datos de la tabla 10 y se aplicó la fórmula:

$$X^2_{calc} = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

El resultado que se obtuvo fue:

$$X^2_{calc} = 0.03 + 0.43 + 3.30 + 0.26 + 0.18 + 5.79 + 0.01 + 0.00 + 0.04 + 0.00 + 0.19 + 0.58 + 0.19 + 0.56 + 0.04$$

Es decir:

$$X^2_{calc} = 11.60$$

Dicho resultado debió compararse al valor teórico de chi-cuadrado, el cual se obtuvo utilizando la tabla de distribución acumulada para chi-cuadrado (ver anexo 3), trabajando con un nivel de significancia o margen de error (p) de 0.05 y un grado de libertad (v) calculado con la siguiente ecuación:

$$v = (\text{cantidad de filas} - 1) \times (\text{cantidad de columnas} - 1)$$

Es decir que, según los datos de la tabla 9, el grado de libertad se obtuvo así:

$$v = (3 - 1) \times (5 - 1)$$

$$v = 2 \times 4$$

$$v = 8$$

Con un margen de error de 0.05 y un grado de libertad de 8, al revisar la tabla de la distribución acumulada para chi-cuadrado se obtuvo un valor teórico de 15.5073.

Por lo tanto, dado que, en la prueba de la primera hipótesis de trabajo, el valor de chi-cuadrado calculado es menor que el valor teórico, es decir:

$$X^2_{\text{calc}} < X^2_{\text{teórico}}$$

$$11.60 < 15.5073$$

Se acepta, entonces, la hipótesis nula que establece la no relación entre la variable independiente (instrumentos de evaluación en el área oral) y la sub-variable dependiente 1 (competencia comunicativa).

5.3.2 Prueba de hipótesis de trabajo 2

H₂. Entre mayor sea el uso de instrumentos de evaluación en el área oral, más alto será el autoconcepto académico de los estudiantes.

H₀. El uso de instrumentos de evaluación en el área oral no está asociado con el autoconcepto académico de los estudiantes.

Tabla 11.

Relación establecida entre variable independiente (instrumentos de evaluación en el área oral) y sub-variable dependiente 2 (autoconcepto académico)

VI. Instrumentos de evaluación en el área oral

ENUNCIADO 1

Sin preguntarle a otra persona ni buscarlo en Internet, puedo nombrar dos diferencias entre una **lista de cotejo** y otros instrumentos que mis docentes utilizan para evaluar mi producción oral.

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
1	1.20	8	9.64	32	38.55	7	8.43	35	42.17

ENUNCIADO 2

Sin preguntarle a otra persona ni buscarlo en Internet, puedo nombrar dos diferencias entre una **escala de rango** y otros instrumentos que mis docentes usan para evaluar mi producción oral.

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
3	3.61	13	15.66	25	30.12	19	22.89	23	27.71

ENUNCIADO 3

Sin preguntarle a otra persona ni buscarlo en Internet, puedo nombrar dos diferencias entre una **rúbrica** y otros instrumentos que mis docentes utilizan para evaluar mi producción oral.

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
3	3.61	8	9.64	22	26.51	18	21.69	32	38.55

ENUNCIADO 4

Mis docentes me dan a conocer con anticipación el instrumento con el que evaluarán mi producción oral, ya sea en entrevistas, role plays, show and tell, case escenarios, debates, presentaciones y otros.

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
42	50.60	20	24.10	12	14.46	5	6.02	4	4.82

ENUNCIADO 5

Mis docentes utilizan **listas de cotejo** para evaluar mi producción oral (ya sea en entrevistas, role plays, show and tell, case escenarios, debates, presentaciones y otros).

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
32	38.55	24	28.92	12	14.46	6	7.23	9	10.84

ENUNCIADO 6

Si mis docentes usan **listas de cotejo**, éstas contienen los siguientes elementos: indicadores a evaluar y una escala de SÍ y NO, como se observa en la siguiente imagen:

Instrucciones: marque ✓ en Sí, si el estudiante muestra el criterio. Marque ✓ en No, si el estudiante no muestra el criterio.		
Indicadores	Sí	No
Expone sus ideas con claridad.	✓	
Se mantiene en el tema durante toda la exposición	✓	
Utiliza lenguaje corporal para apoyar sus ideas.		✓
Utiliza vocabulario acorde al tema y la situación.	✓	

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
24	28.92	22	26.51	21	25.30	11	13.25	5	6.02

ENUNCIADO 7

Mis docentes hacen uso de **escalas de rango** para evaluar mi producción oral (ya sea en entrevistas, role plays, show and tell, case escenarios, debates, presentaciones y otros).

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
24	28.92	23	27.71	17	20.48	9	10.84	10	12.05

ENUNCIADO 8

Si mis docentes usan **escalas de rango**, éstas contienen los aspectos a evaluar y una escala que puede ser numérica (4, 3, 2, 1), literal (A, B, C, D), o gráfica (E, MB, B, NM), como se muestra en el siguiente ejemplo:

4 = Siempre, 3 = A veces, 2 = Escasamente, 1 = Nunca				
Aspectos	4	3	2	1
Mostró interés en participar durante el debate.				
Explicó las causas de la conquista en Centroamérica durante su participación.				
Explicó las consecuencias de la conquista en Centroamérica durante su participación.				

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
23	27.71	21	25.30	19	22.89	10	12.05	10	12.05

ENUNCIADO 9

Mis docentes usan **rúbricas** para evaluar mi producción oral (ya sea en entrevistas, role plays, show and tell, case scenarios, debates, presentaciones y otros).

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
19	22.89	18	21.69	21	25.30	13	15.66	12	14.46

ENUNCIADO 10

Si mis docentes utilizan **rúbricas**, éstas incluyen los criterios a evaluar, la descripción de los niveles de desempeño para cada criterio y la puntuación asignada a cada nivel, como se muestra a continuación:

Criterios / Indicadores de logro	Niveles de desempeño			
	Excelente (25 puntos)	Muy bueno (20 puntos)	Regular (15 puntos)	Debe mejorar (10 puntos)
Clasifica y mide ángulos	Clasifica y mide con precisión todos los ángulos de los objetos.	Clasifica correctamente todos los ángulos de los objetos, pero no los mide con precisión.	Clasifica correctamente todos los ángulos de los objetos, pero no los mide.	No clasifica ni mide los ángulos de los objetos.

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
12	14.46	29	34.94	15	18.07	15	18.07	12	14.46

VD₂. Autoconcepto académico

ENUNCIADO 15

El instrumento con el que me evalúan mis docentes (sea **lista de cotejo, escala de rango, rúbrica** u otro) contribuye a que exista una interacción espontánea con ellos durante mis actividades orales (lo cual evidencio a través de mi mirada, expresión facial y gestos corporales).

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
21	25.30	35	42.17	20	24.10	4	4.82	3	3.61

ENUNCIADO 16

El instrumento de evaluación que utilizan mis docentes me permite identificar los aspectos en que necesito ayuda, previo a la realización de mis actividades orales.

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
24	28.92	17	20.48	17	20.48	17	20.48	8	9.64

ENUNCIADO 17

El instrumento con el que soy evaluado por mis docentes promueve mi compromiso por aprobar mis actividades orales (lo cual se observa a través de la originalidad y creatividad que muestro en mi producción oral).

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
28	33.73	21	25.30	25	30.12	4	4.82	5	6.02

ENUNCIADO 18

El instrumento de evaluación usado por mis docentes contribuye a que yo confíe en mi propia capacidad de aprobar mis actividades orales (lo cual manifiesto a través de mi interés por participar en dichas actividades).

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
20	24.10	33	39.76	16	19.28	8	9.64	6	7.23

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12.

Nivel de instrucción de la relación entre variable independiente (instrumentos de evaluación en el área oral) y sub-variable dependiente 2 (autoconcepto académico)

NIVEL DE INSTRUCCIÓN	RESPUESTA					TOTAL
	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	OCASIONALMENTE	CASI NUNCA	NUNCA	
ALTO	42 (1)	35 (4)	32 (7)	19 (10)	35 (13)	163
MEDIO	21 (2)	17 (5)	20 (8)	11 (11)	12 (14)	81
BAJO	1 (3)	8 (6)	12 (9)	4 (12)	3 (15)	28
TOTAL	64	60	64	34	50	272

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13.

Frecuencias para la prueba de hipótesis de trabajo 2

CASILLA	FO	FE	FO-FE	$(FO-FE)^2$	$(FO-FE)^2/FE$
1	42	38.4	3.6	12.96	0.34
2	21	19.1	1.9	3.61	0.19
3	1	6.6	-5.6	31.36	4.75
4	35	36	-1.0	1.00	0.03
5	17	17.9	-0.9	0.81	0.05
6	8	6.2	1.8	3.24	0.52
7	32	38.4	-6.4	40.96	1.07
8	20	19.1	0.9	0.81	0.04
9	12	6.6	5.4	29.16	4.42
10	19	20.4	-1.4	1.96	0.10
11	11	10.1	0.9	0.81	0.08
12	4	3.5	0.5	0.25	0.07
13	35	30.0	5.0	25.00	0.83
14	12	14.9	-2.9	8.41	0.56
15	3	5.1	-2.1	4.41	0.86

VALOR CHI CUADRADO	13.91
CHI CUADRADO TEÓRICO	15.5073

Fuente: Elaboración propia

De igual manera que para la prueba de la hipótesis de trabajo 1, para calcular los valores de la frecuencia esperada (FE) observados en la tabla 13, se utilizaron los datos de la tabla 12 según la ecuación:

$$\frac{\text{Total columna (cada nivel de instrucción)} \times \text{Total fila (cada criterio de respuesta)}}{\text{Suma total}}$$

En el caso del valor teórico de chi-cuadrado, se mantuvo un margen de error (p) de 0.05 y un grado de libertad (v) de 8, lo que dio nuevamente el dato de 15.5073.

Dado que el valor de chi-cuadrado obtenido en la prueba de la segunda hipótesis de trabajo fue de 13.91, siendo éste menor que el valor teórico, como se observa a continuación:

$$X^2_{\text{calc}} < X^2_{\text{teórico}}$$

$$13.91 < 15.5073$$

Se acepta la hipótesis nula que establece la no asociación de la variable independiente (instrumentos de evaluación en el área oral) sobre la sub-variable dependiente 2 (autoconcepto académico).

5.3.3 Prueba de hipótesis de trabajo 3

H₃. A mejor uso de instrumentos de evaluación en el área oral, menor desapego conductual se reflejará en los estudiantes.

H₀. El desapego conductual en los estudiantes no se asocia al uso de instrumentos de evaluación en el área oral.

Tabla 14.

Relación establecida entre variable independiente (instrumentos de evaluación en el área oral) y sub-variable dependiente 3 (desapego conductual)

VI. Instrumentos de evaluación en el área oral

ENUNCIADO 1

Sin preguntarle a otra persona ni buscarlo en Internet, puedo nombrar dos diferencias entre una **lista de cotejo** y otros instrumentos que mis docentes utilizan para evaluar mi producción oral.

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
1	1.20	8	9.64	32	38.55	7	8.43	35	42.17

ENUNCIADO 2

Sin preguntarle a otra persona ni buscarlo en Internet, puedo nombrar dos diferencias entre una **escala de rango** y otros instrumentos que mis docentes usan para evaluar mi producción oral.

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
3	3.61	13	15.66	25	30.12	19	22.89	23	27.71

ENUNCIADO 3

Sin preguntarle a otra persona ni buscarlo en Internet, puedo nombrar dos diferencias entre una **rúbrica** y otros instrumentos que mis docentes utilizan para evaluar mi producción oral.

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
3	3.61	8	9.64	22	26.51	18	21.69	32	38.55

ENUNCIADO 4

Mis docentes me dan a conocer con anticipación el instrumento con el que evaluarán mi producción oral, ya sea en entrevistas, role plays, show and tell, case escenarios, debates, presentaciones y otros.

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
42	50.60	20	24.10	12	14.46	5	6.02	4	4.82

ENUNCIADO 5

Mis docentes utilizan **listas de cotejo** para evaluar mi producción oral (ya sea en entrevistas, role plays, show and tell, case escenarios, debates, presentaciones y otros).

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
32	38.55	24	28.92	12	14.46	6	7.23	9	10.84

ENUNCIADO 6

Si mis docentes usan **listas de cotejo**, éstas contienen los siguientes elementos: indicadores a evaluar y una escala de SÍ y NO, como se observa en la siguiente imagen:

Instrucciones: marque ✓ en Sí, si el estudiante muestra el criterio. Marque ✓ en No, si el estudiante no muestra el criterio.		
Indicadores	Sí	No
Expone sus ideas con claridad.	✓	
Se mantiene en el tema durante toda la exposición	✓	
Utiliza lenguaje corporal para apoyar sus ideas.		✓
Utiliza vocabulario acorde al tema y la situación.	✓	

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
24	28.92	22	26.51	21	25.30	11	13.25	5	6.02

ENUNCIADO 7

Mis docentes hacen uso de **escalas de rango** para evaluar mi producción oral (ya sea en entrevistas, role plays, show and tell, case escenarios, debates, presentaciones y otros).

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
24	28.92	23	27.71	17	20.48	9	10.84	10	12.05

ENUNCIADO 8

Si mis docentes usan **escalas de rango**, éstas contienen los aspectos a evaluar y una escala que puede ser numérica (4, 3, 2, 1), literal (A, B, C, D), o gráfica (E, MB, B, NM), como se muestra en el siguiente ejemplo:

4 = Siempre, 3 = A veces, 2 = Escasamente, 1 = Nunca				
Aspectos	4	3	2	1
Mostró interés en participar durante el debate.				
Explicó las causas de la conquista en Centroamérica durante su participación.				
Explicó las consecuencias de la conquista en Centroamérica durante su participación.				

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
23	27.71	21	25.30	19	22.89	10	12.05	10	12.05

ENUNCIADO 9

Mis docentes usan **rúbricas** para evaluar mi producción oral (ya sea en entrevistas, role plays, show and tell, case scenarios, debates, presentaciones y otros).

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
19	22.89	18	21.69	21	25.30	13	15.66	12	14.46

ENUNCIADO 10

Si mis docentes utilizan **rúbricas**, éstas incluyen los criterios a evaluar, la descripción de los niveles de desempeño para cada criterio y la puntuación asignada a cada nivel, como se muestra a continuación:

Criterios / Indicadores de logro	Niveles de desempeño			
	Excelente (25 puntos)	Muy bueno (20 puntos)	Regular (15 puntos)	Debe mejorar (10 puntos)
Clasifica y mide ángulos	Clasifica y mide con precisión todos los ángulos de los objetos.	Clasifica correctamente todos los ángulos de los objetos, pero no los mide con precisión.	Clasifica correctamente todos los ángulos de los objetos, pero no los mide.	No clasifica ni mide los ángulos de los objetos.

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
12	14.46	29	34.94	15	18.07	15	18.07	12	14.46

VD3. Desapego conductual en el ámbito académico

ENUNCIADO 19

El instrumento que usan mis docentes para evaluarme (sea **lista de cotejo, escala de rango, rúbrica** u otro) me permite buscar ayuda en los aspectos que necesito mejorar de mi producción oral, previo a mis actividades evaluadas.

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
23	27.71	26	31.33	19	22.89	8	9.64	7	8.43

ENUNCIADO 20

El instrumento de evaluación que utilizan mis docentes contribuye a que yo pregunte en clases sobre el estándar requerido para aprobar mis actividades orales.

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
22	26.51	21	25.30	19	22.89	14	16.87	7	8.43

ENUNCIADO 21

El instrumento de evaluación que usan mis docentes me permite identificar los aspectos en que mi producción oral ha mejorado, independientemente de la calificación obtenida.

S	%	CS	%	O	%	CN	%	N	%
24	28.92	17	20.48	22	26.51	11	13.25	9	10.84

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15.

Nivel de instrucción de la relación entre variable independiente (instrumentos de evaluación en el área oral) y variable dependiente 3 (desapego conductual en el ámbito académico)

NIVEL DE INSTRUCCIÓN	RESPUESTA					TOTAL
	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	OCASIONALMENTE	CASI NUNCA	NUNCA	
ALTO	42 (1)	29 (4)	32 (7)	19 (10)	35 (13)	157
MEDIO	22 (2)	17 (5)	22 (8)	11 (11)	12 (14)	84
BAJO	1 (3)	8 (6)	12 (9)	5 (12)	4 (15)	30
TOTAL	65	54	66	35	51	271

Fuente: Elaboración propia

Tabla 16.

Frecuencias para la prueba de hipótesis de trabajo 3

CASILLA	FO	FE	FO-FE	$(FO-FE)^2$	$(FO-FE)^2/FE$
1	42	37.7	4.3	18.49	0.49
2	22	20.1	1.9	3.61	0.18
3	1	7.2	-6.2	38.44	5.34
4	29	31.3	-2.3	5.29	0.17
5	17	16.7	0.3	0.09	0.01
6	8	6.0	2.0	4.00	0.67
7	32	38.2	-6.2	38.44	1.01
8	22	20.5	1.5	2.25	0.11
9	12	7.3	4.7	22.09	3.03
10	19	20.3	-1.3	1.69	0.08
11	11	10.8	0.2	0.04	0.00
12	5	3.9	1.1	1.21	0.31
13	35	29.5	5.5	30.25	1.03
14	12	15.8	-3.8	14.44	0.91
15	4	5.6	-1.6	2.56	0.46

VALOR CHI CUADRADO	13.80
CHI CUADRADO TEÓRICO	15.5073

Fuente: Elaboración propia

Así como en la prueba de las dos hipótesis de trabajo anteriores, para calcular los valores de la frecuencia esperada (FE) observados en la tabla 16, se usaron los datos de la tabla 15 según la ecuación:

$$\frac{\text{Total columna (cada nivel de instrucción)} \times \text{Total fila (cada criterio de respuesta)}}{\text{Suma total}}$$

En el caso del valor teórico de chi-cuadrado, se mantuvo un margen de error (p) de 0.05 y un grado de libertad (v) de 8, lo que dio nuevamente el dato de 15.5073.

Por lo tanto, ya que el valor de chi-cuadrado calculado obtenido en la prueba de la tercera hipótesis de trabajo fue de 13.80, siendo éste menor que el valor teórico, es decir:

$$X^2_{\text{calc}} < X^2_{\text{teórico}}$$

$$13.80 < 15.5073$$

Se acepta, entonces, la hipótesis nula que establece la no asociación entre la variable independiente (instrumentos de evaluación en el área oral) y la sub-variable dependiente 3 (desapego conductual en el ámbito académico).

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

Luego de analizar y discutir los resultados de esta investigación, se concluye lo siguiente:

- La competencia comunicativa de los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo I, en la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente (UES-FMO) no tiene relación alguna con los instrumentos de evaluación en el área oral que se utilicen. Sin embargo, aunque no tengan incidencia directa en el rendimiento académico de los estudiantes, a través de esta investigación se pudo observar que, los instrumentos actualmente utilizados se centralizan en evaluar aspectos de corrección gramatical del idioma inglés (competencia lingüística, competencia estratégica y competencia discursiva), pero descuidan la corrección social (competencia sociolingüística) que es indispensable al hablar un segundo idioma.
- El uso de instrumentos de evaluación en el área oral no está significativamente asociado con el autoconcepto académico de los estudiantes. No obstante, el análisis de los resultados de este estudio permitió observar que los instrumentos de evaluación utilizados en el Departamento de Idiomas de la UES-FMO son efectivos en tres de los cuatro indicadores de un autoconcepto académico positivo. Es decir que los instrumentos de evaluación contribuyen a una buena relación con otros, fomentan compromiso y permiten a los estudiantes enfrentar las situaciones escolares presentes durante una prueba oral, pero también dichos instrumentos requieren ser mejorados en el aspecto de asertividad. Una alta asertividad permite a los estudiantes tener control de lo que pueda ocurrir en su proceso de aprendizaje, pero para que eso suceda, los instrumentos de evaluación deben ser claros y estandarizar las expectativas que los docentes tienen sobre la producción oral de sus estudiantes. De esta manera se empodera al alumno a identificar por sí mismo las áreas de su producción oral en las que necesita mejorar.

- Según lo analizado en este estudio, el desapego conductual en los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo I no se asocia al uso de instrumentos de evaluación en el área oral. Pese a ello, se recolectaron datos que sugieren falta de consenso entre la población estudiantil con respecto al compromiso o desapego que los instrumentos de evaluación actuales pueden generar en ellos. No hay datos suficientes para destacar los indicadores ausencia de esfuerzo o distracción, pero sí se puede mencionar un punto clave sobre la escasa persistencia. Los estudiantes notaron que los instrumentos de evaluación no les permiten identificar sus propias áreas de mejora, y es precisamente la falta de retroalimentación positiva a largo plazo un factor que, según Peterson y Seligman (2004), puede disminuir la persistencia de un individuo.
- Finalmente, aunque la prueba de las hipótesis de trabajo muestra que no existe una correlación estadística significativa entre el uso de instrumentos de evaluación en el área oral y el rendimiento académico de los estudiantes, fue reforzado por las opiniones estudiantiles que hay aspectos puntuales que se pueden tomar en cuenta para una mayor efectividad de los instrumentos de evaluación utilizados en el Departamento de Idiomas de la UES-FMO. Tales aspectos son: la inclusión de la competencia sociolingüística en los instrumentos de evaluación y la claridad en las expectativas que se tienen de la producción oral de los estudiantes, con el afán de brindar una retroalimentación oportuna, antes y después de la realización de una prueba oral evaluada.

6.2 Recomendaciones

A partir de las conclusiones a las que se llegó en este estudio, se hacen las siguientes recomendaciones al Departamento de Idiomas de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente:

- Se recomienda agregar, en los instrumentos de evaluación que ya se tienen, criterios sobre los aspectos sociolingüísticos de la competencia comunicativa de los estudiantes, así como ya se incluyen criterios sobre los otros tres aspectos del idioma inglés (competencia lingüística, estratégica y discursiva). Asimismo, sabiendo que no se puede evaluar algo que no se desarrolla en clases, se recomienda realizar una evaluación interna para determinar si los planes de clase de Inglés Intermedio Intensivo I incluyen aspectos de la competencia sociolingüística. Si éstos se encontraran ausentes, se estaría teniendo una postura tradicional lingüística sobre el aprendizaje de inglés como idioma extranjero, y se estaría obviando la inclusión de aspectos sociales en lo que ahora se conoce como competencia comunicativa.
- Se recomienda diseñar instrumentos de evaluación con indicadores de logro observables. De esta manera se facilita la retroalimentación que los estudiantes puedan recibir acerca de su producción oral. El beneficio podría verse reflejado en dos aspectos: 1) la población estudiantil podría identificar las áreas en las que necesitan ayuda y, por ende, tener la asertividad suficiente para tomar el control de su aprendizaje y buscar los recursos necesarios para mejorar; y 2) los estudiantes podrían también identificar las áreas en las que han logrado mejorar y, al ver el resultado tangible de su esfuerzo, esto contribuiría a su valor de la persistencia.
- Se recomienda disminuir el uso de la escala de rango como instrumento de evaluación y aumentar el uso de la rúbrica. Esto debido a que, según Anijovich, Malbergier y Sigal (2004), la rúbrica es el instrumento que permite tener claridad en cuanto a lo que se espera de los estudiantes. La rúbrica permite delimitar y estandarizar los criterios de evaluación de manera que todos los docentes y estudiantes tengan la misma

interpretación de cada uno de los indicadores de logro y, por ende, se reduzca el nivel de subjetividad a la hora de una prueba oral (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2013).

- Se recomienda que alguien con acceso permanente a los sujetos muestrales (por ejemplo, un docente o grupo de docentes del Departamento de Idiomas de la UES-FMO) pueda retomar esta investigación y realizar un estudio de tipo experimental con dos o más grupos, ya que esto reduciría los riesgos de subjetividad a la hora de responder el instrumento de recolección de datos. Además, tener control sobre la variable independiente (instrumentos de evaluación en el área oral) en un ambiente no simulado (una evaluación oral real) permitiría establecer con mayor claridad la relación entre dicha variable y el rendimiento académico de los estudiantes según la operacionalización realizada en el presente estudio.

REFERENCIAS

- Alberta, E. (2011). *German language and culture: 3-year program guide to implementation*. Canada: Alberta Education. Recuperado de: <https://education.alberta.ca/media/384826/german-language-and-culture-10-3y-20-3y-30-3y-guide-to-implementation.pdf>
- Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la mención a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Educación Educativa*, 8(1), 11-25. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/6612713/revista-iberoamericana-de-evaluaci%C3%B3n-educativa>
- Andrade, A., Juárez, M., García, F., Padilla, L., y Vargas, L. (2010). *Manual técnicas e instrumentos para facilitar la evaluación del aprendizaje*. Baja California, México: Centro de Enseñanza Técnica y Superior.
- Anijovich, R., Malbergier, M., y Sigal, C. (2004). *Una introducción a La Enseñanza para la Diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Arancibia, V., Herrera, P., y Strasser K. (2008). *Manual de Psicología Educativa*. (6a ed.). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica De Chile.
- Arias, J., Villasis, M., y Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. Recuperado de: <http://revistaalergia.mx/ojs/index.php/ram/article/view/181>
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar, pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Grao.
- Bagarić, V. & Mihaljević, J. (2007). Defining Communicative Competence. *Methodika*. 8(1), 94-103.

- Barquero, M. y Ureña, E. (2015). Rúbricas para evaluar la competencia oral en un segundo idioma: Un estudio de caso. *InterSedes*, 16(34), 1-22. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intersedes/article/view/22570>
- Becerra, R. (s.f.). *Propósito fundamental de los test chi cuadrado*. Recuperado de: <http://rigobertobecerra.tripod.com/chicuadrado.htm>
- Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(1), 95-110. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1990/199018964006.pdf>
- Bocaletti, S. (2011). *Herramientas de evaluación en el aula*. (3a ed.). Guatemala: MINEDUC y USAID.
- Boffi, A. y Móccero, M. (2016). *Algunos aportes a la conceptualización de la fluidez*. Trabajo presentado en la VI Jornada de Español como Lengua Segunda y Extranjera: Reflexiones sobre el examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso) de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10020/ev.10020.pdf
- Castro, C. (2009). *Desarrollo de Estrategias Sintácticas y Semánticas en Lectura a través de LECTOR en Personas Sordas Adultas en Castilla y León* (Tesis de Doctorado). Universidad de Salamanca. España. Recuperado de: https://gedos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76435/1/DTHE_CastroCostaC_EstrategiasSintacticasSemanticas.pdf
- Cazalla, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista electrónica de Investigación y Docencia*, 10(1), 43-64. Recuperado de: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/991/818>

Cazau, P. (2006). *Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales*. (3a ed.). Buenos Aires: Rundinuskín.

Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660693/REICE_1_2_7.pdf?sequence=1

Escobar, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.

Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11-43. Recuperado de: https://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.pdf

Fernández, A. (2014). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques*. España: Publicaciones Universidad Politécnica de Valencia.

Fernández, P. (1996). Modelos sobre la adquisición del lenguaje. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 8(1), 105-116. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9696110105A>

Fernández, P. y Mena, F. (1997). Inferencia léxica en la comprensión lectora de textos en inglés como L2. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 6 (2), 349-363. Recuperado de: <http://revistas.um.es/cfi/article/view/109351>

- Fernández, S. (2011). Tablas contingencia: análisis de variables categóricas. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: <http://www.estadistica.net/ECONOMETRIA/CUALITATIVAS/CONTINGENCIA/tablas-contingencia.pdf>
- Garbanzo, G. (2007). Factores Asociados al Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1), 43-63. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>
- García, F. y Musitu, G. (2014). *Manual AF-5: Autoconcepto Forma 5*. (4a ed.). Madrid: TEA.
- Gatica-Lara, F. y Uribarren-Berrueta, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 31-65. Recuperado de: http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/10_PEM_GATICA.PDF
- González, A., Paoloni, V., Rinaudo, C., y Donolo, D. (2013). Interés situacional en clase de Lengua Española en secundaria: relaciones estructurales con el compromiso, el desapego y el rendimiento. *Universitas Psychologica*, 12(3), 753-765. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/2333>
- González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-31. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55115064002.pdf>
- Gurú, A. (2011). *Breve Diccionario Pedagógico Cítrico*. (2a ed.). Santiago de Chile: Ediciones ZIMZE. Recuperado de: <http://peuma.e.p.f.unblog.fr/files/2011/05/diccionariopedaggicocitrico2011segundaedicin.pdf>

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6a ed.). México: McGraw Hill.
- Herrero, P. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *ReiDoCrea, Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 1(1), 138-143. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.19-Herrero.pdf>
- Huerta, S. (2010). Coherencia y cohesión. *Herencia: Estudios literarios, lingüísticos y creaciones artísticas*, 2(2), 76-80. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3401183>
- Ibarra, E. y Jacobo, H. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 45-69. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14043472003>
- Kondo, C. (1995). La gramática como componente de la competencia comunicativa. *Centro Virtual Cervantes, ASELE. Actas VI*, 225-231. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0224.pdf
- López, B. e Hinojosa, E. (2004). *Evaluación del aprendizaje: alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas.
- Martín, L., Román, J., y Carbonero, M. (2005). La paráfrasis como estrategia de aprendizaje: propuesta de intervención. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 393-408. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832309030>
- Martínez, C. (2005). El desarrollo de la competencia sociolingüística y cultural a través de la publicidad audiovisual. *Centro Virtual Cervantes, ASELE. Actas XVI*, 460-468. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0460.pdf

- Martínez, J. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en medición*, 6(1), 129-134. Recuperado de: http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/9713/7036/4861/Encuesta_Cuestionario_O_Prueba.pdf
- Martínez, R. (2016). *Rúbricas en la evaluación de la expresión oral del inglés en los y las estudiantes de los terceros años de bachillerato paralelos A y B de la Unidad Educativa María Angélica Idrobo período académico 2015-2016*. (Tesis de Maestría). Instituto de Investigación y Posgrado. Facultad de Filosofía. Ecuador. Recuperado de: <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/12100>
- Mede, E. & Dikilitaş, K. (2015). Teaching and Learning Sociolinguistic Competence: Teachers' Critical Perceptions. *Participatory Educational Research*, 2(3), 14-31. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/200c/be26d0019e5aa2d65d672ed28dcf94b12da9.pdf>
- Medina, J. (1967). *Filosofía, educación y desarrollo*. México: Siglo veintiuno.
- Meneses, W., Morillo, S., Navia, G., y Grisales, M. (2013). Factores que afectan el rendimiento escolar en la institución educativa rural Las Mercedes desde la perspectiva de los actores institucionales. *Plumilla Educativa*, 11(1), 433-452. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4429997>
- Morales, L., Morales, V., y Holguín, S. (2016). Rendimiento Escolar. *Revista electrónica Humanidades, Tecnología y Ciencia*, 15(1), 1-5. Recuperado de: http://revistaelectronica-ipn.org/Contenido/16/HUMANIDADES_16_000382.pdf
- Morales, R. (2013). Figuras retóricas y argumentación: el discurso de Orfeo. *Pensamiento Actual*, 13(20), 51-65. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/15023/14657>
- Otzen, T. y Manterola, C. Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>

- Pastor, S. (2003). La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. En *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación. Pp. 503-514. Recuperado de: http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/EvaluacionPastor.pdf
- Peralta, F., Sánchez, M., y de la Fuente, J. (2009). *Autoconcepto y rendimiento académico a través de la escala SDQ*. España: Education & Psychology.
- Pérez, H. y Trejo, M. (2012). La competencia comunicativa y la enseñanza de lenguas. *Atenas*, 3(19), 84-93. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4780/478048955007.pdf>
- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character Strength and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, 36(1), 143-152. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010
- Pomposo, M. (2016). La evaluación de la competencia oral en segundas lenguas. El caso del inglés en el mundo profesional. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28(1), 243-262. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5775282>
- Pozo, C. y Díaz, R. (2013). La evaluación como herramienta de aprendizaje de competencias comunicativas orales. *SIGNOS ELE*, 7, 1-16. Recuperado de: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1164/1416>
- Pulido, R. y Muñoz, O. (2011). La competencia discursiva y el texto oral en lengua extranjera: un estudio de caso. *Lengua y Habla*, 15(1), 128-140. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511951371015>

- Púñez, F. (2015). Evaluación para el aprendizaje: una propuesta para la cultura evaluativa. *Horizonte de la Ciencia*, 5(8), 87-96. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420479>
- Quesquén, R., Hoyos, R. y Tineo, A. (2013). *Bases Técnico-Instrumentales de la Evaluación del Aprendizaje* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Perú.
- Rabin, Carolina. (2016). *TABLA 3-Distribución Chi Cuadrado χ^2* . Instituto de Física de la Facultad de Ciencias. Uruguay. Recuperado de: http://labrad.fisica.edu.uy/docs/tabla_chi_cuadrado.pdf
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). Madrid: RAE.
- Reinozo, M., Guzmán, E., Barbosa, Z., y Benavides, S. (2011). Análisis de Factores que Influyen en el Rendimiento Estudiantil en la Escuela Básica de Ingeniería, Universidad de los Andes. *Ciencia e Ingeniería*, 32(1), 79-90. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=507550790013>
- Salgado, M., Sevilla, M., y Berrelleza M. (2013). El rendimiento académico y el compromiso de los alumnos que trabajan de la Licenciatura en Informática de la FCA de la UABC. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(1), 1-16. Recuperado de: <https://docplayer.es/72522580-El-rendimiento-academico-y-el-compromiso-de-los-alumnos-que-trabajan-de-la-licenciatura-en-informatica-de-la-fca-de-la-uabc.html>
- Santana, L., Feliciano, L., y Jiménez, A. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 61-75. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11440/10937>

- Schmidt, V., Messoulam, N., y Molina, F. (2008). Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: presentación de un instrumento para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 1(25), 81-106. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4596/459645445005.pdf>
- Segura, M. (2009). La evaluación de los aprendizajes basada en el desempeño por competencias. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-25. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058026>
- Soriano, A. y Mejía, A. (2004). Evaluación de la comunicación oral en el nivel básico de la licenciatura en idioma inglés de la Universidad Francisco Gavidia. (Tesis de Pregrado). Universidad Francisco Gavidia. El Salvador. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11592/8130>
- Torres, R. (2013). *La evaluación formativa*. Costa Rica. Ministerio de Educación Pública.
- Vargas, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4 (2), 1-28. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>
- Vásquez, A. (2014). *Evaluación tradicional vs. Evaluación competencial en educación primaria: una comparativa entre la evaluación tradicional y la coevaluación por rúbricas*. (Tesis de Maestría). Universidad Internacional de la Rioja. España.
- Velásquez, R. (2009). *Evaluación del Aprendizaje*. Perú: Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.
- Villasmil, J. (2010). *El autoconcepto académico en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento: un estudio de casos* (Tesis de Doctorado). Universidad de los Andes. Venezuela.

ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZ DE CONGRUENCIA

Idea	Tema	Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Indicadores
Instrumentos de evaluación en el área oral y rendimiento académico	Correlación entre los instrumentos de evaluación en el área oral y el rendimiento académico de los estudiantes	¿Están relacionados los instrumentos de evaluación en el área oral con el rendimiento académico de los estudiantes?	OG. Establecer la correlación entre los instrumentos de evaluación en el área oral y el rendimiento académico de los estudiantes	HG. A mejor uso de instrumentos de evaluación en el área oral, mejor será el rendimiento académico de los estudiantes	VI. Instrumentos de evaluación en el área oral VD. Rendimiento académico de los estudiantes	Lista de cotejo Escala de rango Rúbrica
			OE1. Deducir la asociación entre los instrumentos de evaluación en el área oral y la competencia comunicativa de los estudiantes	H ₁ . En tanto más efectivo sea el uso de instrumentos de evaluación en el área oral, mayor será la competencia comunicativa de los estudiantes	VD ₁ . Competencia comunicativa	Competencia lingüística Competencia sociolingüística Competencia estratégica Competencia discursiva
			OE2. Explicar si los instrumentos de evaluación en el área oral están asociados con el autoconcepto académico de los estudiantes	H ₂ . Entre mayor sea el uso de instrumentos de evaluación en el área oral, más alto será el autoconcepto académico de los estudiantes	VD ₂ . Autoconcepto académico	Relaciones con otros Asertividad Compromiso Enfrentamiento de situaciones escolares
			OE3. Indicar si los instrumentos de evaluación en el área oral se asocian al desapego conductual en los estudiantes	H ₃ . A mejor uso de instrumentos de evaluación en el área oral, menor desapego conductual se reflejará en los estudiantes	VD ₃ . Desapego conductual	Ausencia de esfuerzo Distracción Escasa persistencia

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 2: INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES

Introducción: Con mucho respeto se le solicita contestar esta encuesta que servirá para recopilar información confiable que permita alcanzar el siguiente objetivo de investigación.

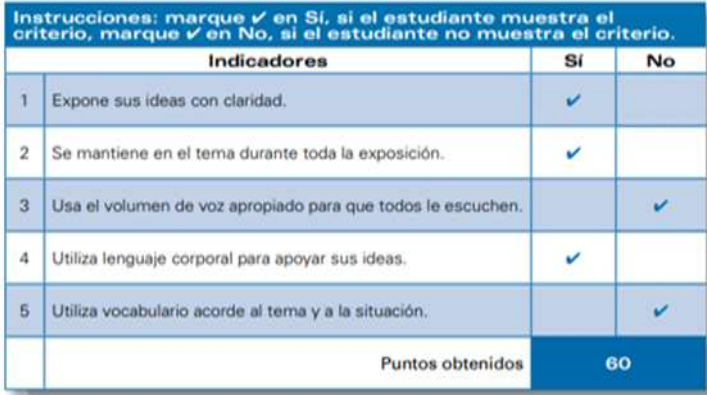
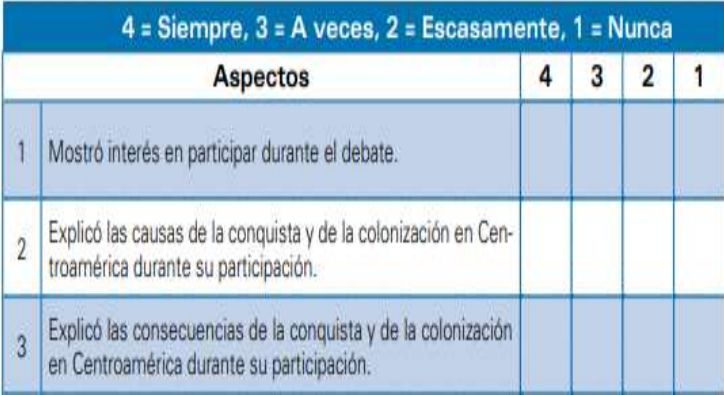
Objetivo: Analizar si los instrumentos de evaluación en el área oral tienen incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de Inglés Intermedio Intensivo I, en la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente.

Indicación: Marque con una “X” la opción que más se aproxime a su visión de la realidad para cada enunciado que se le consulta.

Nomenclatura:

Siempre	Casi Siempre	Ocasionalmente	Casi Nunca	Nunca
S	CS	O	CN	N

Enunciados		S	CS	O	CN	N
Instrumentos de evaluación en el área oral						
1	Sin preguntarle a otra persona ni buscarlo en Internet, puedo nombrar dos diferencias entre una lista de cotejo y otros instrumentos que mis docentes utilizan para evaluar mi producción oral.					
2	Sin preguntarle a otra persona ni buscarlo en Internet, puedo nombrar dos diferencias entre una escala de rango y otros instrumentos que mis docentes usan para evaluar mi producción oral.					
3	Sin preguntarle a otra persona ni buscarlo en Internet, puedo nombrar dos diferencias entre una rúbrica y otros instrumentos que mis docentes utilizan para evaluar mi producción oral.					
4	Mis docentes me dan a conocer con anticipación el instrumento con el que evaluarán mi producción oral, ya sea en entrevistas, role plays, show and tell, case scenarios, debates, presentaciones y otros.					

Enunciados		S	CS	O	CN	N
5	Mis docentes utilizan listas de cotejo para evaluar mi producción oral (ya sea en entrevistas, role plays, show and tell, case escenarios, debates, presentaciones y otros).					
6	Si mis docentes usan listas de cotejo , éstas contienen los siguientes elementos: <u>indicadores a evaluar</u> y una <u>escala de SÍ y NO</u> , como se observa en la siguiente imagen ¹ :  <p>Puntos obtenidos: 3 / 5 x 100 = 60</p>					
7	Mis docentes hacen uso de escalas de rango para evaluar mi producción oral (ya sea en entrevistas, role plays, show and tell, case escenarios, debates, presentaciones y otros).					
8	Si mis docentes usan escalas de rango , éstas contienen los aspectos a evaluar y una escala que puede ser <u>numérica</u> (4, 3, 2, 1), <u>literal</u> (A, B, C, D), o <u>gráfica</u> (E, MB, B, NM), como se muestra en el siguiente ejemplo:  <p>4 = Siempre, 3 = A veces, 2 = Escasamente, 1 = Nunca</p>					
9	Mis docentes usan rúbricas para evaluar mi producción oral (ya sea en entrevistas, role plays, show and tell, case escenarios, debates, presentaciones y otros).					

Enunciados		S	CS	O	CN	N																			
10	<p>Si mis docentes utilizan rúbricas, éstas incluyen los <u>critérios a evaluar</u>, la descripción de los <u>niveles de desempeño</u> para cada criterio y la <u>puntuación</u> asignada a cada nivel, como se muestra a continuación:</p> <table border="1" data-bbox="284 409 966 919"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Criterios / indicadores de logro</th> <th colspan="4">Niveles de desempeño</th> </tr> <tr> <th>Excelente (25 puntos)</th> <th>Muy bueno (20 puntos)</th> <th>Regular (15 puntos)</th> <th>Debe mejorar (10 puntos)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Presenta el proyecto con calidad en su forma y contenido</td> <td>Presenta en forma organizada y creativa el proyecto con todos los productos solicitados.</td> <td>Presenta en forma organizada el proyecto con los productos solicitados.</td> <td>Presenta el proyecto con la mitad de los productos solicitados.</td> <td>Presenta el proyecto con menos de la mitad de los productos solicitados.</td> </tr> <tr> <td>1.6 Clasifica y mide ángulos.</td> <td>Clasifica y mide con precisión todos los ángulos de los objetos.</td> <td>Clasifica correctamente todos los ángulos de los objetos pero no los mide con precisión.</td> <td>Clasifica correctamente todos los ángulos de los objetos pero no los mide</td> <td>No clasifica ni mide los ángulos de los objetos.</td> </tr> </tbody> </table>	Criterios / indicadores de logro	Niveles de desempeño				Excelente (25 puntos)	Muy bueno (20 puntos)	Regular (15 puntos)	Debe mejorar (10 puntos)	Presenta el proyecto con calidad en su forma y contenido	Presenta en forma organizada y creativa el proyecto con todos los productos solicitados.	Presenta en forma organizada el proyecto con los productos solicitados.	Presenta el proyecto con la mitad de los productos solicitados.	Presenta el proyecto con menos de la mitad de los productos solicitados.	1.6 Clasifica y mide ángulos.	Clasifica y mide con precisión todos los ángulos de los objetos.	Clasifica correctamente todos los ángulos de los objetos pero no los mide con precisión.	Clasifica correctamente todos los ángulos de los objetos pero no los mide	No clasifica ni mide los ángulos de los objetos.					
Criterios / indicadores de logro	Niveles de desempeño																								
	Excelente (25 puntos)	Muy bueno (20 puntos)	Regular (15 puntos)	Debe mejorar (10 puntos)																					
Presenta el proyecto con calidad en su forma y contenido	Presenta en forma organizada y creativa el proyecto con todos los productos solicitados.	Presenta en forma organizada el proyecto con los productos solicitados.	Presenta el proyecto con la mitad de los productos solicitados.	Presenta el proyecto con menos de la mitad de los productos solicitados.																					
1.6 Clasifica y mide ángulos.	Clasifica y mide con precisión todos los ángulos de los objetos.	Clasifica correctamente todos los ángulos de los objetos pero no los mide con precisión.	Clasifica correctamente todos los ángulos de los objetos pero no los mide	No clasifica ni mide los ángulos de los objetos.																					
Competencia comunicativa																									
11	El instrumento con que soy evaluado por mis docentes (sea lista de cotejo , escala de rango , rúbrica u otro) registra los aspectos de <u>vocabulario</u> , <u>corrección gramatical</u> y <u>pronunciación</u> a observar en mi producción oral.																								
12	El instrumento con el que me evalúan mis docentes especifica los aspectos sociolingüísticos que esperan observar en mi producción oral: <u>normas verbales de cortesía</u> , <u>lenguaje formal e informal</u> , <u>uso de “idioms”</u> .																								
13	El instrumento que usan mis docentes para evaluarme señala las estrategias verbales y no verbales que se esperan de mí al hablar: <u>fluidez</u> , <u>parafraseo</u> , <u>creación propia de definiciones</u> y <u>deducción de vocabulario</u> .																								
14	El instrumento que utilizan mis docentes para evaluarme registra la <u>coherencia</u> (organización y relevancia de ideas) y <u>cohesión</u> (conexión apropiada de ideas) en mi discurso (ya sea en entrevistas, role plays, show and tell, case scenarios, debates, presentaciones y otros).																								

¹ Las imágenes que se presentan en esta encuesta han sido tomadas de la tercera edición del libro *Herramientas de Evaluación en el Aula* (Bocaletti, 2011).

Enunciados		S	CS	O	CN	N
Autoconcepto académico						
15	El instrumento con el que me evalúan mis docentes (sea lista de cotejo, escala de rango, rúbrica u otro) contribuye a que exista una <u>interacción espontánea</u> con ellos durante mis actividades orales (lo cual evidencio a través de mi mirada, expresión facial y gestos corporales).					
16	El instrumento de evaluación que utilizan mis docentes me permite <u>identificar los aspectos en que necesito ayuda</u> , previo a la realización de mis actividades orales.					
17	El instrumento con el que soy evaluado por mis docentes promueve <u>mi compromiso</u> por aprobar mis actividades orales (lo cual se observa a través de la originalidad y creatividad que muestro en mi producción oral).					
18	El instrumento de evaluación usado por mis docentes contribuye a que yo <u>confíe en mi propia capacidad</u> de aprobar mis actividades orales (lo cual manifiesto a través de mi interés por participar en dichas actividades).					
Desapego conductual en el ámbito académico						
19	El instrumento que usan mis docentes para evaluarme (sea lista de cotejo, escala de rango, rúbrica u otro) me permite <u>buscar ayuda</u> en los aspectos que necesito mejorar de mi producción oral, previo a mis actividades evaluadas.					
20	El instrumento de evaluación que utilizan mis docentes contribuye a que yo <u>pregunte en clases</u> sobre el estándar requerido para aprobar mis actividades orales.					
21	El instrumento de evaluación que usan mis docentes me permite <u>identificar los aspectos en que mi producción oral ha mejorado</u> , independientemente de la calificación obtenida.					

ANEXO 3: TABLA DE LA DISTRIBUCIÓN ACUMULADA PARA CHI-CUADRADO

v/p	0,001	0,0025	0,005	0,01	0,025	0,05	0,1	0,15
1	10,8274	9,1404	7,8794	6,6349	5,0239	3,8415	2,7055	2,0722
2	13,8150	11,9827	10,5965	9,2104	7,3778	5,9915	4,6052	3,7942
3	16,2660	14,3202	12,8381	11,3449	9,3484	7,8147	6,2514	5,3170
4	18,4662	16,4238	14,8602	13,2767	11,1433	9,4877	7,7794	6,7449
5	20,5147	18,3854	16,7496	15,0863	12,8325	11,0705	9,2363	8,1152
6	22,4575	20,2491	18,5475	16,8119	14,4494	12,5916	10,6446	9,4461
7	24,3213	22,0402	20,2777	18,4753	16,0128	14,0671	12,0170	10,7479
8	26,1239	23,7742	21,9549	20,0902	17,5345	15,5073	13,3616	12,0271
9	27,8767	25,4625	23,5893	21,6660	19,0228	16,9190	14,6837	13,2880
10	29,5879	27,1119	25,1881	23,2093	20,4832	18,3070	15,9872	14,5339
11	31,2635	28,7291	26,7569	24,7250	21,9200	19,6752	17,2750	15,7671
12	32,9092	30,3182	28,2997	26,2170	23,3367	21,0261	18,5493	16,9893
13	34,5274	31,8830	29,8193	27,6882	24,7356	22,3620	19,8119	18,2020
14	36,1239	33,4262	31,3194	29,1412	26,1189	23,6848	21,0641	19,4062

Fuente: Rabin, 2016