



Beneficios de la Evaluación Dinámica para la Prueba Final de Bachillerato*



Nuria Otero de Juan

Profesora del Departamento de Filología Moderna de la Universidad de Alcalá
n.otero@uah.es

| Fecha presentación: 28/05/2014 | Aceptación: 11/06/2014 | Publicación: 23/06/2014

Resumen

Partiendo del análisis de las deficiencias detectadas en la Prueba de Acceso a la Universidad actual, este artículo realiza un análisis de los factores incidentales externos al examen, propone un sistema moderno de evaluación de lenguas como la evaluación dinámica, y estudia las ventajas y desventajas de su aplicación a la Prueba Final de Bachillerato. Las propuestas aquí realizadas se relacionan con el proyecto OPENPAU (FFI2011-22442) de un consorcio de 8 universidades para la revisión de la Prueba de Acceso a la Universidad.

Palabras clave: ley orgánica para la mejora de la calidad educativa, evaluación dinámica, prueba final de bachillerato

Resum

Partint de l'anàlisi de les deficiències detectades en la Prova d'Accés a la Universitat actual, este article realitza una anàlisi dels factors incidentals externs a l'examen, proposa un sistema modern d'avaluació de llengües com l'avaluació dinàmica, i estudia els avantatges i desavantatges de la seua aplicació a la Prova Final de Batxillerat. Les propostes ací realitzades es relacionen amb el projecte OPENPAU (FFI2011-22442) d'un consorci de 8 universitats per a la revisió de la Prova d'Accés a la Universitat.

Paraules clau: llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa, avaluació dinàmica, prova final de batxillerat

Abstract

Based on the analysis of the deficiencies in the current University Entrance Examination, this article analyses the external factors affecting the test, it proposes a modern language assessment system such as dynamic assessment and studies the advantages and disadvantages of their application to the High School Final Test. The proposals made here relate to the OPENPAU project (FFI2011-22442) conducted by a consortium of eight universities to review the University Entrance Examination.

Key words: organic law that modifies the quality of education, dynamic assessment, high school final test

* El presente artículo ha sido desarrollado gracias a las investigaciones llevadas a cabo dentro del proyecto de investigación "Orientación, propuestas y enseñanza para la sección de inglés en la prueba de acceso a la universidad". Referencia FFI2011-22442, subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN) dentro del Plan Nacional I+D+I (cofinanciación FEDER).



1. Introducción

Tras un análisis de la situación de los estudiantes españoles en materia lingüística, y debido a la importancia que tiene hoy en día el manejo de una segunda lengua tanto en el ámbito académico como profesional, se hace explícita la necesidad de incorporar una serie de cambios al sistema educativo estatal que permitan mejorar la competencia lingüística de estos escolares y universitarios españoles, especialmente referidos a la lengua inglesa.

Este trabajo se centra en una parte a priori poco importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje como es la evaluación, pero que en realidad tiene efectos inmediatos (efecto rebote) en la calidad de la adquisición de la lengua extranjera por parte de los estudiantes en el contexto escolar. Estos efectos pueden ser positivos o negativos, y han de ser tenidos muy en cuenta a la hora del diseño del sistema de evaluación. En las próximas líneas se propone el sistema de la evaluación dinámica como alternativa a la evaluación que actualmente se lleva a cabo en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). También se pretende recalcar los beneficios de esta para los exámenes de lenguas extranjeras, y explicar cómo mejorando dicho sistema de evaluación –con la incorporación, por ejemplo, de pruebas orales– se estaría invirtiendo a su vez en la mejora de todo el proceso educativo.

Con la implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se espera una mejora en las competencias comunicativas en la lengua extranjera. Por supuesto, un requisito necesario sería la inclusión de una prueba oral -hasta el día de hoy ausente en la PAU- dentro de la sección de lengua inglesa de dicho examen, que pasará a denominarse Prueba Final de Bachillerato (PFB).

Para ello, es necesario conseguir que el impacto del examen de la etapa educativa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) tenga sea tal que permita una mejora en su validez y una mayor capacidad de predictibilidad, así como la obtención de unas inferencias sobre el potencial del alumno de poder cursar estudios superiores utilizando la segunda lengua como instrumento de trabajo y aprendizaje.

Partiendo del análisis de las deficiencias detectadas en la PAU actual, este artículo realiza un análisis de los factores incidentales externos al examen, propone la consideración de teorías de evaluación modernas como la evaluación di-

námica frente al sistema cognitivo tradicional, y expone las ventajas e inconvenientes que tendría la aplicación de este método a la prueba oral de la sección de lenguas.

El artículo concluye que la inclusión de la evaluación dinámica en la PFB puede conllevar una mejora drástica de los resultados de los alumnos. El trabajo añade posible implicaciones para la evaluación de la lengua española (lengua materna de los estudiantes). Las propuestas aquí realizadas se relacionan con el proyecto OPENPAU (FFI2011-22442) de un consorcio de 8 universidades.

2. El sistema educativo español y las lenguas extranjeras

El Consejo de Ministros aprobó el 17 de mayo de 2013 la remisión a las Cortes Generales del Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora Educativa (LOMCE), justificando la decisión en la debilidad del sistema educativo español actual, la cual está teniendo graves consecuencias en la situación de sus escolares y universitarios.

Entre estas consecuencias se incluyen los bajos resultados de los estudiantes españoles en las pruebas y encuestas internacionales –expuestos a continuación–, especialmente en materia de lenguas extranjeras.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) realiza el Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL), en el que participan 14 países europeos pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), donde se evalúan las dos lenguas extranjeras más estudiadas por los alumnos. En la edición de junio de 2012, la última publicada, los alumnos seleccionados se encontraban en el último curso de ESO. En el informe se explica que España es el único país de los seleccionados en el que la enseñanza de la lengua extranjera es obligatoria desde la etapa de Educación Infantil –es decir, los estudiantes que pasaron la prueba han estudiado inglés desde los tres años–, y que además, en España solo es obligatoria una lengua extranjera a diferencia de otros países como Estonia, Francia, Malta o Polonia, donde sus estudiantes de ESO tienen que estudiar dos lenguas extranjeras.

El estudio también indica las horas mínimas –recomendadas por la legislación de cada nación– que los estudiantes de cada país dedican a la enseñanza del idioma extranjero. España se sitúa por debajo de la media en las horas dedica-

das en la ESO. Así mismo, muestra la distribución por niveles del Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCERL) en la primera lengua evaluada –en comprensión oral, comprensión lectora y expresión escrita– de los alumnos en los distintos países y comunidades autónomas españolas. España se encuentra en una posición muy desfavorable en comparación con la mayoría de países, y en comprensión oral (Figura 1) consigue los peores resultados.

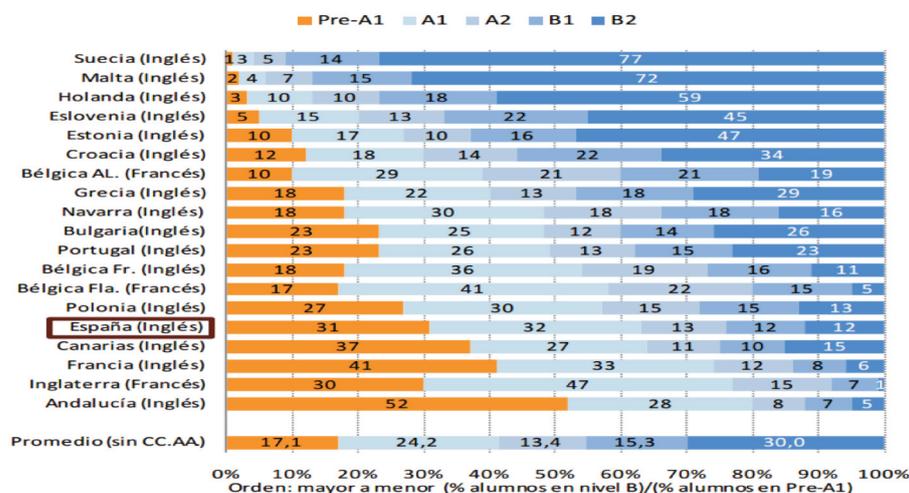


Figura 1. Distribución por niveles del MCERL en la primera lengua evaluada. Comprensión oral. Fuente: Estudio Europeo de Competencia Lingüística, INEE.

		Criterio					Total
		Alcance	Corrección Gramatical	Fluidez	Interacción	Coherencia	
1ª Parte	Media	5.78	5.56	5.86	6.04	6.04	5.86
	E.T.	0.0634	.06392	0.0676	0.0666	0.0658	0.0648
	D.T.	2.192	2.209	2.338	2.304	2.274	2.239
2ª Parte	Media	5.63	5.42	5.73	5.89	5.92	5.72
	E.T.	.06745	0.0670	.07162	.07056	.06935	.06850
	D.T.	2.330	2.313	2.474	2.438	2.396	2.366
Total Ponderado	Media	5.66	5.45	5.75	5.92	5.94	5.74
	E.T.	0.0663	0.0660	0.0705	0.0695	0.0683	.06754
	D.T.	2.292	2.282	2.436	2.400	2.361	2.333

Figura 2. Calificaciones medias por criterios de corrección de la expresión hablada en 2º Bachillerato con ámbito nacional. Fuente: INEE.

Comprensión oral

Entre abril y mayo de 2012, el INEE realizó una Prueba Piloto de Evaluación de la expresión oral en lengua inglesa en la PAU con alumnos de segundo de Bachillerato. Los resultados del estudio afirman que el 28% de los estudiantes (de una muestra de 1300) tiende hacia un nivel B1 en su competencia oral.

El proyecto OPENPAU, por su parte, analizó la producción oral de 130 estudiantes de cuatro Comunidades Autónomas (Madrid, Castilla La Mancha, Castilla y León y Andalucía). Los resultados, aunque muestran grandes similitudes, reflejan grandes diferencias entre alumnos con una enorme masa de alumnos en nivel A2 y muy pocos por encima del B1. Esto implica que los resultados no serían positivos a nivel global, y apoyarían los datos obtenidos en el Estudio Europeo de Competencia Lingüística citado anteriormente. La razón de las diferencias entre el informe Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) y el del proyecto OPENPAU estriba en que mientras la prueba del MECD es criterial y mide en torno al nivel B1, OPENPAU hizo un análisis normativo. Es decir, OPENPAU trataba de observar qué nivel real tenían los alumnos, mientras que el MECD simple-

DEBILIDADES DE LA PAU
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de señalización externa. • Escasa autonomía de los centros docentes. • Metodologías anticuadas. • Descuido de la competencia oral. • Formación escasa del profesorado en cuanto a idiomas y evaluación. • Limitación a la hora de medir la capacidad real de los estudiantes. • Escasa calidad de las evaluaciones. • Los exámenes de impacto suelen ser motivadores pero las respuestas son contextuales. • Las inferencias se basan en los resultados en un determinado contexto.
FORTALEZAS DE LA PFB
<ul style="list-style-type: none"> • Validaciones externas. • Mayor autonomía de los centros docentes. • Definir las bases de la educación plurilingüe mediante la consulta a las Comunidades Autónomas. • Metodologías comunicativas. • Priorización de la comprensión y la expresión oral de la L2. • Incorporación a los centros de expertos con dominio de lenguas extranjeras, nacionales o extranjeros y especialización de los centros.

Figura 3. Tabla explicativa de las debilidades y fortalezas de la PAU. Fuente: elaboración propia.

mente pretendía verificar cómo se encontraban en relación a ese criterio B1.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, la nueva ley se propone conseguir –y en parte es un reto para los educadores de lenguas extranjeras– una mejora notable en el rendimiento de los alumnos, consiguiendo así que los alumnos españoles abandonen la cola de la lista de países europeos en lo que se refiere a la competencia lingüística de su primera y segunda lenguas extranjeras, equiparándose con sus homólogos y mejorando así sus perspectivas de integración en el sector académico y laboral internacional.

Para esto, es necesario que se realice una profunda revisión tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje como del proceso de evaluación de los estudiantes, y es de este último del que se ocupa el presente artículo.

Las columnas que se muestran en la Figura 3 ofrecen un resumen de cómo la Prueba Final de Bachillerato (PFB) tratará de suplir las deficiencias que presenta la PAU actual en lo referente a la enseñanza y evaluación de lengua extranjeras.

3. La LOMCE: análisis PEST

El análisis PEST, perteneciente al mundo empresarial, se utiliza también en las ciencias sociales, ya que permite tener en cuenta el macro entorno de algún proyecto a considerar. Para poder valorar posteriormente las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que ofrece la Prueba Final de Bachillerato (PFB) mediante un análisis DAFO, conviene primero realizar un análisis de este tipo para conocer los factores incidentales externos (políticos, económicos, sociales y tecnológicos) que influirán en la aplicación de la PFB. En la Figura 4 se muestra una matriz con elementos que deben ser considerados en cada factor.

a) Políticos:
<ul style="list-style-type: none"> • En el ámbito internacional, la Comisión Europea se plantea fijar en los Objetivos 2020 de Educación y Formación un nuevo indicador que consistiría en que los Estados Miembros dispongan de al menos un 50% de alumnado en el nivel B1 o superior en el primer idioma extranjero. • En el sistema educativo español, los centros tienen muy poca autonomía.
b) Económicos:
<ul style="list-style-type: none"> • Crisis económica nacional. • Falta de recursos en educación. • Inminente emigración de mano de obra.
c) Sociales:
<ul style="list-style-type: none"> • Baja tasa de titulados en secundaria. • Abandono educativo temprano. • Alto paro juvenil. • Falta de señalización externa. • Bajo nivel en lenguas extranjeras.
d) Tecnológicos:
<ul style="list-style-type: none"> • Bajo aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), y de las ventajas que ofrecen. • Centros dotados de pocas tecnologías, desigualdad entre centros.

Figura 4. Análisis PEST de los factores externos que influyen en la implantación de la Prueba Final de Bachillerato. Fuente: elaboración propia.

4. Propuesta e implementación de la prueba oral: evaluación dinámica

Actualmente, el examen de lengua inglesa de la PAU consiste en un texto (los estudiantes pueden elegir entre dos opciones), y una serie de preguntas acerca del mismo, donde se pone a prueba su capacidad de comprensión lectora, de expresión escrita y de conocimiento gramatical. No existe, sin embargo, ninguna prueba donde se mida su competencia oral. Esto ocurre porque el examen se basa en un modelo ya caduco basado en las teorías de Oller (1979), que afirma que las destrezas en una competencia pueden ser transferidas a otras, aunque bien es cierto que él mismo la rebatió posteriormente (1983). Es decir, que escribir bien conllevará hablar bien, por ejemplo (García Laborda *et al.* 2012). La realidad por una parte, y los modelos comunicativos por otra, han demostrado que esto no es así, que los individuos muestran distintos niveles de capacidad en cada una de las competencias lingüísticas.

La incorporación, por tanto, de una prueba oral en la PFB es fundamental si se pretende una mejora real de los estudiantes en esta competencia. El MECD, consciente de esta realidad, parece con su reforma educativa querer realizar las reformas necesarias para dar al aprendizaje de segundas lenguas la importancia que se merece. En el siguiente párrafo se reproduce literalmente un fragmento extraído del Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (MECD 17 de mayo de 2013):

“El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera se han convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera.”

Además, el texto también se refiere de manera especial a la competencia oral, a día de hoy totalmente olvidada en la PAU, que no lleva a cabo evaluación oral de las lenguas extranjeras y, por lo tanto, también durante la práctica en el aula: “La lengua castellana (...) sólo se utilizará como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Se priorizarán la comprensión y la expresión oral. (...)”

La evaluación, aunque a priori pueda parecer el último paso en el proceso educativo es el elemento fundamental del sistema de enseñanza-aprendizaje, pues tiene efectos inmediatos (efecto rebote) en la calidad del aprendizaje (Wall 2005; Muñoz y Álvarez 2010). Bachman y Palmer (1996) incluyen el impacto positivo entre los factores necesarios para que las consecuencias de un examen sean beneficiosas, y lo definen como los diferentes modos en el que el uso de un examen afecta a la sociedad, un sistema educativo y a los individuos que lo componen. Así, la modificación del sistema de evaluación vi-

gente influiría de manera notable, por ejemplo, en lo que se refiere al diseño curricular, al método de enseñanza y a la práctica en el aula. En otras palabras, si con la implantación de la PFB se incluyera una tarea oral en el examen de lengua extranjera, una de las consecuencias podría ser que se dedicaran entonces horas lectivas a la preparación de dicha prueba, y por tanto, los estudiantes practicarán más y mejorarán su expresión oral. Sobra decir que tanto profesores como estudiantes tienen en cuenta durante el proceso de enseñanza y aprendizaje que el objetivo de esa formación se resume en superar de manera satisfactoria la prueba.

Además, hay que tener en cuenta que en los sistemas comunicativos y en los contextos reales, la comunicación nunca se produce de forma aislada. Por lo tanto, para poder reproducir este tipo de situaciones es necesario que en la evaluación se introduzca el concepto de interacción, elemento clave en la evaluación dinámica; es decir, conseguir que la prueba sea comunicativa (Bachman y Palmer 1996).

Existen ya sistemas modernos de evaluación de lenguas que compiten fuertemente con los modelos cognitivos actuales de evaluación –especialmente en la formal-, y que convendría tener en cuenta. Por poner otro ejemplo, los modelos de Respuesta a la Intervención (*Response to Intervention*), consistentes –como Hanselman y Cullen (2008) explican en *The RtI Plan*– en la realización de intervenciones (un tipo específico de instrucción), para responder a las necesidades concretas de los estudiantes. De esta manera no habría que esperar a que el fallo se produzca, sino que se interviendría con anterioridad al problema. Numerosos estudios, entre ellos el de Lipka y Siegel (2010), ya han demostrado que estos modelos de intervención son eficaces en el aprendizaje y evaluación de una segunda lengua.

El proyecto OPENPAU realizó una encuesta (2012) a veintidós de los coordinadores de la sección de inglés de la PAU para descubrir qué criterios se debería tener en cuenta a la hora de diseñar dicha prueba oral. La Figura 5 reproduce los criterios que se recogieron. Curiosamente, cuestiones como la precisión gramatical o la pronunciación quedaron muy por debajo de otros elementos más pragmáticos, como la fluidez, la facilidad para mantener una conversación o la capacidad comunicativa en la vida real.

Teniendo en cuenta estos factores y la importancia de que la evaluación reproduzca situaciones comunicativas reales, la evaluación dinámica parece cumplir todos los requisitos necesarios como sistema de evaluación para la prueba oral de inglés en la PFB.

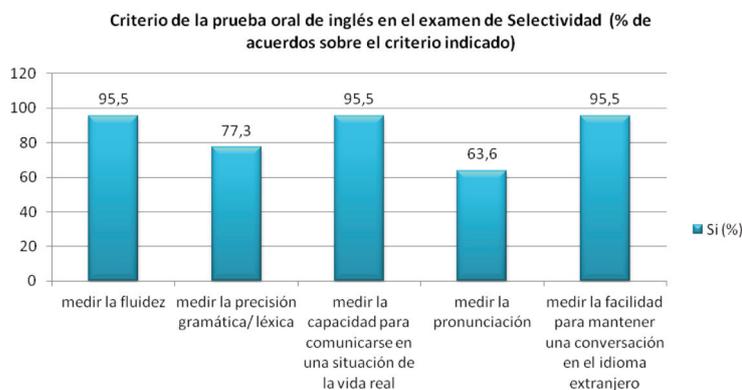


Figura 5. Actitudes de los coordinadores PAU hacia las pruebas de expresión oral. Fuente: elaboración propia.

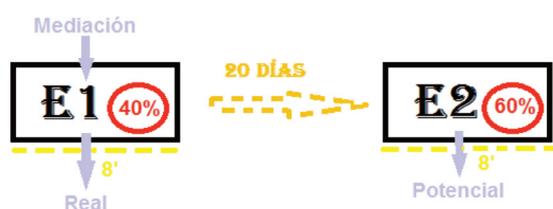


Figura 6. Propuesta de aplicación de la evaluación dinámica a la PFB. Fuente: elaboración propia.

El sistema de evaluación dinámica surge tras la aplicación del concepto psicológico de Zona de Desarrollo Próximo (Vygotski, 1978) al terreno educativo, en concreto a la enseñanza de lenguas extranjeras. La Zona de Desarrollo Próximo, en palabras del propio Vygotsky (p. 133), “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. Esta mediación incluye *feedback* correctivo, implícito y explícito, y mediante la regulación del *feedback* el estudiante comenzará a ser autónomo en su producción.

La evaluación dinámica en pruebas orales de lengua extranjera (Poehner 2008) consiste en la realización de pruebas orales donde se mide la actuación individual del estudiante y la actuación orientada –guiada por un mediador preparado-, para ver cómo responde el examinado en las diferentes situaciones a las cuestiones que se le plantea, y conocer así en qué punto real se encuentra dentro del proceso de aprendizaje. Lantolf y Poehner (2011) muestran ejemplos reales de este sistema de evaluación, concretamente una serie de grabaciones ejemplificando la práctica de la evaluación dinámica y el análisis posterior de los casos recogidos.

Aplicando esto al sistema de la PFB buscando los objetivos anteriormente expuestos de mejora en la evaluación de la prueba, se propone que la sección de inglés de la PFB se realice en dos fases, como se observa en la Figura 6.

La primera fase consistiría en una prueba oral de alrededor de diez minutos de duración en la que la actuación del examinado estaría guiada por un mediador preparado [<http://www.youtube.com/watch?v=pn1qvrWoKLU>]. El resultado de esta prueba supondría un porcentaje de aproximadamente el 40% de la calificación final, y reflejaría el potencial del alumno. Después de esta primera prueba, se le entregaría un *feedback* explícito al alumno, que le serviría para mejorar su producción para la segunda prueba, de igual duración que la primera. Esta prueba final mediría el conocimiento real del alumno en el momento de la producción, y supondría el 60% de la nota final. La calificación final después de sumar el 40% y el 60% de las dos pruebas, mostraría un resultado mucho más justo para el examinado.

5. La evaluación dinámica en la PFB: análisis DAFO

García Laborda *et al.* (2012), Antón (2010) o Lantolf y Poehner (2011) son algunos de los autores que han analizado las ventajas e inconvenientes de este sistema de evaluación. A continuación se ofrece un resumen (Figura 7) de algunas de estas características, consecuencia de una posible aplicación del sistema de evaluación dinámica a la sección de inglés de la nueva PFB.

DEBILIDADES

- Para que la evaluación dinámica sea eficaz necesita una gran preparación del profesorado, tanto en materia de enseñanza de L2 como en el método de evaluación. La formación continua del profesorado es esencial, así como el dominio total de la lengua extranjera. El Ministerio parece haber tenido este factor en cuenta e incluye el siguiente artículo en el texto de la Ley Orgánica para la Mejora Educativa haciendo referencia a la contratación de expertos con dominio de lenguas extranjeras (p. 97911): “Para cada curso escolar, las Administraciones educativas podrán excepcionalmente, mientras exista insuficiencia de personal docente con competencias lingüísticas suficientes, incorporar expertos con dominio de lenguas extranjeras, nacionales o extranjeros, como profesores en programas bilingües o plurilingües, atendiendo a las necesidades de programación de la enseñanza para el desarrollo del plurilingüismo a que se refiere la disposición final novena de esta ley orgánica. Dichos expertos deberán ser habilitados por las Administraciones educativas, que determinarán los requisitos formativos y en su caso experiencia que se consideren necesarios; (...)”
- La evaluación dinámica se caracteriza por ser social, interactiva y cualitativa (Lidz y Elliott 2000). Aunque el objetivo de la evaluación dinámica es equiparar a los estudiantes, se corre el riesgo de que finalmente, los factores de desigualdad prevalezcan sobre el individuo.
- Profesorado excesivamente implicado, ya que serían ellos los evaluadores/mediadores.
- Difícil estandarizar los contextos.

FORTALEZAS

- Es un sistema de evaluación formativa, que permite integrar la enseñanza en el proceso evaluador y se puede utilizar en contextos informales y formales.
- El sistema de evaluación dinámica permite lograr la predicción y obtención de inferencias reales sobre el potencial del alumno, algo que no se consigue con el sistema de evaluación tradicional que solo mide lo que el examinado es capaz de hacer por sí solo y en el momento específico de la prueba. Ser justos y conocer el nivel real permite también descubrir en qué grado podría tener éxito cursando estudios superiores o utilizando la L2 como instrumento de trabajo y aprendizaje en el futuro. El Ministerio parece estar de acuerdo con este punto, ya que en su página web afirma que el objetivo de la Prueba de Acceso a la Universidad es “valorar, con carácter objetivo, la madurez académica del estudiante, así como los conocimientos y capacidades adquiridos en el Bachillerato y su capacidad para seguir con éxito las enseñanzas universitarias oficiales de Grado.”
- La evaluación se lleva a cabo en el centro de secundaria y los examinadores son los profesores de este, por lo que el contexto es familiar para el estudiante y se reducen factores externos negativos para la evaluación como son la ansiedad y los nervios experimentados al tener que desplazarse a la Universidad, un entorno desconocido para él, para la realización de la prueba como ocurre actualmente.
- La evaluación tradicional no tiene en cuenta un factor imprescindible en la comunicación como lo es la interacción. En los sistemas comunicativos y en los contextos reales, la comunicación nunca se produce de forma aislada. Por lo tanto, para poder reproducir este tipo de situaciones es necesario que en la evaluación se introduzca el concepto de mediación, elemento clave en la evaluación dinámica.
- Tendría, además, un impacto directo en la enseñanza y el efecto rebote sería positivo (Matthew 2007). Al tener que prepararse los alumnos para esta prueba durante el curso, fomentaría la realización de actividades interactivas y orales en el aula, algo que a día de hoy, parece ocupar muy poco tiempo académico en los centros escolares.
- Mejora contextual y social.

AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> • Requiere una alta inversión económica y de esfuerzo por parte de los recursos humanos del sistema educativo. • Exige mayor control entre los centros, moderación adecuada y una planificación global meticulosa. • Requiere de estudios de validación externa.
OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Mejora colectiva e incremento del nivel medio. • Impacto directo en la enseñanza. Al tener que prepararse los alumnos para esta prueba durante el curso, fomentaría la realización de actividades interactivas y orales en el aula, algo que, a día de hoy, parece ocupar muy poco tiempo académico en los centros escolares. • Impacto social y evaluación nacional controlada. • Menor coste de realización a largo plazo: como apuntan García Laborda et al. (2012), el coste de la prueba se reduce ya que sería los profesores los que gestionarían el trabajo, con las ventajas que esto conlleva como el conocimiento que ya tienen de sus estudiantes. • Igualdad de oportunidades para todos los alumnos y un sistema más justo. • Requiere estudios de validación externa e interna, contemplados ya en la reforma ministerial y que en la PAU actual no se llevan a cabo. Estos permitirían asegurar la parcialidad entre centros y comunidades autónomas, a diferencia de lo que ocurre actualmente.

Figura 7. Análisis DAFO sobre la aplicación de la evaluación dinámica en la PFB. Fuente: elaboración propia.

6. Posibles implicaciones para la lengua española (L1)

La comunicación oral no es solo importante en el aprendizaje de una lengua extranjera, sino que en la evaluación de la adquisición de la lengua materna también debería tenerse en cuenta como destreza (comprensión y expresión).

El currículo de Educación Primaria y Secundaria incluye esta competencia como contenido a tener en cuenta en cada uno de los cursos escolares, pero como indica Lomas (1999) es suficiente con acercarse a los libros de texto utilizados en las aulas para darse cuenta de que el tiempo dedicado a las actividades de expresión oral es prácticamente nulo. Esta idea se ve expresada perfectamente en el siguiente párrafo del autor (p.5): “En consecuencia, el aprendizaje de los alumnos y de las alumnas se orienta al conocimiento, con frecuencia efímero, de un conjunto de conceptos gramaticales y de saberes lingüísticos cuyo sentido a sus ojos comienza y acaba en su utilidad para superar con fortuna los diversos obstáculos académicos. Y las clases se convierten así en una tupida hojarasca de destrezas de disección gramatical o sintáctica vestidas con el ropaje de la penúltima modernidad lingüística, mientras en las que en las aulas casi nunca se habla (...)”

Aprender a hablar correctamente es necesario para los estudiantes, y es labor de los profesores de la lengua materna enseñarles a hacerlo. Las actividades comunicativas deberían estar integradas en el desarrollo de la clase de Lengua y Literatura.

Una vez más, si queremos que esta actividad coja fuerza en las aulas, y que los profesores y los estudiantes le presten la atención necesaria, sería conveniente, al igual que ocurre con la enseñanza oral de la lengua extranjera, que sea evaluada. A día de hoy, no existe en la PAU ninguna prueba en la que se analice la expresión oral de sus examinados, ni en cuanto a expresión ni en cuanto a comprensión.

El sistema de evaluación dinámica sería un sistema

apropiado para analizar la expresión oral en la lengua materna del examinado, pues recrearía un contexto verosímil a las situaciones de la vida real para las que este debería estar preparado. Comprender los actos de habla, responder con coherencia, expresarse utilizando un registro adecuado, organizar el discurso oral... son capacidades cuya adquisición solo puede comprobarse mediante conversaciones en las que se produzca una verdadera interacción.

7. Conclusiones

La reforma en el sistema educativo español es la ocasión perfecta para solventar los problemas que causan que los estudiantes españoles no estén a la altura del resto de estudiantes internacionales, especialmente, en materia de lenguas extranjeras. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, por tanto, debería plantearse una alternativa al sistema de evaluación de las pruebas de lenguas extranjeras con el fin de asegurar su objetividad, calidad y validez, además de mejorar el nivel de los estudiantes españoles en las diferentes competencias comunicativas, especialmente la oral.

La revisión ha de incluir tanto el proceso de enseñanza como el de evaluación. Este último tiene efectos inmediatos en los resultados de los alumnos. Si se pretende, como el Ministerio de Educación afirma, la mejora en la competencia oral de los estudiantes, entonces es imprescindible la inclusión de una prueba oral en esta sección del examen.

Es el momento perfecto para proponer el sistema de evaluación dinámica como opción a la evaluación tradicional que poco ha beneficiado al sistema educativo español y a sus estudiantes hasta el día de hoy. A pesar de que las circunstancias actuales y los factores externos no son del todo favorables, el análisis de las ventajas e inconvenientes muestra cómo la balanza se inclina hacia las primeras.

La evaluación dinámica sería una medida que tendría consecuencias positivas en todos los ámbitos educativos: los centros, los estudiantes, la formación de los profesores, el sistema de enseñanza-aprendizaje... y aunque para llevar a cabo su implementación se necesita un esfuerzo institucional considerable, y la implicación de los agentes educativos, sus efectos a medio y largo plazo serían positivos y harían que la inversión hubiera valido la pena. A priori, el tiempo y el esfuerzo que conllevarían son superiores a la implantación de un sistema de evaluación tradicional. Sin embargo, hay que tener en cuenta que a la larga, el proceso sería rentable educativamente hablando para todos los agentes involucrados en la cuestión.

8. Bibliografía

- Antón, Marta (2010). Segunda lengua, evaluación dinámica e inclusión educativa en Estados Unidos. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), pp. 51-66.
- Bachman, Lyle F.; Palmer, Adrian S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: OUP.
<http://dx.doi.org/10.1177/026553229601300201>.
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, nº 295: 97858-97921.
- García Laborda, Jesús; Otero, Nuria; Litzler, Mary F. (2012). Desde Primaria hasta PAU: Dificultades en el aprendizaje de lenguas extranjeras y algunas soluciones. *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

- García Laborda, Jesús; Magal Royo, Teresa; Otero, Nuria; Giménez, José L.; Litzler, Mary F. (2012). *Calidad, competencias y evaluación a distancia: Paradigmas para la integración de la sección de lengua extranjera de una Prueba General de Bachillerato asistida por ordenador*. Congreso INFOEDU. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Laborda, Jesús; Magal Royo, Teresa; Litzler, Mary F. (2012). *Dinamicidad e integración en el desarrollo de exámenes para la Prueba General de Bachillerato a Distancia*. Cafvır Conference. Alcalá de Henares: 226-230.
- Hanselman, Beth; Cullen, Marica (2008). *The RTI Plan*. Illinois State Board of Education.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). *Prueba Piloto de Evaluación de la Expresión Oral en Lengua Inglesa en la Prueba de Acceso a la Universidad*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). *Estudio Europeo de Competencia Lingüística*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Lantolf, James P.; Poehner, Matthew E. (2011). *Dynamic Assessment in the Foreign classroom. A Teacher's Guide. 2nd Edition*. The Pennsylvania State University Center for Advanced Language Proficiency Education and Research.
- Lantolf, James P.; Poehner, Matthew E. (2011). Dynamic assessment in the classroom: Vygostkian praxis for second language development. *Language Teaching Research*, 15(1), pp. 11-33.
<http://dx.doi.org/10.1177/1362168810383328>
- Lidz, Carol; Elliot, Julian (2000). *Dynamic Assessment: Prevailing Models and Applications 6*. Amsterdam: JAI Elsevier Science.
- Lipka, Orly; Siegel, Linda (2010). The improvement of reading skills of L1 and ESL children using a Response to Intervention (RTI) Model. *Psicothema* 22(4), pp. 963-969.
- Lomas, Carlos (1999). *Aprender a comunicarse en las aulas*. Centro de Profesores de Gijón, Asturias.
- Matthew, Rama (2007). Review of washback in language testing: Research contexts and methods. *Journal of Language, Identity, and Education*, 6(3), pp. 243-246.
- Muñoz, Ana P.; Álvarez, Marta E. (2010). Washback of an oral assessment system in the EFL classroom. *Language Testing*, 27(1), pp. 33-49.
<http://dx.doi.org/10.1177/0265532209347148>.
- Oller, John W., Jr. (1979). *Language Tests at School: A pragmatic Approach*. London: Longman.
- Oller, John W., Jr. (1983). A consensus for the eighties? *Issues in Language Testing Research*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 351-356.
- Poehner, Matthew E. (2008). *Dynamic Assessment: A Vygotskian Approach to Understanding and Promoting Second Language Development*. Berlin: Springer.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-75775-9>
- Vygotski, Lev S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wall, Dianne (2005). *The impact of high-stakes examinations on classroom teaching: A case of study using insights from testing and innovation theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

| Cita recomendada de este artículo

Otero de Juan, Nuria (2014). Beneficios de la Evaluación Dinámica para la Prueba Final de Bachillerato. @trc. revista d'innovació educativa. (n° 12). URL. Fecha de consulta, dd/mm/aaaa.