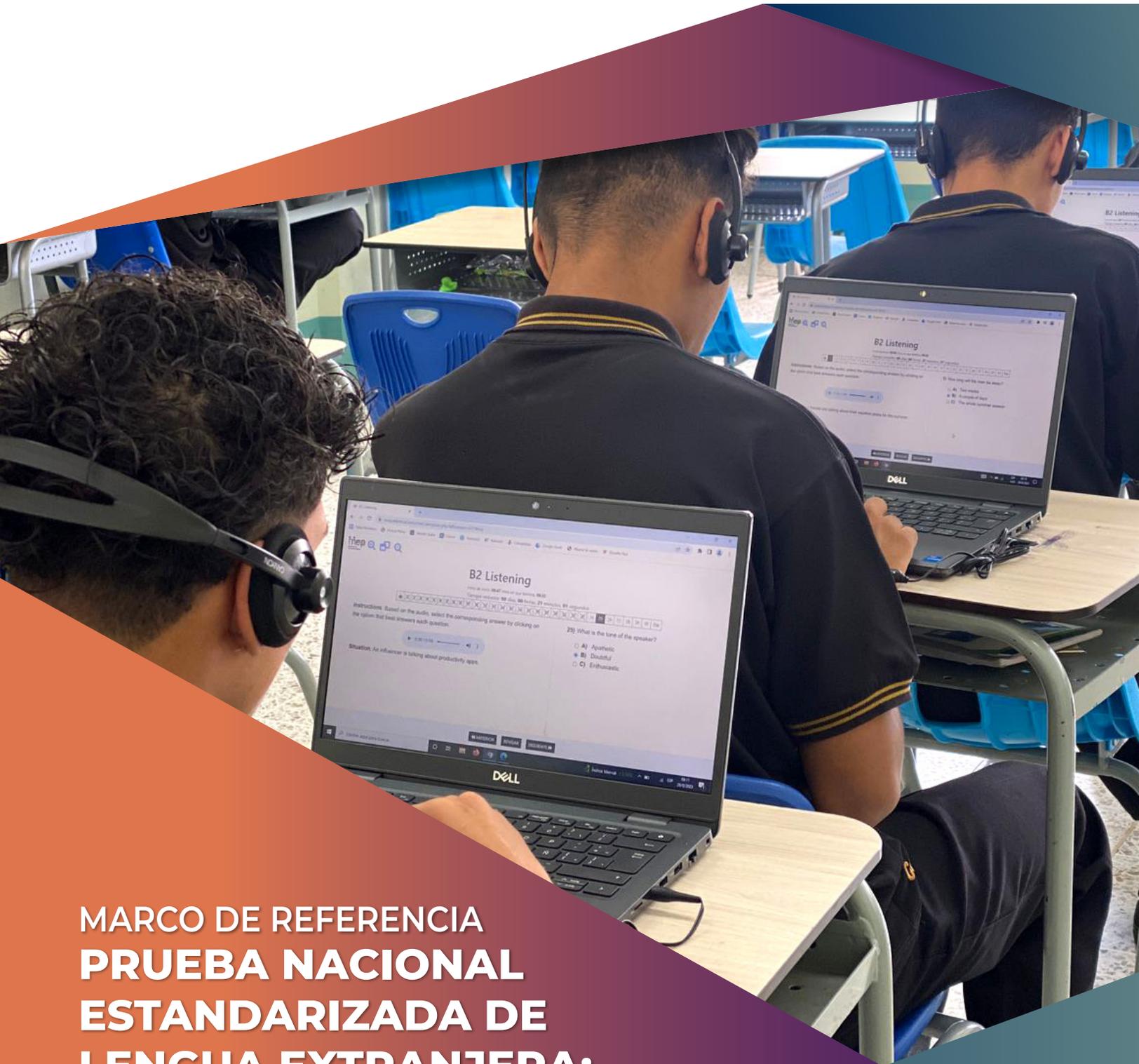




MINISTERIO DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

GOBIERNO
DE COSTA RICA

DGEC
Dirección de Gestión
y Evaluación de la Calidad



MARCO DE REFERENCIA
**PRUEBA NACIONAL
ESTANDARIZADA DE
LENGUA EXTRANJERA:
INGLÉS**

2024

Tabla de Contenidos

Antecedentes.....	1
El Mandato de la OCDE.....	1
El mandato para un nuevo plan de estudios de inglés	4
El Mandato para un nuevo Examen Nacional de Inglés.	8
El propósito del documento del marco conceptual	12
El contexto de la evaluación	13
Aspectos destacados del Currículo Nacional de Inglés de 2016.....	14
Aspectos destacados del Examen de Bachillerato de Inglés	15
Diseño de la Prueba Nacional Estandarizada de Lenguas Extranjeras Inglés.....	17
Marco Teórico	17
Supuestos sobre el rediseño de la Prueba Nacional Estandarizada de Lengua Extranjeras de Inglés.....	18
Conceptualizaciones de evaluación	20
Enfoque Teórico para la Definición del Constructo	25

Antecedentes

El Mandato de la OCDE

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), fundada en 1961, tiene como objetivo estimular el progreso económico y el comercio mundial. La OCDE representa un foro para los países que se comprometen con la democracia y la economía de mercado, y proporciona una plataforma para comparar experiencias políticas, buscar respuestas a problemas comunes, identificar buenas prácticas y coordinar políticas nacionales e internacionales entre sus miembros. Desde el año 2013, la administración de la presidenta Laura Chinchilla (2010-2014), Costa Rica expresó abiertamente un interés especial en convertirse en un país miembro de la OCDE y comenzó el proceso para unirse a la organización. Para alcanzar este objetivo, la OCDE requería que el país estableciera mecanismos para mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos en diferentes áreas, siendo una de ellas la educación.

El sistema educativo costarricense se divide principalmente en Educación General Básica (tres ciclos) y Educación Diversificada. Los dos primeros ciclos (de un total de tres) de la Educación General Básica corresponden a la educación primaria, con cada ciclo de tres años (de primero a tercer grado y de cuarto a sexto grado). El tercer ciclo corresponde a la educación secundaria inferior (de séptimo a noveno grado). La siguiente etapa en el sistema se llama Educación Diversificada, que se refiere a la educación secundaria superior, desde el décimo hasta el duodécimo año para la rama técnica y del décimo al undécimo en otras ofertas o modalidades educativas. Cuando los estudiantes ingresan a la Educación Diversificada, pueden elegir una trayectoria de dos años en colegios artísticos, científicos o académicos, o bien, optar por una trayectoria de tres años en colegios técnicos. Para graduarse de cualquiera de las modalidades, los estudiantes debían realizar un examen nacional llamado Bachillerato en diferentes materias. Esto incluye una prueba de comprensión de lectura en inglés.

En relación con el ámbito educativo, la OCDE patrocina un programa internacional llamado el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, acrónimo en inglés). Este programa evalúa las competencias de los estudiantes en tres áreas (Ciencia, Matemáticas y Comprensión Lectora), revelando qué tan preparados están los estudiantes para enfrentar los desafíos y demandas de la vida adulta en el ámbito laboral. PISA se administra en el idioma oficial de cada país participante a estudiantes de 15 a 16 años matriculados en la educación secundaria. Costa Rica ha administrado PISA en español desde 2009, año en el cual el país participó por primera vez en este programa internacional. Hasta ahora, el país ha participado en cuatro ciclos de PISA: 2009+, 2012, 2015, 2018 y 2022. Costa Rica no solo ha querido comparar los resultados de su sistema educativo con los de otros países participantes a través de PISA, sino que también ha aspirado a convertirse en un país miembro de la OCDE. Para alcanzar este objetivo, la OCDE ha solicitado que Costa Rica realice un autoexamen de sus sistemas actuales en diferentes áreas como educación, salud, economía, entre otras. El propósito en ese momento era detectar las áreas que debían mejorarse, si las hubiera, qué mejoras realizar.

Después de varias visitas de la OCDE (misiones, como la OCDE las llama) a Costa Rica en 2015 y 2016, representantes especializados de la OCDE en el sector educativo publicaron un informe titulado "Revisiones de Políticas Nacionales para la Educación, Educación en Costa Rica", en el que se hicieron diversas recomendaciones. Las recomendaciones enumeradas fueron abordadas por entidades gubernamentales responsables para que la OCDE considerara otorgar la membresía a Costa Rica en la organización. Una vez que las recomendaciones se implementaron, Costa Rica se convirtió en miembro de la OCDE, lo que significa que estarán representados en un foro donde se reconocerán sus prácticas económicas y sociales. Una de las recomendaciones mencionadas en el informe se presenta a continuación:

Costa Rica está implementando una ambiciosa reforma curricular que enfatiza el pensamiento crítico en lugar de la memorización mecánica, y otorga mayor importancia a áreas como la ciudadanía y los idiomas extranjeros. Esta iniciativa promete mucho como medio para involucrar a los estudiantes como aprendices más activos y asegurar que adquieran habilidades más relevantes para la sociedad y el mercado laboral. El énfasis en la resolución de problemas y el pensamiento crítico es crucial en una economía moderna y refleja el tipo de competencias de nivel avanzado que deberían destacar en la educación secundaria superior, en una etapa de aprendizaje que va más allá de las habilidades básicas. El examen de Bachillerato al final del ciclo se está reformando para reflejar estas expectativas [...]. En segundo lugar, el propio examen de Bachillerato necesita una reforma para permitir que aquellos que tienen éxito en solo algunos elementos del examen, reciban un reconocimiento adecuado de sus logros (p. 158, Revisiones de Políticas Nacionales para la Educación, Educación en Costa Rica).

En cuanto al Examen Nacional de Bachillerato en Costa Rica, la competencia en el idioma inglés se evaluaba mediante una única competencia, la comprensión de lectura. Este examen evaluaba el conocimiento de los estudiantes sobre las diferentes unidades y temas enseñados a lo largo de la Educación Diversificada a través de un conjunto de lecturas; un estímulo (pasaje de lectura) seguido de un máximo de cinco preguntas de opción múltiple. Las lecturas estaban alineadas con los temas presentados en el Currículo Nacional de Inglés del año 2007. Por lo tanto, en respuesta a las sugerencias de la OCDE, las autoridades han acordado que se deben implementar cambios para el año 2021, cuando la primera generación de estudiantes formados bajo el nuevo Currículo Nacional de Inglés, implementado en 2017, se graduaría de la Educación Diversificada.

El mandato para un nuevo plan de estudios de inglés

Debido al estudio titulado "Informe de Diagnóstico: Programas de Estudio de Inglés para Educación Preescolar, Primaria y Secundaria" realizado por las asesoras nacionales de inglés de la Dirección de Desarrollo Curricular y publicado en el año 2015, se revelaron las siguientes áreas de mejora:

En primer lugar, los estudiantes necesitaban un plan de estudios actualizado que reflejara los conocimientos, habilidades y capacidades necesarios para comunicarse en una variedad de contextos de uso del lenguaje y para tener éxito en la era de la información como estudiantes del siglo XXI. El estudio sugirió que algunos de los contenidos previstos en el plan de estudios de preescolar, primaria y secundaria habían perdido pertinencia, según se manifestaba en informes anecdóticos recopilados de maestros y estudiantes. En segundo lugar, los estudiantes que reciben lecciones de inglés en las escuelas primarias y secundarias no están alcanzando los niveles de competencia en inglés esperados después de once o doce años de instrucción. Entre otras cosas, estas deficiencias podrían atribuirse al hecho de que el plan de estudios anterior no especificaba el nivel de competencia en inglés que se esperaba que los estudiantes alcanzaran al final de cada ciclo, y al hecho de que las evaluaciones, tanto en el aula como en contextos de pruebas estandarizadas, no estaban sistemáticamente alineadas con el plan de estudios y la instrucción. En tercer lugar, para que los ciudadanos se comuniquen de manera efectiva en el contexto global y enfrenten los desafíos de un mundo interconectado, necesitan poseer una serie de competencias.

Finalmente, los hallazgos del estudio realizado a una muestra de partes interesadas, que incluyó asesores de inglés, otros especialistas en lenguajes (por ejemplo, profesores universitarios, maestros de escuela) y estudiantes, revelaron la necesidad de:

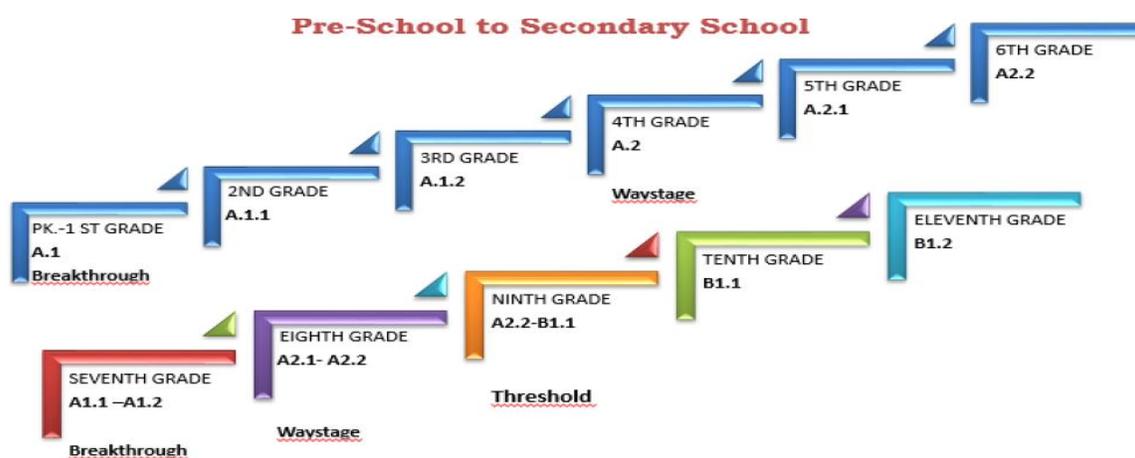
- Mejorar la articulación de los objetivos de aprendizaje, contenidos y evaluaciones a lo largo de los ciclos.
- Mayor coherencia entre los elementos curriculares.

-
- Mayor claridad en los objetivos de aprendizaje.
 - Especificación más detallada de la mediación pedagógica.
 - La incorporación de Tecnologías de la Información y Comunicación en el entorno de aprendizaje.
 - Reducción del número de unidades en el plan de estudios.
 - Más recursos de aprendizaje para maestros y estudiantes.
 - Reconceptualización de las prácticas de evaluación tanto en el aula como en contextos nacionales.
 - Alineación de las evaluaciones con el aprendizaje, la instrucción y el plan de estudios.
 - Establecimiento de criterios explícitos (por ejemplo, conocimiento del contenido del lenguaje, conocimiento pedagógico del contenido, alfabetización en evaluación y alfabetización digital) para contratar y retener a instructores de inglés.
 - La clase de inglés impartida principalmente en el idioma meta.
 - Fortalecimiento de la comunicación y coordinación con las universidades en relación con la formación y capacitación de maestros.

La necesidad de implementar un nuevo plan de estudios de inglés surgió porque algunos de los contenidos previstos no abordaban la realidad de los estudiantes en el aula. Otro hallazgo importante reveló que los estudiantes no estaban alcanzando el nivel de competencia esperado al finalizar la Educación Diversificada. Entre las conclusiones expresadas por la Dirección de Desarrollo Curricular se encontraba que estos hallazgos y otros relatos anecdóticos expresados por los profesores de inglés, indicaban que el plan de estudios anterior no cumplía con las disposiciones lingüísticas requeridas por estudiantes que viven en una sociedad globalizada y en un mundo que cambia constantemente en términos de recursos tecnológicos. Otra conclusión importante fue que tanto la evaluación en el aula como la evaluación a gran escala no tenían en cuenta las sinergias entre el plan de estudios y la instrucción.

El plan de estudios de inglés se fundamenta en un marco legal que comprende la Constitución Nacional de 1949 (cláusulas 76 a 89), la Ley de Educación Básica (Artículo 2), la Política Educativa para el Siglo XXI y un marco filosófico fomentado por tres corrientes filosóficas: Humanismo, Racionalismo y Constructivismo. Está influenciado por los principios de un enfoque socio-constructivista de la educación en el que los estudiantes tienen participación activa, interacción y adaptación al contexto; así como el holismo, donde los estudiantes son vistos como pasando de una visión fragmentada del mundo a una integral, donde todo y todos están interconectados; y la pedagogía crítica, donde los estudiantes se convierten en productores de conocimiento, no solo consumidores.

Figura 1 Proyección del nivel de competencia lingüística para el Currículo Nacional de Inglés (CNI)



Fuente: Currículo Nacional de Inglés, 2016

El plan de estudios está alineado con los niveles de competencia según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), estos indicadores describen lo que los estudiantes pueden hacer en el idioma meta. La tabla anterior presenta los niveles de competencia comenzando en séptimo grado con A1 y al final de la Educación Diversificada, los estudiantes alcanzarán el nivel B1 del MCER.

Otro elemento a destacar es el enfoque general conocido como el Enfoque Orientado a la Acción (EOA) (Piccardo, 2014), que considera a los aprendices de idiomas como 'agentes sociales' que necesitan realizar tareas en un entorno específico y dentro de un campo de acción particular para alcanzar un objetivo, resolver un problema o lograr un resultado concreto. Este enfoque fomenta la participación activa de los estudiantes, quienes planifican, supervisan y evalúan tareas simples y complejas de manera individual y colaborativa utilizando el idioma inglés. Estas tareas están organizadas en torno a situaciones auténticas que representan diferentes ámbitos, contextos, situaciones o escenarios que les proporcionan autenticidad. El Currículo Nacional de Inglés sostiene que al final de la educación diversificada, los aprendices deben tener las competencias lingüísticas para comunicarse eficazmente en el nivel de competencia B1, según el MCER, en asuntos familiares que se encuentran regularmente en los dominios socio-interpersonal, socio-transaccional y académico en cuatro modalidades o competencias lingüísticas.

Para guiar la instrucción en el planeamiento de lecciones de inglés, se proponen los siguientes procesos de enseñanza durante las lecciones:

Tabla 1 Proceso de Enseñanza Durante las Lecciones

Comprensión Oral	Planificación (pre-escucha, motivación, contextualización, explicación del objetivo de la tarea); escucha por primera vez (comprensión general); retroalimentación en pareja/grupo; escucha por segunda vez (comprensión más detallada); y autoevaluación/coevaluación o integración de habilidades.
Comprensión escrita	Planificación (prelectura, explicación del objetivo de la tarea, uso de pistas tipográficas, enumeración de dificultades/estrategias para hacerles frente); lectura mientras se lee por primera vez; retroalimentación en pareja/grupo, lectura por segunda vez, post-lectura (para reaccionar al contenido o enfocarse en características/formas de lenguaje y autoevaluación/coevaluación).
Producción oral	Interacción oral (planificación, organización, ensayo e interacción) y producción oral (planificación, organización, ensayo y producción).

Producción escrita	Preescritura, redacción, revisión, edición y publicación.
-------------------------------	---

Fuente: Currículo Nacional de Inglés, 2016

La evaluación en este currículo es un proceso intencional, continuo, contextualizado, auténtico, reflexivo, investigativo, sistemático y multifásico para servir al aprendizaje y crecimiento de cada estudiante. Para cada objetivo o "descriptor de desempeño", la evaluación será principalmente basada en el rendimiento. Se requiere que los estudiantes demuestren a través de tareas integradas, que simulan situaciones de la vida real, lo que pueden hacer con el idioma dentro de un dominio, escenario y tema. Por lo tanto, la evaluación debe ser auténtica, lo que significa que la tarea se planteará en dominios y escenarios más allá del entorno del aula, y las demandas socio-cognitivas, socio-afectivas, socioculturales y lingüísticas sobre el estudiante serán similares a las de los hablantes en un entorno de lengua objetivo. Por lo tanto, la evaluación estandarizada debe ser coherente con la evaluación en el aula también. Para lograr esto, es necesario que el Ministerio de Educación Pública (MEP) implemente una prueba que determine la competencia lingüística en el idioma inglés de los estudiantes, proporcione información para abordar brechas de aprendizaje, genere evidencias de éxitos de aprendizaje y cree más oportunidades para los estudiantes.

El Mandato para un nuevo Examen Nacional de Inglés.

Como se indicó en la sección anterior, el nuevo currículo de inglés se implementó por primera vez en el año 2017 en alineación con la Política Educativa "Educando para una Nueva Ciudadanía". Esta política promueve al nuevo ciudadano como un individuo que es un agente activo de cambio con respecto a su propio aprendizaje y como ciudadano global. El currículo conceptualiza la enseñanza del inglés a través de "escenarios". Estos escenarios son situaciones de la vida real que brindan autenticidad en el contexto costarricense: tareas, actividades, textos (CNI, p.40). La Prueba Nacional Estandarizada de Lenguas Extranjeras: Inglés (PNELE) seguirá el enfoque implementado en el aula de

inglés al presentar tareas auténticas para que los estudiantes demuestren su desempeño en el idioma meta. Por lo tanto, la PNELE se alinea tanto con las demandas de la OCDE como con el enfoque del nuevo currículo, que introduce los niveles del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) a partir de sétimo año con el nivel A1 avanzando progresivamente hasta el nivel B1. Es importante aclarar que el perfil lingüístico de salida de los colegios secundarios bilingües es B2. Es relevante señalar que la PNELE se enmarcará dentro de tres dominios diferentes de uso del lenguaje: socio-interpersonal, socio-transaccional y académico. Los estudiantes pueden encontrarse con situaciones en los siguientes contextos en la PNELE: (1) Los contextos socio-interpersonales donde los estudiantes tendrán que entender significados (negociar, establecer o mantener conversaciones) sobre temas cotidianos. (2) El contexto socio-transaccional se refiere a transacciones realizadas en la vida cotidiana (comprar cosas en una tienda, por ejemplo). (3) En el contexto académico, los estudiantes se esfuerzan por adquirir información proposicional (como entender una lección). El examen pretende medir el conocimiento semántico-gramatical y pragmático de los estudiantes al final de la Educación Diversificada, en dos modalidades o competencias lingüísticas: Lectura y Escucha.

El desafío de la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad (DGEC) ahora es diseñar un examen en el cual cada estudiante reciba la prueba cognitiva adecuada para demostrar su capacidad general en el idioma inglés; los estudiantes revelarán su capacidad para hacer algo mediante las afirmaciones de "puede hacer". En otras palabras, la habilidad que puedan haber desarrollado para interactuar o usar el idioma inglés de manera funcional y exitosa en la sociedad moderna.

La PNELE será un examen de competencia, no un examen de logros como el que se había administrado anteriormente. Además, el nuevo examen de inglés ya no evaluará solo una competencia (comprensión de lectura), como lo ha hecho la prueba de Bachillerato durante tantos años. En cambio, la PNELE contextualizará la evaluación en tres dominios de uso del lenguaje y lo hará a través de dos modalidades lingüísticas: Escucha y Lectura.

Los resultados indicarán si los estudiantes al final de la Educación Diversificada han alcanzado las habilidades lingüísticas al medir su nivel de logro en el idioma inglés según lo establecido tanto en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) como en el Currículo Nacional de Inglés. De esta manera, los estudiantes pueden demostrar que han utilizado sus conocimientos, habilidades y capacidades para mostrar su dominio en la capacidad de comprensión de un segundo idioma. Este nuevo examen requerirá que el MEP enfrente algunos desafíos, como la entrega o administración de la prueba (evaluación en formato papel o evaluación en formato digital).

La evaluación en formato papel requiere que el MEP imprima las pruebas para cada estudiante, como se ha hecho hasta ahora para la administración del examen de Bachillerato. El otro tipo de entrega, como la que utiliza PISA, implicaría un mecanismo de entrega más complejo. Si se adopta este mecanismo, Costa Rica necesitará tener tantos dispositivos USB como examinados, así como un software para descargar las respuestas de los estudiantes, para que puedan ser calificadas automáticamente, o bien, contar con una buena conexión a internet en caso de que la prueba se realice en línea, o una combinación de ambos según los recursos disponibles.

Costa Rica ha tenido experiencia en la administración de pruebas por computadoras en el contexto de PISA. Este país ha participado en cinco ciclos diferentes de PISA cuya muestra no ha superado los diez mil estudiantes participantes, a diferencia del examen proyectado, donde hay aproximadamente sesenta mil estudiantes. Esta gran diferencia debe tenerse en cuenta en términos de obtener los recursos materiales necesarios. Basándonos en la experiencia de administrar PISA, otro desafío para la PNELE es asegurarse de que los colegios tengan suficientes recursos eléctricos y computadoras. Otro aspecto a considerar es si la plataforma para la prueba en computadora funcionará solo en Windows o en Mac u otro sistema operativo. Si se supone que debe funcionar en diferentes sistemas operativos, el trabajo se duplica ya que cada sistema operativo tiene diferentes requisitos técnicos. Como resultado, se deben gestionar diferentes

plataformas. Es de gran importancia que se consideren otros aspectos relacionados con la entrega, como el número de delegados ejecutivos y aplicadores de aula, computadoras (de escritorio o portátiles), cables, regletas de enchufes, especialistas en tecnología de la información (TI) para brindar apoyo antes y durante la administración. Otro detalle importante a considerar es que, dado que el nuevo examen tiene como objetivo cubrir la modalidad de Escucha, la plataforma en la que se ensamblará la prueba debe ser capaz de reproducir audios con buena calidad para las tareas de comprensión auditiva.

Como se puede observar, la innovación de la PNELE brinda una oportunidad para el país, ya que requiere que los recursos financieros se utilicen de manera diferente a los utilizados en el examen de Bachillerato. Esto puede implicar recursos adicionales, especialmente al principio para instalar sistemas. Más adelante, la situación será más equilibrada. Dado que la voluntad política para tal inversión es obligatoria, el personal técnico de la DGEC debe poder asegurar que los fondos estarán disponibles para seguir este enfoque innovador y desafiante para la evaluación, especialmente si PISA sirve como referencia para cómo debería llevarse a cabo la evaluación en el país. De acuerdo con esta premisa, diversos actores han reafirmado la importancia otorgada al inglés; de hecho, la enseñanza del inglés se ha declarado como una prioridad nacional. El respaldo a una Costa Rica Bilingüe se ha caracterizado como un "deber" por parte de las autoridades nacionales. Es destacable que administraciones anteriores hayan respaldado una política nacional de competencia en inglés. El presidente Alvarado, por ejemplo, afirmó en agosto de 2018 que "El desafío es forjar una verdadera alianza intersectorial para extender el dominio del inglés y otros idiomas como política de Estado que garantice oportunidades de acceso universal para los habitantes de todas las edades y de todos los territorios" (ABi, 2018). En resumen, dentro de la posible dirección de PISA, los asesores nacionales, el apoyo técnico de especialistas en el campo, teniendo en cuenta el enorme respaldo político y la importancia del nuevo examen nacional de inglés, todos desean contribuir a la iniciativa nacional evaluando

las competencias del idioma inglés de una manera nueva e innovadora. Esta evaluación respaldará los esfuerzos de la reforma curricular y proporcionará un efecto positivo de retroalimentación para ayudar al país a convertirse en un país bilingüe español-inglés. Además, la aplicación del examen por computadora facilitará la recopilación precisa de datos y aliviará algunas de las complicaciones experimentadas con la evaluación en formato papel, ya que todas las respuestas de los estudiantes se recopilarán en un archivo extraído del sistema de entrega. Además, si la prueba se entregara en papel, se tendrían que dedicar recursos considerables a la entrada de datos para su análisis, lo cual no es rentable y está sujeto a errores humanos. Sería más eficiente utilizar el tiempo y otros recursos en realizar análisis de los datos y en crear sistemas para automatizar procesos, como la evaluación de muestras de desempeño, en un futuro cercano.

La Prueba Nacional Estandarizada de Lenguas Extranjeras: Inglés, proporcionará información concreta sobre el nivel de dominio del idioma inglés, y lo que es más importante, revelará qué habilidades lingüísticas tienen los nuevos ciudadanos en un mundo en constante cambio, donde el uso de la tecnología es necesario para implementar competencias del mundo real con éxito. La aspiración es que los nuevos ciudadanos se vuelvan más responsables de su propio aprendizaje, alineado con sus propios sueños de poder comunicarse en un idioma extranjero tanto en el ámbito laboral como en sus vidas personales.

El propósito del documento del marco conceptual

Este marco conceptual tiene la intención de esquematizar consideraciones para orientar la investigación, el desarrollo y la validación de la PNELE. El marco proporciona un espacio para articular el contexto sociocultural, político y económico de la prueba, especialmente teniendo en cuenta la influencia de la OCDE en la historia y dirección del examen nacional de Costa Rica (Bachillerato). El documento sirve para guiar la revisión de la evaluación nacional anterior, el Bachillerato, para el inglés como segunda lengua,

que evalúa las habilidades de comprensión de lectura de los examinados al final de la Educación Diversificada. Uno de los objetivos principales de este marco es informar a los interesados sobre los elementos que fundamentan el diseño de un nuevo examen de inglés de altas consecuencias. En apoyo a esta idea, se define la evaluación en el aula y la evaluación a gran escala para informar a la comunidad educativa sobre las similitudes, pero sobre todo las diferencias, entre estos dos tipos de evaluaciones. En la misma línea, se desglosa el enfoque teórico de la definición del constructo dentro del marco teórico.

El contexto de la evaluación

La evidencia presentada en secciones anteriores del documento actual sostiene que hay una necesidad explícita de reconsiderar el examen de inglés en Costa Rica. El anterior examen de inglés de Bachillerato evaluaba solamente una modalidad del lenguaje: la lectura. Además, este examen se conceptualiza como una prueba de logro académico alineada con un plan de estudios que ahora está desactualizado en cuanto a consideraciones contextuales, enfoque de enseñanza y conceptualización teórica de la competencia para los aprendices de inglés. Otro elemento importante a considerar es el diseño del examen. Bachillerato se basa en modelo referido a normas para analizar el desempeño de los examinados, donde se les proporciona un puntaje único vinculado a una decisión de aprobado/reprobado. Los datos del examen no se han utilizado para proporcionar explicaciones sobre lo que los examinados pueden o no pueden hacer, o bien, información sobre áreas de mejora.

El mandato para un nuevo Examen Nacional de Inglés se basa en los siguientes puntos. En primer lugar, la OCDE ha recomendado que los exámenes de Bachillerato deben ser revisados para reflejar la reforma curricular. En segundo lugar, el enfoque general del Currículo Nacional de Inglés para la enseñanza del idioma inglés es el Enfoque Orientado a la Acción (AOA acrónimo en inglés), donde los aprendices de inglés son considerados agentes sociales empoderados por su propio proceso de aprendizaje; por lo tanto, el nuevo examen debe reflejar esta posición. Además, este enfoque enfatiza actividades y

tareas que emulan situaciones auténticas de uso del lenguaje, para que los estudiantes del idioma inglés puedan realizar tareas lingüísticas que es probable que encuentren en el mundo real. Y tercero, la evaluación de aula en el nuevo currículo se modificó para estar alineada con el AOA, cuya misión es fomentar macro contextos para los estudiantes, de modo que los docentes puedan diseñar pruebas para evaluar los conocimientos, habilidades y capacidades de los examinados basándose en su desempeño dentro de un dominio específico de uso del lenguaje utilizando diferentes modalidades o competencias lingüísticas.

Aspectos destacados del Currículo Nacional de Inglés de 2016

Hablar inglés con fluidez es una de las competencias que un estudiante del siglo XXI debe desarrollar para tener acceso a mejores oportunidades de vida. El sistema educativo costarricense está comprometido con alcanzar la meta de tener ciudadanos bilingües en dos o más idiomas mediante un currículo integral y articulado desde preescolar hasta la secundaria. Tal logro fomentará un cambio histórico en la formación de nuestro país, reconociendo así la competencia en inglés como un recurso para crear oportunidades, mejorar la empleabilidad e impulsar la competitividad. Para alcanzar una meta tan ambiciosa, el Currículo Nacional de Inglés para la Educación Secundaria ha sido secuenciado de manera que los aprendices alcancen un nivel mínimo de competencia en inglés de B1 o B2 (dependiendo de los planes de estudio, el currículo B2 para colegios bilingües) al completar la educación secundaria en la Educación Diversificada, según los niveles descritos en el MCER.

Las bandas de desempeño lingüístico descritas en el MCER se implementarán en el currículo de inglés en todos los niveles de la educación formal en Costa Rica. Esta implementación comenzó en 2017, iniciando con el primer grado de la escuela primaria y en séptimo grado de la educación secundaria. El objetivo es que los estudiantes progresen

de manera constante, aspirando a alcanzar el nivel A2 al concluir el Segundo Ciclo y el nivel B1 al completar la Educación Diversificada para el año 2021.

Para detallar aún más los niveles de competencia del MCER y sus indicadores de desempeño correspondientes para cada ciclo educativo, el marco describe lo que los estudiantes deben ser capaces de lograr en su comunicación utilizando el idioma meta. Se prevé que alinear el plan de estudios, los métodos de enseñanza, las estrategias de aprendizaje y las evaluaciones con las prácticas en el aula facilite el logro de este objetivo. Además, se tienen previstos ajustes en el examen nacional para abordar este nuevo enfoque.

Aspectos destacados del Examen de Bachillerato de Inglés

Desde 1982, el gobierno de Costa Rica ha utilizado diferentes modelos para administrar varias versiones del examen nacional. El primer intento de diseñar un sistema de evaluación que certificara a los graduados de los colegios secundarios en inglés tuvo lugar en 1960, cuando estos exámenes se administraban en formato de papel. Para 1970, el proceso de elaboración de exámenes nacionales fue confiado a los maestros, lo que resultó en que cada escuela creara su propia versión de los exámenes, sin una investigación sólida y un análisis que fundamentara el diseño del examen en un marco de validación. En 1973, el Ministerio de Educación Pública suspendió los exámenes nacionales en respuesta a las quejas de inequidad, falta de estandarización y bajos índices de promoción. En 1985, surgió un nuevo debate público sobre la necesidad de establecer control curricular en la educación secundaria. Sin embargo, no fue hasta 1988 que Costa Rica adoptó los exámenes de Bachillerato, que incluían un examen de segundo idioma, ya sea inglés o francés.

Dada la necesidad de proporcionar evidencia empírica que respaldara la validez del examen de Bachillerato, en 1994, un grupo de asesores nacionales de evaluación creó un

marco teórico destinado a fomentar el desarrollo de los exámenes de Bachillerato en nueve materias, a saber: Educación Cívica, Estudios Sociales, Matemáticas, Español, Biología, Química, Física, Inglés y Francés. Este marco adoptó el enfoque de referencia a normas para la interpretación de las puntuaciones de los examinados. Este enfoque se utiliza para determinar la posición relativa de la puntuación de un estudiante dentro de un grupo de examinados. Se estableció una escala estandarizada del percentil 0 al 100, y se estableció un puntaje mínimo de corte. A lo largo de los años, la DGEC ha sido responsable de guiar el desarrollo de las pruebas, diseñar las tareas de prueba o bien ítems, administrar el examen, calificar las respuestas, analizar los datos e informar los resultados de los exámenes de Bachillerato.

El examen de Bachillerato de Inglés ha sido diseñado como una prueba de logro académico, alineada con los temas y objetivos especificados en el currículo de inglés anterior. Sin embargo, dado la implementación del nuevo Currículo Nacional de Inglés que ha considerado estándares internacionales en su conceptualización, el Ministerio de Educación Pública, a través de la DGEC, ha decidido crear un nuevo examen de competencia lingüística en inglés que también esté alineado con los niveles del MCER y con los conocimientos y habilidades especificadas en la política "Educando para una nueva ciudadanía", que describe el perfil de egreso propuesto para los estudiantes al final de la Educación Diversificada.

La siguiente sección de este marco aborda el diseño del nuevo examen de inglés como un reflejo de los conocimientos y habilidades necesarias para cumplir con las competencias en diferentes dominios de uso del lenguaje.

Diseño de la Prueba Nacional Estandarizada de Lenguas Extranjeras Inglés

Dado el mandato de que la ciudadanía costarricense debe alcanzar la competencia lingüística en el nivel B1 de inglés como segundo idioma, la asesoría nacional de inglés en la Dirección de Desarrollo Curricular se ha unido a otros interesados para crear e implementar un nuevo currículo diseñado para enseñar a los estudiantes a comunicarse en dominios específicos de uso del lenguaje utilizando las cuatro modalidades o competencias. Por otro lado, la asesoría nacional de inglés en la DGEC realizó investigaciones para crear y administrar un nuevo examen de inglés diseñado para medir el conocimiento semántico-gramatical y pragmático del lenguaje, en tres dominios de uso del idioma inglés a través de diferentes modalidades del lenguaje y entregado o administrado por computadora.

Dado que el objetivo principal de este examen es medir las habilidades receptivas de los examinados en diferentes dominios, la PNELE está diseñada para evaluar las modalidades del lenguaje de Escucha y Lectura. Además, para lograr una meta tan ambiciosa, el enfoque que fundamentará el diseño de este nuevo examen será Evaluación Orientada al Aprendizaje (Learning Oriented Assessment: LOA) (Purpura, 2020), ya que tiene en cuenta varias características del proceso de evaluación que otros marcos no consideran. Por otro lado, el Modelo Orientado al Significado (MOCLK acrónimo en inglés), y los niveles de desempeño según el MCER. El enfoque LOA será el marco que operacionaliza el constructo en torno a las dimensiones contextual, de obtención y de competencia de la evaluación.

Marco Teórico

En esta sección del documento, se describe el fundamento teórico del examen, así como las expectativas de la PNELE al final de la Educación Diversificada en Costa Rica. El propósito principal es evaluar la competencia en el segundo idioma (L2) de los examinados al finalizar la Educación Diversificada. En relación con esta afirmación, Carr (2011) afirma que un examen de competencia evalúa el nivel de habilidad lingüística de

los examinados "sin tener en cuenta un plan de estudios específico" (p.8). Por lo tanto, mientras que el examen de Bachillerato estaba alineado con los objetivos y temas del currículo anterior en Costa Rica, éste no estaba diseñado para medir la competencia en el L2 de los estudiantes. Para La PNELE, la alineación se logra a través de los niveles de desempeño del MCER propuestos por el currículo. Así, el propósito del nuevo examen es evaluar lo que los examinados pueden hacer cuando se enfrentan a tareas simulan situaciones de la vida real. Los resultados de la PNELE se utilizan, por lo tanto, para tomar decisiones con referencia a los estándares del MCER en el nivel de competencia. En este sentido, el examen de inglés obtendrá el desempeño lingüístico de los examinados en dos modalidades del lenguaje (lectura y escucha) y en tres dominios de uso del lenguaje (socio-interpersonal, socio-transaccional y académico).

Supuestos sobre el rediseño de la Prueba Nacional Estandarizada de Lengua Extranjeras de Inglés

El mandato de una reconceptualización del examen de Bachillerato de Inglés, que solo evalúa la comprensión lectora, exigió que los asesores nacionales de inglés en la DGECC realizaran sesiones de capacitación con expertos internacionales sobre evaluación a gran escala específicamente en el área de la medición de segundas lenguas, así como discusiones teóricas en torno al tema del rediseño del examen de inglés. Con base en esta capacitación, se acordó que para el diseño del nuevo examen de inglés debe haber un proceso de investigación sólido asociado con todos los aspectos del desarrollo y validación de las puntuaciones de la PNELE.

Las premisas del rediseño consideran los siguientes procesos:

- Primero, considerando el propósito de la prueba y los tipos de decisiones a tomar, otra variable alineada con el tipo de examen es considerar el marco conceptual para interpretar resultados, ya sea utilizando pruebas con referencia a normas o de referencia de criterio alineadas con el diseño e interpretación de las puntuaciones del examen.

-
- En segundo lugar, el examen definirá el constructo con referencia a un modelo de competencia en el segundo idioma (L2) y luego operacionalizará el constructo con un marco que reconozca las sinergias entre las variables críticas exigidas por el PNELE.
 - En tercer lugar, el examen se realizará por computadora para aprovechar las opciones de diseño innovadoras y facilitar la recopilación y puntuación de datos.
 - En cuarto lugar, el sistema de puntuación contemplará aspectos como el desarrollo de sistemas de puntuación, la puntuación en la teoría clásica, transformaciones de puntuaciones, la teoría de respuesta a ítems, entre otras consideraciones técnicas, que también se utilizarán como parámetros para diseñar el banco de ítems.
 - En quinto lugar, la presentación de puntuaciones contemplará no solo las puntuaciones del examen, sino también indicará el nivel correspondiente en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y detallará las habilidades y competencias (Can dos) que los examinados demostrarán en la PNELE. Los datos del examen se someterán a una variedad de análisis como parte de un argumento coherente de validación.

En resumen, el rediseño del examen de inglés considera evidencia empírica y científica para respaldar la validez del instrumento. Estos esfuerzos de validación son especialmente importantes dado que la PNELE es un examen de altas consecuencias que se utilizará para tomar decisiones críticas sobre estudiantes de idiomas, profesores de inglés, administradores escolares, asesores regionales y nacionales, y en general, la dirección educativa del país.

Conceptualizaciones de evaluación

Esta sección define la evaluación en L2 en términos tanto de la evaluación en el aula como de la evaluación a gran escala. Comienza definiendo los diferentes elementos utilizados en la evaluación (medición, evaluación, pruebas), así como dos factores importantes relacionados con las pruebas: validez y confiabilidad. De manera similar, se discute la descripción, similitudes, diferencias y relevancia de la evaluación en el aula y la evaluación a gran escala en la mejora de la adquisición de L2 de los estudiantes para demostrar competencia. Finalmente, se desglosa el objetivo principal del examen de inglés para concluir esta sección del marco.

Kizlik (2014) afirmó que, en el ámbito educativo, es sumamente importante comprender los conceptos de elementos de evaluación como la medición, la evaluación y las pruebas. Kizlik (2014) concluyó que,

La evaluación en entornos educativos puede describir el progreso que los estudiantes han logrado hacia un objetivo educativo dado en un momento determinado. Sin embargo, no se preocupa por explicar las razones subyacentes y no ofrece recomendaciones para acciones. En otras palabras, la evaluación es el proceso de organizar datos de medición en formas interpretables. (p. 35)

Alineado con la misma idea, la evaluación se refiere a todos los procesos y productos utilizados para describir la naturaleza y la extensión del aprendizaje de los estudiantes. Además, la evaluación es un proceso destinado a recopilar información derivada de objetivos o metas. Otra conclusión es que la evaluación es un término amplio que incluye las pruebas; esto significa que las pruebas son otra forma de evaluación. Según Kizlik (2014), "las pruebas son evaluaciones, pero no todas las evaluaciones son pruebas". Por ejemplo, en el aula, a los estudiantes se les administra una prueba al final de una lección o unidad para obtener información sobre su progreso en el aprendizaje. Otro ejemplo de

evaluación es evaluar los logros o la competencia de los estudiantes, que también se evalúan al final del año escolar.

Como se mencionó al principio de esta sección, hay dos factores relevantes en relación con las pruebas que se llaman validez y confiabilidad. Así, la validez describe la medida en que la evidencia y la teoría respaldan la interpretación de las puntuaciones de las pruebas que se deriva de los usos propuestos de las pruebas (AERA, APA y NCME, 1999). La confiabilidad describe la estabilidad de las medidas sobre factores que deberían ser irrelevantes para la medida (tiempo, formas, evaluadores, etc.). Implícita en estas concepciones hay una sensación de que la medida misma es de alguna manera externa a las inferencias o acciones. Según Brookhart (2004), la prueba funciona como una "varilla medidora" en el "depósito de aceite" del rendimiento del estudiante. El objetivo de la validez es realizar una inferencia significativa sobre el rendimiento del estudiante y/o el uso efectivo de esa información para un propósito específico.

En esta conceptualización de validez y confiabilidad, existen teorías sobre la validez y la confiabilidad de las puntuaciones de las pruebas (Fulcher & Davidson, 2009, pp. 23-25). La Figura 2 incluye las diferencias en validez y confiabilidad entre las evaluaciones en el aula y las evaluaciones a gran escala. Las siguientes características sobre los conceptos de evaluación deben ser consideradas por cualquier evaluador en el campo de la evaluación.

Tabla 2 Contraste de Conceptos entre Evaluaciones a Gran Escala y Evaluaciones en el Aula

Conceptos en la Evaluación a Gran Escala	Conceptos en la Evaluación de Aula
<p>Validez:</p> <ul style="list-style-type: none">● La medida es externa a las inferencias realizadas y a las acciones tomadas.● Los estudiantes son "sujetos" sobre los cuales se realizan observaciones.	<p>Validez:</p> <ul style="list-style-type: none">● Las inferencias realizadas y las acciones tomadas son internas al proceso de medición.● Los estudiantes son observadores junto con los profesores; "los medidos" hacen

<ul style="list-style-type: none"> ● El objetivo de la validez es una inferencia significativa sobre el rendimiento del estudiante y/o el uso efectivo de esa información para un propósito especificado. 	<p>las inferencias y toman las acciones en el proceso de evaluación formativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La conciencia de los estudiantes y el beneficio de la información de la evaluación son parte de la "información" en sí misma. ● El objetivo de la validez es comprender cómo el trabajo de los estudiantes se compara con el trabajo "ideal" (según lo definido en los objetivos de aprendizaje) y/o el uso efectivo de esa información para un aprendizaje adicional.
<p>Validez:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El contexto de la medición es irrelevante para la construcción. ● Las especificaciones del contenido describen un dominio. ● La administración puede ser estandarizada. ● Las puntuaciones pueden ser equiparadas o vinculadas entre contextos y formas de evaluación. 	<p>Validez:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El contexto de la medición es relevante para la construcción. ● La evaluación es parte de la instrucción. Una buena evaluación es un "episodio de aprendizaje genuino". ● Las especificaciones del contenido reflejan tanto el dominio (objetivos de aprendizaje) como la instrucción (modos, actividades). ● Las creencias del maestro, las prácticas instruccionales del maestro y la comprensión del maestro tanto del contenido como de los estudiantes (incluidas las diferencias culturales y lingüísticas) son preocupaciones relevantes para la validez.
<p>Confiabilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La confiabilidad es la consistencia a lo largo de factores irrelevantes. ● Ocasiones, tiempo, ítems y/o tareas son facetas de la variabilidad del error. ● El objetivo de la confiabilidad es un ranking estable de estudiantes en 	<p>Confiabilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La confiabilidad es la suficiencia de información. ● El objetivo de la confiabilidad es proporcionar información estable sobre la brecha entre el

una escala de puntuación (NRT) o una categorización estable de estudiantes.	trabajo de los estudiantes y el trabajo "ideal" (según lo definido en los objetivos de aprendizaje de estudiantes y profesores).
---	--

Fuente: Brookhart, S. (2003).

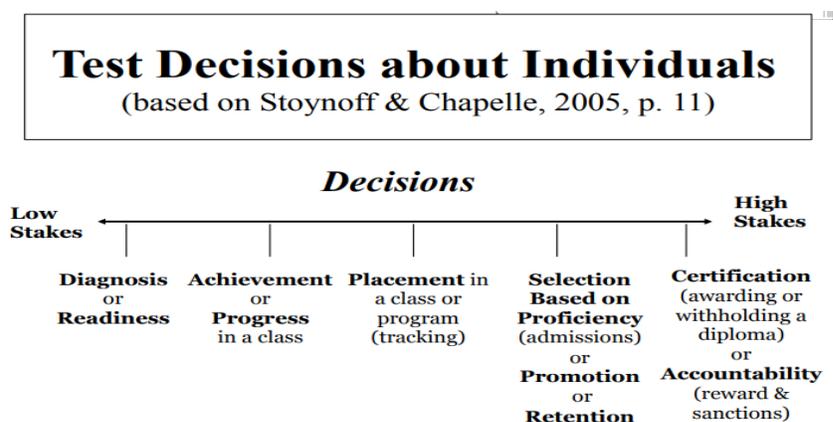
Ahora que los conceptos de validez y confiabilidad han sido definidos en esta sección, para el propósito del diseño de la Prueba Nacional Estandarizada de Lenguas Extranjeras: Inglés, es importante llevar a cabo investigaciones para recopilar información que fundamentará los argumentos de validez que respaldan el diseño del nuevo examen de inglés. Del mismo modo, para garantizar la confiabilidad del examen, es necesario diseñar protocolos y pautas para asegurar que la estandarización de la administración del examen sea consistente para todos los examinados.

Dada la importancia de la evaluación en el aula y a gran escala en el sistema educativo, es fundamental que todos los interesados en la comunidad educativa estén informados sobre las características que fundamentan ambos tipos de evaluaciones. Fulcher y Davidson (2009) afirmaron que "Las pruebas y evaluaciones son parte de la vida moderna. Los estudiantes de todo el mundo son evaluados constantemente, ya sea para supervisar su progreso educativo o para que los gobiernos evalúen la calidad de sus sistemas escolares" (Fulcher y Davidson 2009, p. 30). De manera similar, también afirman que "no se puede subestimar la importancia de entender qué evaluamos, cómo evaluamos y el impacto que el uso de las pruebas tiene en individuos y sociedades" (p. 22). Otros expertos, citados por Sian Morgan (2008), sostienen que "El desafío para los evaluadores es alinear todos los niveles de evaluación, a gran escala, institucional y en el aula, y vincularlos a objetivos relacionados con políticas; para que se pueda implementar un plan coherente y completo dentro de un sistema educativo" (p.76). Estos autores también sugieren tener "una visión más amplia del impacto de las pruebas" y al mismo tiempo advierten a los evaluadores que disminuyan el impacto negativo de la evaluación

a gran escala en la población objetivo, pero maximicen su impacto positivo en ellos (Saville y Salamoura, 2014, p.57).

Según Stroyhoff y Chapelle, existen diferentes tipos de pruebas según el nivel de decisión para el cual está diseñado el examen. Siguiendo la misma idea, la Figura 2 presenta el continuo que enumera el tipo de pruebas, comenzando con pruebas de bajas consecuencias y avanzando gradualmente hacia pruebas de altas consecuencias.

Figura 2 Decisiones de Pruebas sobre Individuos



Fuente: Stroyhoff & Chapelle, citado en Purpura, 2017

En resumen, el Currículo Nacional de Inglés ha sufrido cambios importantes; por lo tanto, existe una necesidad explícita de diseñar un tipo de examen diferente a nivel nacional. Basándose en esta necesidad, las autoridades de la DGEC han decidido diseñar una prueba en formato digital o administrada por computadora que utiliza los niveles de desempeño del MCER como estándar.

En la siguiente sección, este marco describe el enfoque teórico para la definición del constructo, así como una breve descripción de sus dimensiones.

Enfoque Teórico para la Definición del Constructo

En la sección anterior se discutieron las diferencias entre la evaluación de aula y la evaluación a gran escala. Se documentó que los procesos y las apuestas involucradas en las evaluaciones a gran escala contemplan variables como la rigurosidad en el diseño de la prueba, la investigación sólida alineada con la creación de tareas de la prueba y, lo más importante, las decisiones derivadas de las puntuaciones. Una vez establecidos los puntos anteriores, es importante destacar que para el diseño de la PNELE, es necesario seleccionar un marco que contextualice el proceso de evaluación. Existen diferentes enfoques para definir el constructo de las pruebas; sin embargo, para el propósito del nuevo examen de inglés, el Enfoque Orientado al Aprendizaje (LOA, por sus siglas en inglés) (Purpura 2004, 2009; y más recientemente Purpura y Turner 2016) es el marco que toma en cuenta las sinergias entre la instrucción, el aprendizaje y la evaluación. LOA proporciona el fundamento teórico para la interpretación significativa de las consistencias de rendimiento, así como para el diseño, la operacionalización, la interpretación y el uso de la evaluación (Purpura, 2016, p.193).

Se han propuesto varios marcos para guiar el diseño, desarrollo y validación de protocolos de evaluación. Mislevy et al (2003) propusieron el diseño centrado en la evidencia (Evidence-center design) como un marco para especificar tareas de evaluación en relación con la calidad de la evidencia en la respuesta para medir las afirmaciones del examen. Bachman y Palmer (2010) especificaron un marco de características de tareas de evaluación, o ítems, diseñado para controlar el efecto del método de evaluación en la medición de las consistencias de rendimiento. Más allá de la especificación de cómo se diseñan las tareas para obtener el rendimiento del lenguaje, Turner y Purpura (2016) contextualizaron la obtención de la competencia en L2 con un marco amplio que tomara en cuenta las sinergias entre la evaluación, el aprendizaje y la instrucción. Más específicamente, este marco no solo especificó la obtención del rendimiento del lenguaje como indicadores de competencia, sino que también especificó posibles moderadores del rendimiento a través de la especificación de otras dimensiones en el

evento de evaluación, a saber, la dimensión contextual, la dimensión socio-cognitiva o de aprendizaje, la dimensión afectiva, la dimensión socio-interaccional en pruebas orales interactivas y en evaluaciones que proporcionan a los examinados información o asistencia, es decir, la dimensión instruccional de la evaluación. Dado que el nuevo currículo reconoce cómo cada una de estas dimensiones juega un papel en la evaluación, la nueva evaluación utilizará este marco orientado al aprendizaje para guiar el diseño, desarrollo y validación de la nueva prueba nacional.

El marco del LOA (Learning Oriented Assessment) de Turner y Purpura (2016) y Purpura (2020) contempla siete dimensiones relacionadas: contextual, de obtención o elicitación, de competencia, socio-cognitiva, afectiva, socio-interaccional e instructiva. Estas dimensiones corresponden a la noción de que el aprendizaje de una segunda lengua (L2) es un proceso cognitivo individual y también social, especialmente en el contexto del aula, lo que lo convierte en un proceso socio-cognitivo y sociocultural altamente intrincado (Turner y Purpura, 2015, p. 6). Su objetivo final es facilitar las mejores prácticas para la enseñanza de L2 (Turner y Purpura, 2015) y para cualquier propósito en la evaluación. Cada dimensión se describe a continuación y, en última instancia, deberá especificarse en el diseño de la evaluación.

- 1. La Dimensión Contextual (Contextual Dimension):** Esto se refiere al contexto de una situación o tarea particular a la que un estudiante se enfrenta. Ofrece una descripción integral de una situación o escenario hipotético, con la intención de representar una tarea del mundo real. El objetivo es diseñar la tarea con un contexto auténtico que se alinee con lo que el estudiante enfrentará. Según Purpura (2020), la dimensión contextual enfatiza la conexión entre una tarea de evaluación y un escenario del mundo real.
Existen diferentes elementos o características que deben tenerse en cuenta en esta dimensión, y estos elementos deben reflejarse en la tarea o escenario que el

estudiante va a realizar. Dependiendo de la competencia que se esté evaluando, estas características pueden variar.

En la dimensión contextual del diseño de pruebas, es esencial considerar características específicas para dar forma de manera efectiva al contexto de la tarea. Estas características desempeñan un papel crucial en el diseño general del contexto para la tarea. Purpura (2020) describe las siguientes características:

Tema de Comunicación: Esto implica el tema general o asunto de la tarea. Por ejemplo, podría girar en torno a planes de vacaciones, dinámicas familiares o el contexto de hacer compras en el supermercado.

Objetivo de Comunicación en la Vida Real: Este aspecto describe los objetivos lingüísticos dentro de un contexto dado. Por ejemplo, a los estudiantes se les podría asignar la tarea de solicitar información específica, participar en el intercambio de información o persuadir a alguien para que tome una acción específica.

Roles: Identifica a los participantes involucrados en las tareas.

Eventos Comunicativos: Se refiere a situaciones o instancias específicas donde se lleva a cabo la comunicación entre individuos. Tales eventos comprenden el intercambio de información, ideas, mensajes o expresiones entre los participantes.

Escenario: Este componente aclara la ubicación y circunstancias que rodean la tarea designada. Comprender dónde y cómo se desarrolla la tarea contribuye a un escenario más realista.

Dominio del Uso del Lenguaje: Esto gira en torno al contexto o entorno específico en el cual se utiliza el lenguaje para la comunicación. Considera la aplicación práctica del lenguaje en situaciones de la vida real y puede categorizarse según contextos sociales, profesionales o académicos. Estos dominios de uso del lenguaje se describen de la siguiente manera:

Tabla 3

Dominio del Uso del Lenguaje

Dominio del Uso del Lenguaje	
Socio-Interpersonal	El usuario del lenguaje puede mantener conexiones interpersonales con compañeros, familiares, miembros del personal escolar, miembros de la comunidad, entre otros, abordando temas como hablar sobre experiencias personales, intercambiar información con miembros del personal escolar y conocer las convenciones sociales para interactuar en el contexto comunitario, entre otros.
Socio-Transaccional	El usuario del lenguaje puede llevar a cabo transacciones en diversos contextos sociales para aclarar u obtener información sobre un bien o servicio, ya sea con compañeros, familiares, miembros del personal escolar o miembros de la comunidad.
Académico	Se refiere al contexto de aprendizaje o formación (generalmente de carácter institucional) donde el objetivo es adquirir conocimientos o habilidades específicas.

Adaptado de: Bachman, L., & Palmer, A. (2010)

La siguiente muestra de tarea ejemplifica cada una de las características descritas anteriormente en una tarea específica.

Tabla 4 Especificaciones de la Tarea

Nivel MCERL: A1

Competencia: Escucha

Tema de comunicación	Lugares en la ciudad
Objetivo de Comunicación en la Vida Real	Preguntar por información para buscar un lugar específico en la ciudad.
Roles	Dos extraños en la calle (Un hombre y una mujer)
Evento comunicativo	Interactuar, preguntar y dar información, localizar lugares y edificios.
Escenario	Una conversación casual en la calle
Uso del Dominio del Lenguaje	Socio-transaccional

En esencia, los componentes clave dentro de la Dimensión Contextual facilitan el diseño de tareas y evaluaciones que se asemejan a situaciones de la vida real. Al considerar contextos socioculturales, temas del mundo real, escenarios y competencias, los estudiantes pueden desarrollar tareas que se asemejen a experiencias auténticas de comunicación.

- 2. La Dimensión de Elicitación (Elicitation Dimension):** Se centra en los métodos utilizados para obtener respuestas de los examinados con el fin de evaluar su competencia lingüística. Esta dimensión sirve como un plano, guiando la creación de tareas que miden de manera efectiva las competencias o modalidades deseadas, (Purpura, 2016).

La elección de los métodos de obtención de respuestas depende de las habilidades lingüísticas específicas que se estén evaluando y de los objetivos de la evaluación del lenguaje, garantizando la alineación con los niveles de competencia lingüística y los objetivos previstos. Consideraciones clave dentro de esta dimensión incluyen:

-
- **Presentación de la Prueba:** Se refiere a cómo se presenta la prueba a los examinados. Incluye opciones como pruebas en papel o pruebas entregadas digitalmente.
 - **Tipos de Ítems:** Involucra una variedad de ítems, categorizados en dos tipos principales: Tareas de Respuesta Seleccionada (SR) y Tareas de Respuesta Construida (CR) (Purpura y Dakin, 2019). Las tareas de SR presentan ítems donde los examinados eligen una respuesta entre dos o más opciones. Las tareas de CR requieren que los examinados produzcan una sola palabra, una oración o lenguaje que varíe en cantidad.
 - **Procedimientos de Puntuación de Tareas:** Involucra métodos sistemáticos y estandarizados utilizados para evaluar y asignar puntajes a las actuaciones lingüísticas individuales. Esto es diseñado para asegurar la objetividad, confiabilidad y equidad en el proceso de evaluación.

Al entender e incorporar estos aspectos, las evaluaciones lingüísticas pueden ser diseñadas y administradas de manera efectiva, promoviendo evaluaciones precisas de la competencia lingüística de los examinados.

- 3. Dimensión de Competencia (Proficiency Dimension):** Se refiere al nivel de competencia que un aprendiz ha adquirido en una materia específica. En particular, la competencia en el aprendizaje de un segundo idioma (L2) se refiere al conocimiento específico relacionado con el lenguaje, las habilidades y las capacidades (KSAs, por sus siglas en inglés) que los aprendices necesitan para comunicarse de manera efectiva en un contexto o dominio lingüístico particular. Es una medida clave de qué tan bien alguien puede usar el idioma en situaciones de la vida real.

La competencia se puede evaluar utilizando modelos de competencia en L2, estándares como los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) o los resultados de unidades o cursos específicos. Hay varios modelos teóricos que describen la competencia en L2. En el contexto de la PNELE, se utilizará la *Conceptualización Orientada al Significado del Conocimiento del Lenguaje* (Meaning-Oriented Conceptualization of Language Knowledge: MOCLK), para evaluar el rendimiento del examinado en el conocimiento del L2. Según Purpura (2016), este modelo destaca la importancia tanto de significados literales como implícitos en la comunicación como herramientas esenciales para usar el lenguaje de manera efectiva en situaciones de la vida real. Además, el MOCLK considera las formas gramaticales y sus significados semánticos como recursos cruciales para expresar y comprender proposiciones.

Definición de Gramática

Tradicionalmente, una definición de gramática se refiere al sistema de reglas y estructuras que rigen la organización y el uso del lenguaje, en la adquisición de una lengua extranjera (Foreign Language Acquisition: FLA). Estas reglas dictan cómo se combinan las palabras para formar oraciones significativas y cómo se estructuran esas oraciones. La gramática abarca varios aspectos, incluyendo la sintaxis (orden de las palabras y estructura de las oraciones), la morfología (formación de palabras e inflexión), la fonología (patrones de sonido y reglas de pronunciación), y la semántica (significado). En el contexto de la FLA, los estudiantes suelen adquirir la gramática a través de la exposición al idioma meta, la instrucción y la práctica. Este proceso implica desarrollar una comprensión de las reglas y patrones del idioma y aplicarlos en la comunicación.

Con el tiempo, varios académicos han propuesto diferentes interpretaciones de la gramática que han dado forma a las metodologías de aprendizaje, enseñanza y evaluación del lenguaje. Los lingüistas han presentado dos perspectivas principales: la visión sintacto-céntrica y la perspectiva comunicativa del lenguaje. El enfoque sintacto-

céntrico considera la gramática formal como "una forma sistemática de dar cuenta y prever el conocimiento del lenguaje de un 'hablante' u 'oyente' ideal" (Purpura, 2004). Esta definición destaca una comprensión estructurada de la gramática y sus componentes, analizando las oraciones desde las unidades más pequeñas: sonidos formando palabras, palabras combinándolos en frases, frases formando cláusulas y, en última instancia, cláusulas componiendo oraciones. Básicamente, esta perspectiva se centra en la forma gramatical y las reglas que la rigen.

Por otro lado, la perspectiva comunicativa considera el lenguaje como un sistema de comunicación en el cual un hablante o escritor utiliza formas gramaticales para transmitir varios significados (Purpura, 2004). Bajo este punto de vista, la gramática se ve como una de las herramientas para alcanzar objetivos comunicativos; sin embargo, sirve para transmitir significado no solo dentro de oraciones individuales, sino que también se extiende a contextos más amplios. Básicamente, esta perspectiva enfatiza el mensaje general que se está transmitiendo y las posibles interpretaciones que puede suscitar.

El constructo de la PNELE es el dominio del conocimiento semántico-gramatical y pragmático del inglés como lengua extranjera en los dominios de uso socio-interpersonal, socio-transaccional y académico al completar la Educación Diversificada en dos modalidades de lenguaje: Escucha y Lectura. Para lograr un objetivo tan ambicioso y hacer inferencias sobre la habilidad gramatical basándose en la prueba propuesta por el MEP, la *Conceptualización Orientada al Significado del Conocimiento del Lenguaje* (Meaning-Oriented Conceptualization of Language Knowledge: MOCLK), junto con otros elementos, proporciona una base teórica para la operacionalización del constructo.

Conceptualización Orientada al Significado del Conocimiento del Lenguaje (Meaning-Oriented Conceptualization of Language Knowledge: MOCLK)

La característica fundamental de una comunicación exitosa radica en la capacidad para expresar, comprender, co-construir dinámicamente y reparar significados variados en una amplia gama de contextos de uso del lenguaje (Purpura, 2004). Un usuario de segundo idioma utiliza el lenguaje para realizar actividades o interactuar en tareas cotidianas, como socializar en la escuela, comunicarse en redes sociales, solicitar información sobre un producto en el supermercado, entre otras actividades. En otras palabras, los usuarios del lenguaje utilizan sus recursos lingüísticos para transmitir una amplia variedad de significados en contextos socio-interpersonales, socio-transaccionales y académicos. A partir de este punto, la comprensión y transmisión del significado desempeñan un papel fundamental en la evaluación de un segundo idioma.

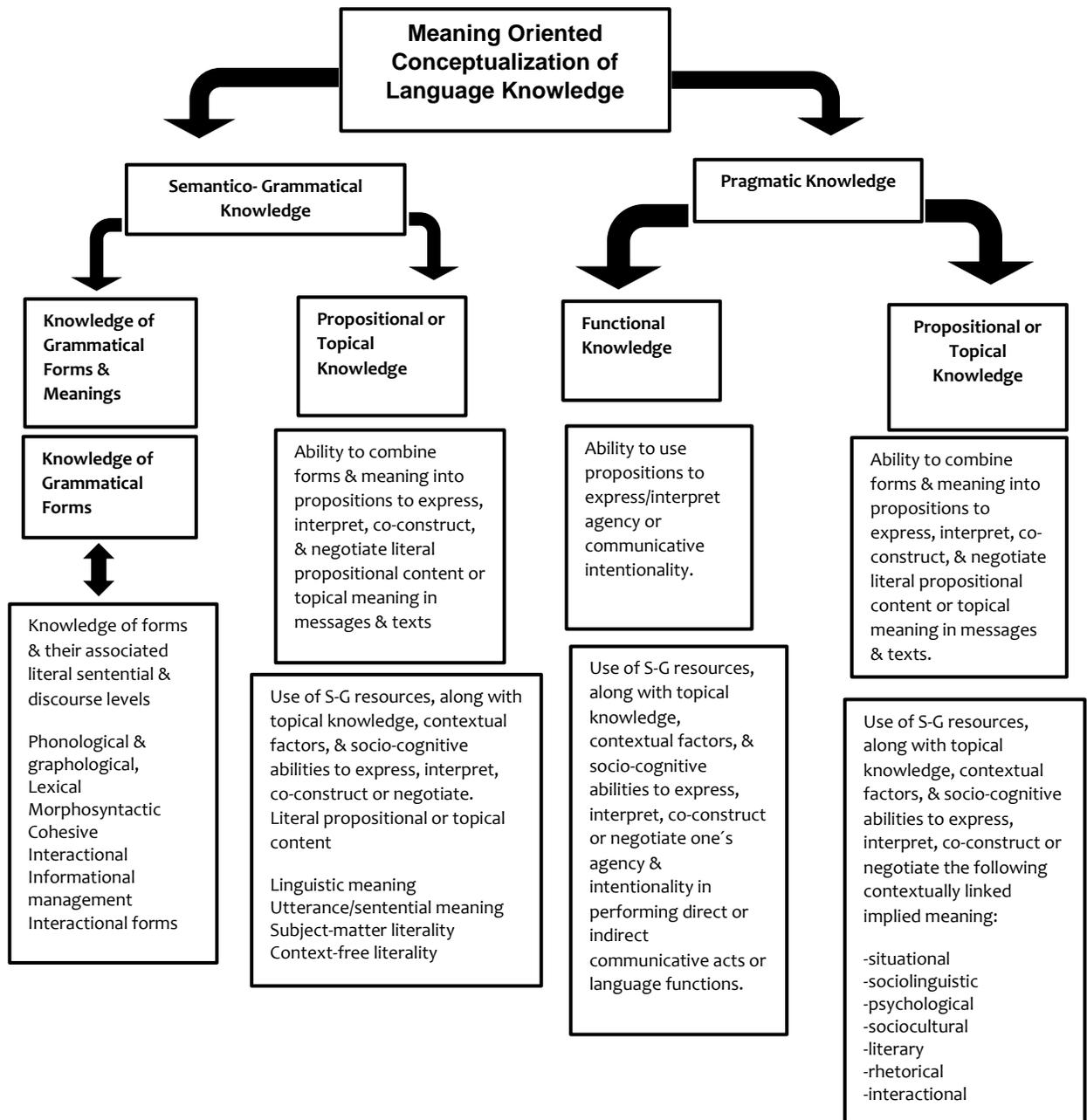
Según Purpura, la Conceptualización Significativa del Conocimiento del Lenguaje (MOCLK, por sus siglas en inglés) consta de dos constructos mentales interconectados: el conocimiento semántico-gramatical y el conocimiento pragmático, ambos interrelacionados a nivel de comunicación. El conocimiento semántico-gramatical se refiere a cómo el usuario del lenguaje utiliza tanto el conocimiento gramatical de las formas como sus significados semánticos asociados, y su capacidad para utilizar estas formas juntas para comunicar significados literales proposicionales o significados temáticos.

En la Figura 3, el MOCLK es un marco teórico propuesto por el Dr. James Purpura. Enfatiza la importancia del significado en el aprendizaje y uso del lenguaje. En el MOCLK, el conocimiento del lenguaje se ve como algo más que conocer reglas gramaticales y vocabulario; implica comprender y utilizar eficazmente el lenguaje para transmitir e interpretar significados en diversos contextos. Esta conceptualización destaca la

interconexión de diferentes aspectos del conocimiento del lenguaje, incluyendo semántica, gramática, pragmática y discurso, para lograr competencia comunicativa.

El MOCLK enfatiza la naturaleza dinámica y multifacética del uso del lenguaje, donde el significado es central para una comunicación efectiva. A continuación, se describe el MOCLK, paso a paso, para comprender cómo esta conceptualización del conocimiento del lenguaje ayudará a operacionalizar el constructo de la PNELE, comenzando con la conceptualización del conocimiento semántico-gramatical.

Figure 3 Meaning-Oriented Conceptualization of Language Knowledge.



Source: Purpura, J.E. Assessing Meaning-Teachers College, Columbia University, New York, NY, USA.

Conocimiento de Formas Gramaticales y Significados

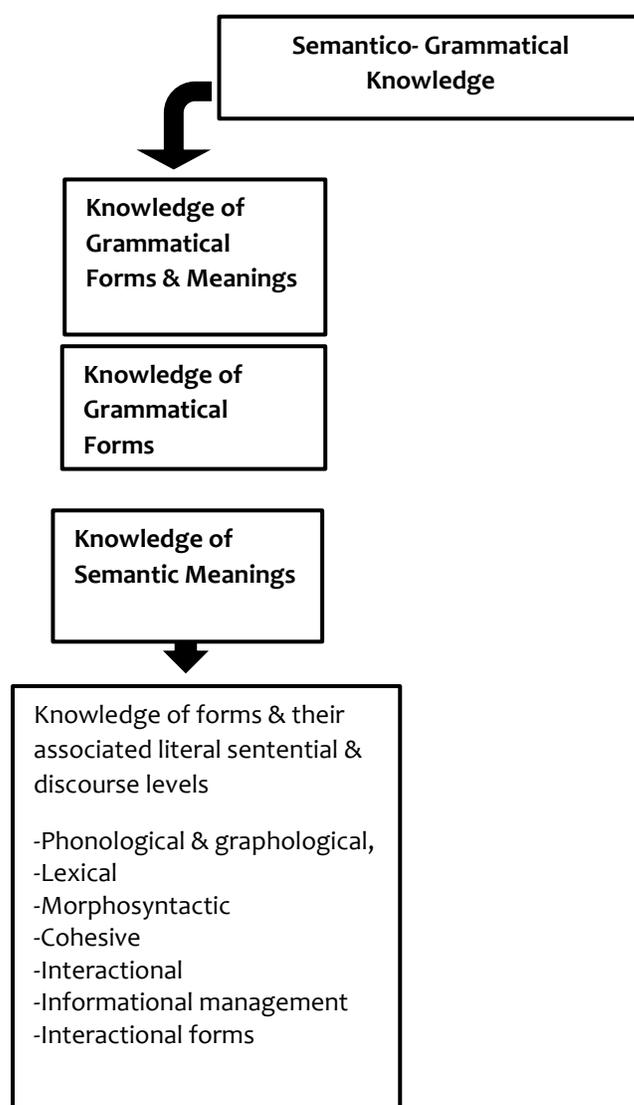
Como se discutió anteriormente, el MOCLK plantea el conocimiento de formas gramaticales y significados con un enfoque en cómo se utilizan estos recursos gramaticales de manera precisa y significativa. Como señala Purpura, aunque las evaluaciones centradas únicamente en estructuras gramaticales ya no se consideran indicadores completos de competencia, numerosas evaluaciones de L2 terminan evaluando principalmente la comprensión semántico-gramatical, que abarca tanto las formas como los significados (Purpura, 2018). Esto delinea la competencia lingüística en términos de la comprensión y utilización de las estructuras gramaticales y sus significados correspondientes, haciendo hincapié en la precisión y la aplicación significativa, ejemplificado por pruebas con ejercicios de complete o escritura de párrafos donde solo se evalúan formas y significados.

El conocimiento de formas gramaticales considera características lingüísticas a nivel (sub)oracional; por ejemplo, fonológicas: fonética (sistema de sonidos), grafológicas: escritura a mano especialmente con fines de análisis de carácter, y a nivel del discurso, como las formas cohesionadas: relacionadas con conectores lógicos, gestión de información y formas interaccionales, como se puede ver en la Figura 3. En términos de evaluación, estas formas se han medido en función de la precisión o exactitud, la amplitud o complejidad (Purpura, 2004).

Así, dentro de este pilar inicial del MOCLK, la Figura 4 presenta cómo la gramática considera formas y significados, mientras que el pragmatismo es un área separada, pero un componente altamente relacionado. Por otro lado, el conocimiento gramatical combinado con la competencia estratégica constituye la habilidad gramatical, que considera la capacidad para llevar a cabo el conocimiento gramatical de manera precisa y significativa al presentar exámenes o realizar otras tareas lingüísticas, según lo postulado por Purpura.

La capacidad para acceder al conocimiento gramatical y comprender así como darse a entender asiste al examinado en la implementación de su habilidad gramatical en el uso del lenguaje. En este sentido, para hacer inferencias sobre las habilidades gramaticales de los examinados en la PNELE, es importante comprender a qué se refiere la gramática y especificar los componentes del conocimiento gramatical con el fin de medir el constructo propuesto.

Figura 4 Conceptualización Orientada al Significado del Conocimiento del Lenguaje (MOCLK)

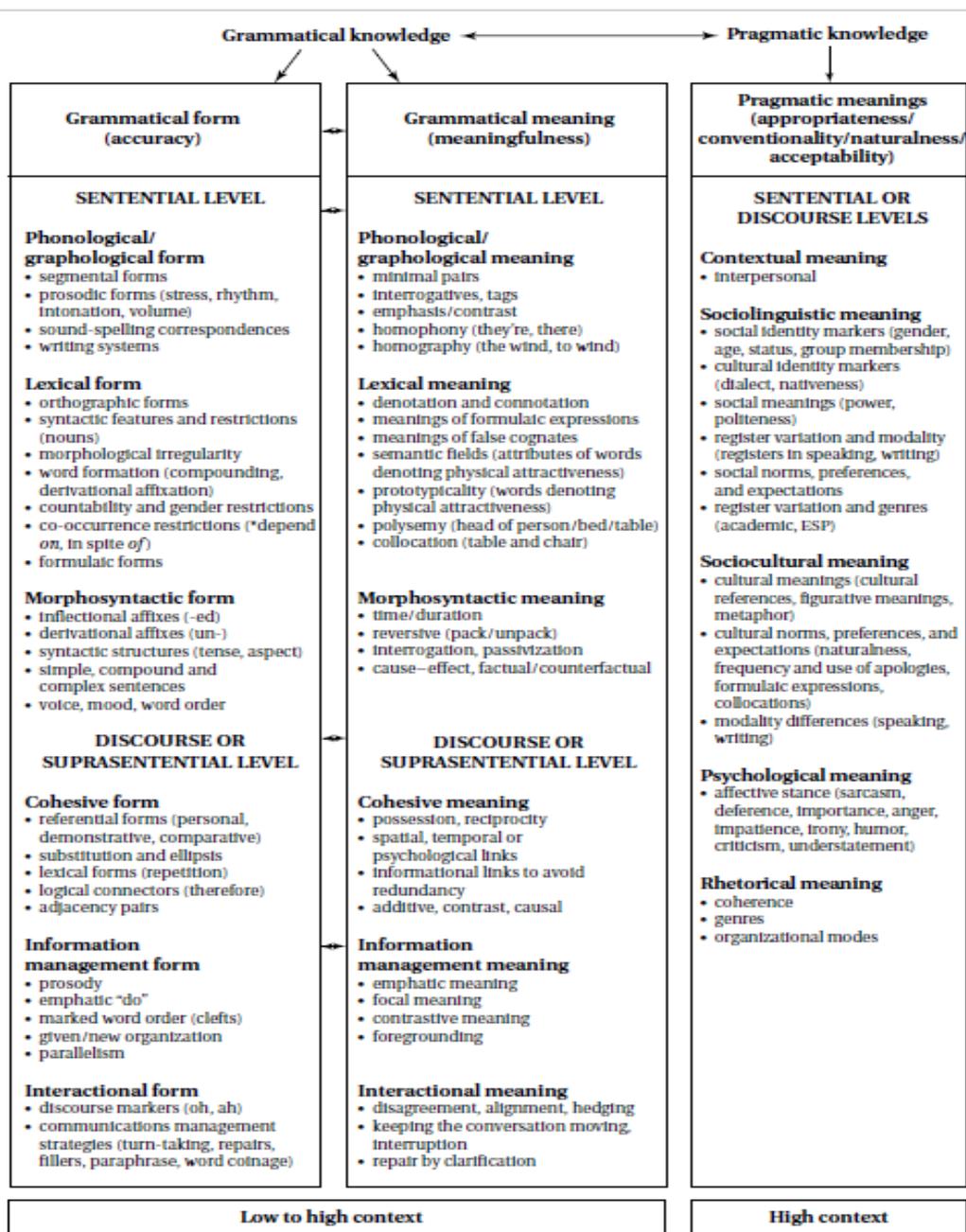


Fuente: Purpura, J.E. Assessing Meaning-Teachers College, Columbia University, New York, NY, USA.

Según Purpura, el conocimiento gramatical, a su vez, se subdivide en dos componentes: formas gramaticales y significados gramaticales. Las formas gramaticales se refieren a formas lingüísticas a nivel suboracional, oracional y supraoracional, como se deriva del enfoque sintacto-céntrico mencionado anteriormente (Purpura, 2004). Por otro lado, Purpura define los significados gramaticales como "el conocimiento del significado asociado con una expresión como la suma de sus partes y cómo estas partes se organizan en sintaxis (significado literal), así como cómo se utilizan estas partes para transmitir el significado pretendido del hablante en contexto (significado pretendido)" (Purpura, 2016).

Basándose en la definición de gramática y en la Figura 5 siguiente, Purpura propone el siguiente marco como una guía ilustrativa para definir el constructo gramatical. Si se traza un continuo, o más bien, una línea imaginaria que va desde situaciones con poco contexto hasta situaciones que requieren un mayor contexto para entender el mensaje transmitido, a lo largo de este camino se puede observar cómo los usuarios del lenguaje utilizan su competencia estratégica para transmitir mensajes gramaticalmente correctos o mensajes precisos, luego dan significado al mensaje o comprenden el significado implícito y finalmente, basándose en construcciones socioculturales, transmiten adecuación en sus interacciones (Purpura, 2004). Aunque la PNELE no tiene la intención de medir todas las categorías en este marco gramatical, proporciona un punto de partida con puntos gramaticales sugeridos que podrían utilizarse para medir cada componente.

Figura 5 Componentes del conocimiento gramatical y pragmático. (Purpura, 2004, page 90)

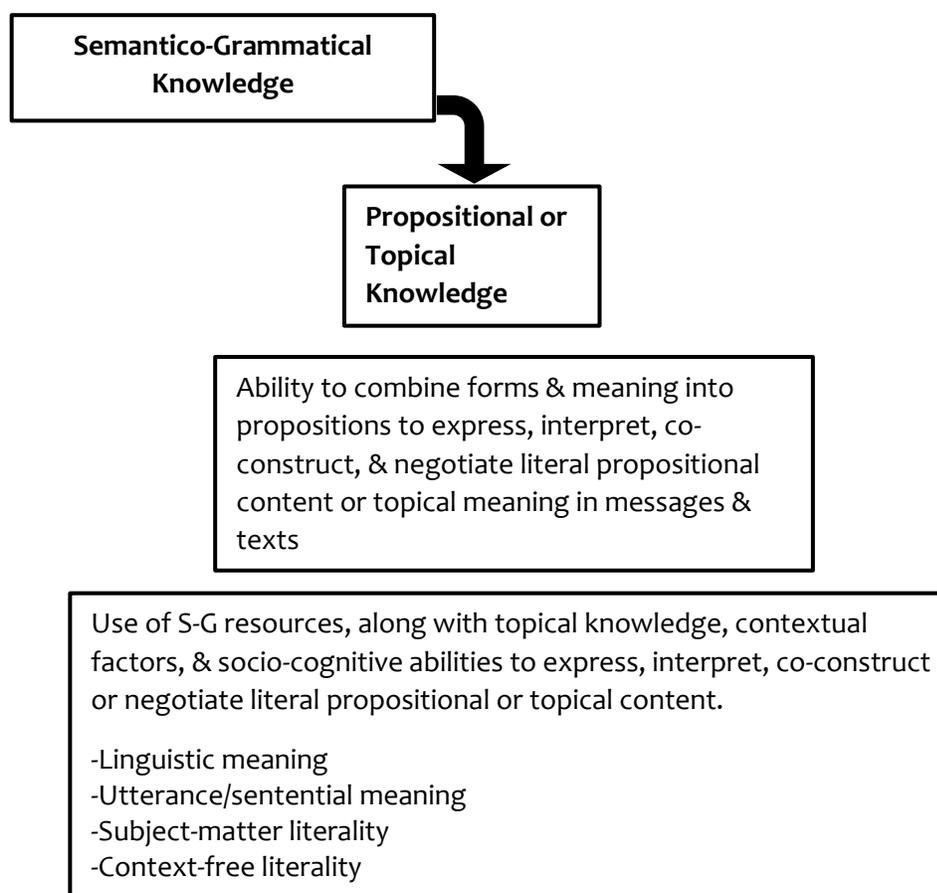


Fuente: Purpura, J.E. Assessing Meaning-Teachers College, Columbia University, New York, NY, USA.

Conocimiento Proposicional o Temático (Propositional or Topical Knowledge)

El otro componente mental postulado por el MOCLK, dentro del componente semántico-gramatical, es el conocimiento proposicional o temático. En este conocimiento, el usuario del lenguaje comprende las formas gramaticales y sus significados semánticos, utilizando estas formas para transmitir y entender significados a un nivel literal a través de proposiciones, como se representa en la Figura 6. El usuario del lenguaje integra elementos de gramática, vocabulario y cohesión para articular contenido proposicional e interpretar mensajes a nivel literal, (Purpura, 2004).

Figura 6 Conceptualización Orientada al Significado del Conocimiento del Lenguaje (MOCLK)



Fuente: Purpura, J.E. Assessing Meaning-Teachers College, Columbia University, New York, NY, USA.

Por ejemplo, un pasaje de lectura que describe el escenario de un accidente automovilístico y menciona la expresión "break a leg", automáticamente el lector lo interpreta como una acción que podría resultar en una fractura grave en la pierna de alguien. Sin embargo, si el contexto fuera una obra escolar y la frase indica "the teacher asked us to break a leg at the annual day dance." En este último contexto, sin embargo, "break a leg" se utiliza como una expresión idiomática para desear buena suerte. Purpura argumenta que los usuarios del lenguaje deben recurrir a pistas contextuales, incluyendo las intenciones del hablante, o el escritor para interpretar el significado de una expresión en relación con una situación real o posible, (Purpura, 2004).

Basándose en el ejemplo anterior, la comunicación de mensajes y sus significados está fuertemente influenciada por la intención del interlocutor, como lo aclara Purpura en el MOCLK. Ignorar este contenido proposicional al evaluar la competencia en L2 es como tener habilidad lingüística sin nada que decir. Por lo tanto, dentro del marco de la PNELE, este conocimiento proposicional se evaluará a través de tareas de comprensión, abarcando la competencia lingüística tanto en la comprensión de lectura como en la auditiva.

Conocimiento Funcional (Functional Knowledge)

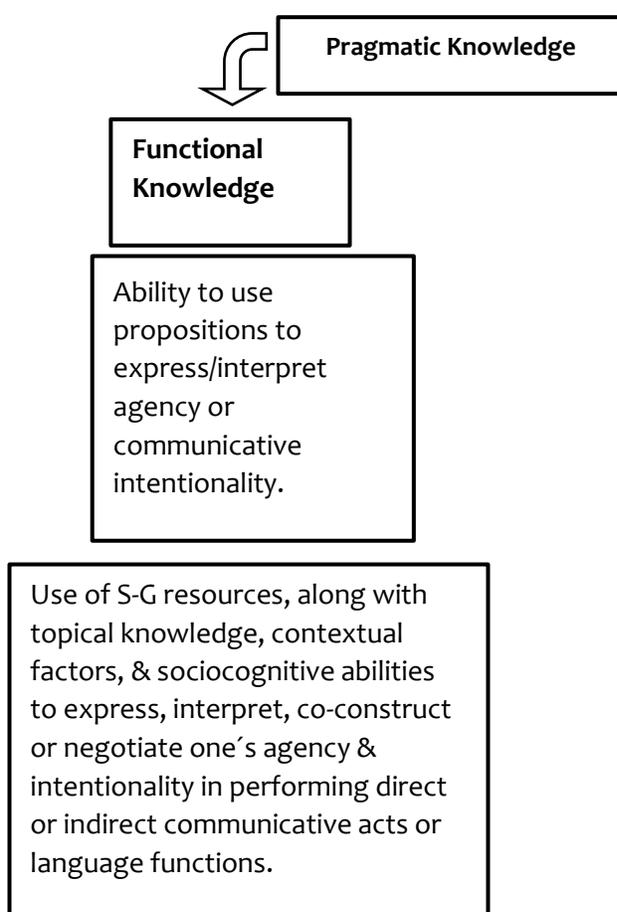
Siguiendo la discusión del MOCLK, en términos de conocimiento pragmático, el usuario del lenguaje utiliza los recursos lingüísticos que se han discutido hasta ahora, como formas gramaticales y sus significados semánticos, contexto, entre otros, que a su vez constituyen los recursos fundamentales para transmitir significado. En esta sección del marco, Purpura postula que los usuarios de L2 pueden expresar significados más allá de lo que se afirma explícitamente recurriendo a elementos como indexicales, presuposiciones, implicaciones situacionales y culturales.

En términos de conocimiento funcional, Purpura lo define como "cómo las expresiones orales o las oraciones y textos que se relacionan con los objetivos comunicativos de los usuarios del lenguaje", (Purpura, 2016). Esta competencia permite a los usuarios del

lenguaje transmitir el mensaje y constituye una competencia central que, a su vez, se ha operacionalizado para generar los descriptores del MCER según Purpura.

En la Figura 7, Purpura desglosa las características del conocimiento funcional y los recursos a los que las personas pueden recurrir para expresar o interpretar mensajes en diferentes contextos de uso del lenguaje.

Figura 7 Conceptualización Orientada al Significado del Conocimiento del Lenguaje (MOCLK)



Fuente: Purpura, J.E. Assessing Meaning-Teachers College, Columbia University, New York, NY, USA.

En el siguiente ejemplo, una mujer (Lorena) está comunicando su intención al señalar que alguien se está colando o entrando en la fila en cualquier posición que no sea el final. La intención de Lorena puede interpretarse de muchas maneras según el contexto de la

situación. Lorena está recurriendo a su competencia lingüística funcional para transmitir su mensaje, que posiblemente se interprete como concienciar sobre la importancia de respetar la fila, entre otros posibles significados. Por otro lado, según Purpura, la capacidad para entender y comprender significados funcionales depende del conocimiento funcional e implicativo del usuario, que es una competencia clave para los aprendices de L2 (Purpura, 2016). Con base en esta premisa, la otra mujer (Silvia) entendió el mensaje implícito y proporcionó una explicación a Lorena.

Figura 8



Fuente: DGEC.

Finalmente, el conocimiento implicativo (Implicational Knowledge) se define como "la comunicación depende de las presuposiciones compartidas, experiencias y asociaciones situacionales de los participantes, gran parte de lo que ocurre en el uso del lenguaje no se expresa o se da a entender. Como resultado, estos mismos mensajes encarnan otras capas de significado, conocidas como significados pragmáticos implícitos o implicativos", según la definición propuesta por Purpura, 2018.

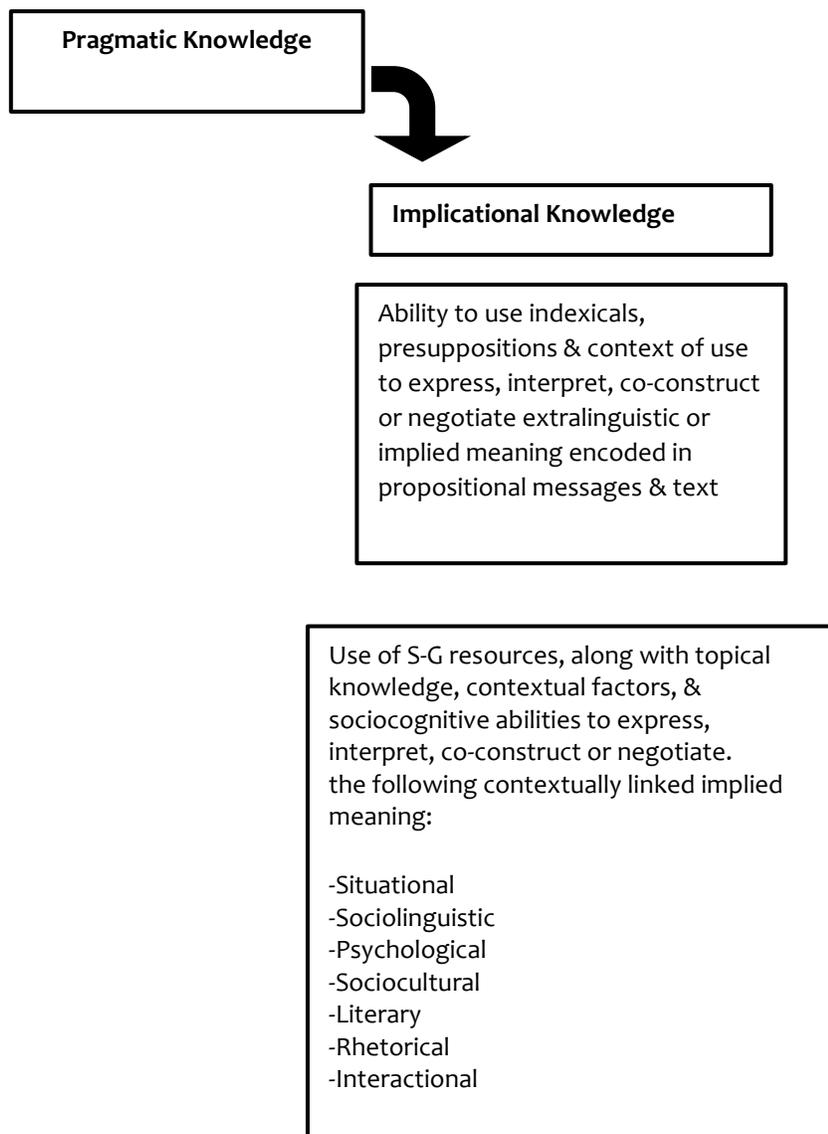
Conocimiento Implicativo (Implicational knowledge)

La última sección del MOCLK describe las estructuras de conocimiento a las que un usuario del lenguaje puede recurrir para transmitir y comprender significados en un nivel de complejidad más alto. Purpura afirma que "más interesantemente, el conocimiento pragmático también implica estructuras de conocimiento que permiten a los aprendices codificar simultáneamente, en estas mismas expresiones orales o textos, una amplia gama de significados que se infieren a partir de presuposiciones compartidas, experiencias y asociaciones en referencia a la situación comunicativa" (Purpura 2018, página 19).

La capacidad de los usuarios del lenguaje para transmitir y entender este tipo de mensaje radica en el hecho de que deben utilizar recursos verbales y no verbales junto con factores contextuales. En otras palabras, los usuarios del lenguaje necesitan recurrir a su capacidad de conocimiento implicativo para entender estos mensajes.

La Figura 9 presenta los recursos lingüísticos necesarios que un usuario del lenguaje requiere para así poder afirmar que tiene la capacidad de descifrar significados implícitos en un mensaje. También se mencionan las capas de significado propuestas en esta sección del modelo.

Figura 9 Conceptualización Orientada al Significado del Conocimiento del Lenguaje (MOCLK)



Fuente: Purpura, J.E. Assessing Meaning-Teachers College, Columbia University, New York, NY, USA.

Dentro de esta sección del modelo, según Purpura (2016), se detallan siete tipos de significados pragmáticos implícitos (implied pragmatic meanings), codificados en el habla y el texto:

-
- Significados situacionales (Situational meanings): basados en la comprensión del contexto local de la situación (es decir, cómo comunicar significados específicos en una situación dada) - por ejemplo, uso aceptable, apropiado, natural y/o convencional de referencias interpersonales indirectas, asociaciones, figuras retóricas, proverbios e implicaturas situacionales y fórmulas.
 - Significados sociolingüísticos (Socio-linguistic meanings): basados en la comprensión de las normas sociales, suposiciones, preferencias y expectativas dentro de una comunidad lingüística específica (es decir, cómo comunicarse con una persona en un contexto social dado) - por ejemplo, uso aceptable, apropiado y convencional de deixis social (marcadores de identidad grupal), cortesía (poder relativo, grado de imposición, distancia social), registros, variedades, etc.
 - Significados socioculturales/interculturales (Sociocultural/intercultural meanings): basados en la comprensión de las suposiciones, normas, valores, preferencias y expectativas convergentes o divergentes entre diferentes culturas demográficas y lingüísticas (cómo comunicarse dentro de una cultura dada o entre culturas) - por ejemplo, uso aceptable, apropiado y convencional de temas, humor, gratitud, arrepentimiento y crítica; evitación de tabúes; etc.
 - Significados psicológicos (Psychological meanings): basados en la comprensión de la postura afectiva (cómo comunicar estado de ánimo, actitudes, sentimientos, emotividad y otras disposiciones) - por ejemplo, uso aceptable, apropiado o convencional de humor o sarcasmo o la transmisión de enojo, paciencia, afecto, autoimportancia, etc.
 - Significados literarios (Literary meanings): basados en la comprensión vinculada a la imaginación estética, fantasía, embellecimiento, exageración y figuras retóricas - por ejemplo, uso apropiado, creativo y original de convenciones literarias.
 - Significados retóricos (Rhetorical meanings): basados en la comprensión de prácticas de estructuración textual, géneros, modos de discurso y coherencia -

por ejemplo, uso aceptable, apropiado y convencional de patrones organizativos.

- Significados interaccionales (Interactional meanings): basados en la comprensión de prácticas de estructuración conversacional, prácticas de secuenciación, prácticas de toma de turnos y prácticas de reparación - por ejemplo, prácticas aceptables, apropiadas, naturales y convencionales asociadas con normas, suposiciones y expectativas conversacionales.

Siguiendo el ejemplo de Lorena, en términos de evaluación, un evaluador puede indagar sobre la relación entre los personajes en la imagen: familia, conocidos, compañeros de trabajo, entre otros. Las tareas lingüísticas también pueden pedir a los examinados que identifiquen el tono de cada personaje, o más bien, el significado psicológico, por ejemplo, sarcástico, molesto, entusiasta, entre otros. Proporcionando un contexto más detallado, también se podría inferir dónde se está llevando a cabo esta situación: en el banco, supermercado, entre otros. Finalmente, para medir el constructo de la PNELE, solo se tendrán en cuenta los significados situacionales, sociolingüísticos, psicológicos y socioculturales.

4. **La Dimensión Socio-Cognitiva (The Socio-Cognitive Dimension)** : Especifica el papel en la comprensión y fomento de la intersección de las interacciones sociales y los procesos cognitivos en el entorno de aprendizaje. Turner y Purpura (2016) afirman que este componente del marco LOA es trascendental para "entender cómo aprenden los aprendices de L2 y el efecto que esto tiene en la conceptualización e implementación de la instrucción y la evaluación, cómo se interpreta la evidencia de rendimiento y cómo se utilizan las inferencias de la evidencia para proporcionar retroalimentación y, si es necesario, asistencia para el aprendizaje" (p. 264).

Se enfatiza la importancia de evaluar no solo las habilidades cognitivas individuales, sino también la capacidad de interactuar significativamente con otros, compartir conocimientos y contribuir a un proceso de aprendizaje colaborativo. Purpura (2016) considera importantes los siguientes recursos para completar una tarea:

- **Arquitectura cognitiva:** Incluye la atención, la capacidad de memoria y los conocimientos previos necesarios para desempeñarse bien durante una tarea. Sirve como moderador del rendimiento.
- **Funcionalidad cognitiva:** Considera aspectos como el procesamiento, el razonamiento, la función ejecutiva y las estrategias que podrían afectar el rendimiento del examinado durante una tarea. También contempla la autorregulación.

5. La Dimensión Instructiva (The Instructional Dimension) : Sirve como base reuniendo prácticas de evaluación y estrategias instruccionales para crear una relación que mejora un proceso de aprendizaje significativo. Un principio clave es que la prueba en sí no solo debe medir los resultados del aprendizaje, sino que también debe tener una función educativa. Esto implica incorporar elementos como asistencia y retroalimentación directamente en el proceso de evaluación. Según Turner y Purpura (2015), la retroalimentación y la autorregulación son componentes importantes de LOA. La retroalimentación sirve como una herramienta para ayudar a los aprendices a identificar áreas de mejora durante el proceso de aprendizaje, mientras que la autorregulación anima a los aprendices a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Esta autorregulación implica el uso de técnicas metacognitivas para establecer metas y organizar eficazmente el proceso de aprendizaje.

Además, la información presentada a los examinados puede tener un impacto instructivo ya sea incidentalmente o por diseño intencional. Esta alineación

intencional de la evaluación y la instrucción asegura una experiencia educativa más completa y efectiva.

- 6. La Dimensión Social-Interaccional (The Social-Interactional Dimension):** Esta es otra variable importante que modera el rendimiento en pruebas donde se involucra la comunicación recíproca. Se relaciona con la capacidad de los examinados para participar en el habla o la interacción durante la prueba y el efecto que esto tiene en el rendimiento. Se refiere a todas las actividades de comunicación que tienen lugar durante el proceso de evaluación. Como afirman Turner y Purpura (2015), la estructura de la comunicación y la retroalimentación influyen en gran medida en el procesamiento e integración del L2 por parte de los estudiantes. Cuando se mide el lenguaje, especialmente la habilidad de hablar, se necesita una evaluación integrada, debido a que una respuesta oral siempre sigue a un estímulo oral o escrito en el caso de un proceso dialógico, o a un trabajo investigado y planificado si este proceso es monológico; por lo tanto, elementos de interacción como el turno de palabra deben tenerse en cuenta al planificar este proceso de evaluación. Turner y Purpura (2016) añaden que: "LOA está particularmente interesado en patrones de intercambio que proporcionan una evaluación positiva del aprendizaje o rendimiento de un alumno... relacionado con un objetivo de aprendizaje, o una evaluación negativa... seguida de asistencia estructurada... para reparar algún aspecto de la comunicación o aprendizaje con pistas o mediante una intervención de aprendizaje más elaborada" (p. 266).

En el trabajo de Dean, "The Interactional Dimension of LOA: Within and Beyond the Classroom" ("La Dimensión Interaccional de LOA: Dentro y Fuera del Aula"), escrito para la revista *Working Papers in Applied Linguistics & TESOL* (2014, pp. 50-52), la autora expone 3 ideas principales sobre cómo esta dimensión afecta a una evaluación y, por supuesto, estas ideas se mencionan en el diseño de la

PNELE. El autor enfatiza, en primer lugar, la necesidad de crear escenarios auténticos que emulen interacciones reales.

Una segunda idea se centra en el uso de conversaciones dialógicas porque, a diferencia de las conversaciones simples, incorporan valores contextuales específicos, objetivos de aprendizaje a largo plazo, preguntas pedagógicas específicas, pensamiento crítico y argumentación. La tercera idea declarada por Dean es promover la interacción interpersonal utilizando la tecnología, que integra interacciones simuladas entre pares y profesores.

7. La Dimensión Afectiva (The Affective Dimension): Esta se ocupa de las disposiciones afectivas del aprendiz que se desencadenan durante una tarea. Involucra las emociones, el compromiso, la motivación, las actitudes y las creencias de los aprendices que emergen durante el proceso de evaluación.

Además, Turner y Purpura (2016) afirman que "características como las emociones de los aprendices, sus creencias sobre el aprendizaje y la competencia, sus características de personalidad..., sus actitudes hacia el aprendizaje y el rendimiento..., y su motivación" (p. 266) desempeñan un papel determinante en el conjunto de emociones con las que los examinados enfrentarán un dispositivo de evaluación. Stabler-Havener (2014, p. 53) discute cómo las emociones, la motivación, las actitudes y las creencias sobre el aprendizaje, así como los rasgos de personalidad como la introversión y la extroversión, influyen en la dimensión afectiva tanto del proceso de aprendizaje como de evaluación.

En general, dos elementos emocionales clave que interfieren principalmente con la dimensión afectiva de un proceso de evaluación son la motivación y la ansiedad. Davies et al. (1999) en el Diccionario de evaluación del lenguaje (1999) establecen diferentes principios para los términos "motivación" y "ansiedad" cuando aparecen en el contexto de una evaluación; de hecho, utilizan el término "ansiedad ante la prueba" en lugar de "ansiedad". En cuanto a la motivación,

afirman que se ha recopilado cierta evidencia para considerar que "una mayor motivación llevará a un mejor rendimiento en la prueba" (p. 123).

Otro problema es que el grado de motivación para el examinado puede estar influenciado por las consecuencias que ofrece los distintos exámenes o pruebas: a mayores consecuencias, mayor motivación. Esto también añadirá un grado de confiabilidad a la evaluación, ya que "a mayor nivel de motivación del examinado, más fiel será la representación de la habilidad mostrada por el rendimiento, y por lo tanto, menor será la cantidad de error", y, por lo tanto, "los resultados de... los examinados... no motivados probablemente sean menos confiables que aquellos donde están fuertemente motivados" (p. 123).

Finalmente, con la intención de determinar la pertinencia de establecer los elementos y la perspectiva precisos de la dimensión afectiva de la PENELE, es importante anticipar protocolos para reducir la ansiedad. Esto significa que las acciones deberán comenzar meses antes de la fecha de evaluación, para familiarizar a los docentes, supervisores y examinados con el formato de la prueba. Además, será necesario preparar pruebas de práctica en formato en línea para que los interesados sepan qué esperar.

Referencias

- Arikan, A. (2015). The CEFR and reading: A document analysis. *Procedia, Social and Behavioral Sciences* (199), 501-504, Elsevier Ltd.
- Bachman, L. & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press
- Bachman, L., & Palmer, A. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. (2nd ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Burnkart, G. (1998). *Spoken language: What it is and how to teach it*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Butler, F.; Eignor, D.; Jones, S.; McNamara, T. & Suomi, B. (2000). *TOEFL 2000 Speaking Framework: A Working Paper*. RM-00-6. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Look at how I edited this. Use the new APA manual to revise this. Look it up online.
- Carr, Nathan. *Designing and Analyzing Language Tests*. 2011. Oxford University Press.
- Carrol, B (2018). A learning-oriented assessment perspective on scenario-based assessment.
Working Papers in Applied Linguistics & TESOL, Vol. 17, No. 2, pp. 28-35 The Forum 28
Teachers College, Columbia University
- Chapelle, C. (2008). The TOEFL validity argument. Building a validity argument for the Test of English as a Foreign Language®. 319-352.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. (2003). Cambridge, U.K.: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Council of Europe. (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Structured overview of all CEFR scales. Cambridge: Cambridge University Press.

Degand, L. & Simon, A. (2009). Identifying basic discourse units in speech: theoretical and empirical issues. *Discourse*, 4, 1-19. DOI: <https://doi.org/10.4000/discours.5852>

Derakhshan, A; Khalili, A. & Beheshti, F. (2016). Developing EFL Learner's Speaking Ability, Accuracy and Fluency English. *Language and Literature Studies*, 6(2), 177-186. doi:10.5539/ells.v6n2p177

Douglas, D. (1997). Testing speaking ability in academic contexts: Theoretical considerations. *TOEFL Monograph Series*, 8. Princeton: Educational Testing Service.

East, M. (2017). Research into practice: The task-based approach to instructed second language acquisition, *Language Teacher*, 50(3), 412-424. Doi: 10.1007/SO26244481700009X.

Ekbatani, G. (2010). *Measurement and Evaluation in Post-Secondary ESL*. New York : Routledge. ETS Standards for Quality and fairness 2014).

Foreign Language Teaching Methods. Carl Blyth, Editor. 2010. COERLL, The University of Texas at Austin. <http://coerll.utexas.edu/methods>

Franco, C. & Galvis, H. (2013). The role of situational context and linguistic context when testing EFL vocabulary knowledge in a language teacher education program: A preliminary approach. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(1), 85-99. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2013.1.a06>.

Gass, S. M., & Mackey, A. (2012). *The Routledge handbook of second language acquisition*. London, New York: Routledge.

Hughes, R. & Szczepek, B. (2016). *Teaching and Researching Speaking*. (3rd ed.). *Applied Linguistics in Action*. New York: Routledge.

Introductory Guide to the Common European Framework of Reference (CEFR) for English

Language Teachers (2013). Cambridge University Press.

Jucker, A. & Ziv, Y. (1998). *Discourse Markers: Descriptions and theory*. Amsterdam: John Benjamins.

-
- Kandefer, M. & Shapiro, S.C. (2008). A categorization of contextual constraints. In *Biologically inspired cognitive architectures: Papers from the AAAI Fall Symposium*, 88-93. Virginia: AAAI Press.
- Lindsay, C. and Knight, P. (2006) *Learning and Teaching English*. Oxford: OUP.
- McCarthy, M. (1998). *Spoken Languages and Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2015). *Informe de Diagnóstico: Programas de Estudio de Inglés para Preescolar, Primaria y Secundaria*, San José: MEP.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2015). *Política Curricular Educar para Una Nueva Ciudadanía*. San José: MEP.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2016). *Programas de Estudio de Inglés. Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada*. San José: MEP.
- Ministerio de Educación Pública. (6 de febrero de 2018). *Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes 2018 N° 40862-MEP*. La Gaceta.
- Mislevy, R., Almond, R., & Lukas, J. (2003). *A brief introduction to evidence-centered design research report RR-03-15*. Princeton, NJ. Educational Testing Service.
- Nazara, S. (2011). Students' Perception on EFL The Development. *Journal of English Teaching*, 1(1), 28-43. DOI: <http://ejournal.uki.ac.id/index.php/jet/article/view/50>
- News Figueras & José NOIJONS (EDS.) (2009). Linking to the cefr levels: research perspectives. *European Association for Language Testing and Assessment (EALTA)*. (P. 93)
- Oh, S. R. (2018). *Investigating Test-takers' Use of Linguistic Tools in Second Language Academic Writing Assessment*. Ed.D., Teachers College, Columbia University <https://doi.org/10.7916/D8B0oHDQ>
- Piccardo, Enrica (2014). *From Communicative to Action-Oriented: A Research Pathway*
- Purpura, J. (2004). *Assessing Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Purpura, J. (2016). *Assessing Meaning*. Teachers College, Columbia University, New York, NY, USA.

Purpura, J. (2016). Second and Foreign Language Assessment. *The modern Language Journal*, pp. 190-204.

Sarem, S. & Shirzadi, Y. (2014). A Critical Review of the Interactionist Approach to Second Language Acquisition. *Journal of Applied Linguistics and Language Research* 1(1), 62-74

Tanaka, H. (2000). *Turn-Taking in Japanese Conversation: A Study in Grammar and Interaction*. Pragmatics & Beyond New Series, 56. Amsterdam: John Benjamins.

Wolf, M. K. & Butler, Y. G. (2017). *English Language Proficiency Assessments for Young Learners*. New York: Routledge.