

LAS CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS  
COMO LENGUA EXTRANJERA: HACIA UNA EVALUACIÓN PROACTIVA

Tesis doctoral

VICENTE ARAÚJO QUINTERO

Director

JESÚS ALIRIO BASTIDAS Ph. D.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

RUDECOLOMBIA

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

PASTO, 2016

LAS CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS  
COMO LENGUA EXTRANJERA: HACIA UNA EVALUACIÓN PROACTIVA

Tesis doctoral

VICENTE ARAÚJO QUINTERO

UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
RUDECOLOMBIA  
UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
PASTO, 2016

## **NOTA DE RESPONSABILIDAD**

“Las ideas y conclusiones aportadas en el trabajo son responsabilidad exclusiva de los autores”

Artículo 1 de Acuerdo número 324 de octubre de 1966 emanada por del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño”

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Asesor**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

San Juan de Pasto, Febrero del 2016

## AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mis sentidos agradecimientos y mi profundo reconocimiento a las siguientes personas:

Doctor JESÚS ALIRIO BASTIDAS ARTEAGA, por su valiosa orientación y su constante asesoría como Director de esta investigación.

Doctora HELDA ALICIA HIDALGO DÁVILA, por su permanente colaboración y disposición para evaluar el presente trabajo.

Doctor FRANCISCO LORENZO, por su permanente colaboración y disposición para evaluar el presente trabajo.

Doctor JOSÉ EDMUNDO CALVACHE LÓPEZ, por su permanente colaboración y disposición para evaluar el presente trabajo.

A los profesores y estudiantes entrevistados y encuestados, cuya participación y buena disposición fueron fundamentales para la realización de esta tesis.

## DEDICATORIA

A la memoria de mi madre Blanca Quintero y a mi padre Gerardo Araújo.

A mi esposa Aida Bastidas, por su permanente apoyo y comprensión como esposa y amiga.

A mi hijo Andrés Fernando, razón de mi esfuerzo y empeño.

## **Resumen**

La presente investigación intenta visibilizar y dilucidar los sentidos de las creencias que tienen los profesores y los estudiantes de las licenciaturas en idiomas de la Universidad de Nariño, sobre la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera y sobre las prácticas evaluativas que se llevan a cabo frecuentemente, para comprobar el aprendizaje de los alumnos. La tesis hace un recorrido teórico sobre las creencias y la evaluación en general, particularmente en el campo de la enseñanza de los idiomas e incluye algunos presupuestos epistemológicos provenientes del constructivismo, del deconstructivismo, del pensamiento rizomático y de la teoría de la complejidad; con base en estas líneas de pensamiento y en los resultados del trabajo, propongo algunos fundamentos conceptuales conducentes a la reorientación y mejoramiento de la evaluación del aprendizaje del inglés en la región, pero que podrían servir como referentes en otras latitudes del país y fuera de él. El trabajo se orienta principalmente por un enfoque cualitativo y utiliza la fenomenología como método de aproximación hacia el fenómeno objeto de estudio para inferir, comprender, identificar y analizar los sentidos que subyacen en los testimonios de los participantes y en los textos de la información obtenida.

### **Definición de Términos**

En la presente investigación utilizo con frecuencia los siguientes términos con algunas connotaciones particulares:

**Creencia:** opinión, actitud, percepción, teoría implícita, dimensión no observable de un fenómeno.

**Evaluación:** toda forma de valoración conducente a un replanteamiento y a un mejoramiento del proceso de enseñanza, aprendizaje y valoración.

**Aprendizaje:** construcciones individuales que hace una persona con base en su experiencia y su interacción social.

**Práctica evaluativa:** examen, prueba, ejercicio, trabajo evaluativo, evaluación.

**Sentido:** parte invisible y estructura profunda del texto o del discurso; connotación que permite diversidad interpretativa.

**Función social de la evaluación:** actividad asociada a calificación, certificación, selección y promoción de estudiantes.

**Función pedagógica de la evaluación:** actividad asociada a la comprensión, visión holística, mejoramiento y toma de decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

**Nota:** calificación, número asignado a una práctica evaluativa.

**Fundamentos conceptuales:** discernimientos teóricos y epistemológicos, visiones alternativas.

## **Abstract**

This research intends to make visible and to elucidate the senses of teachers' and students' cognition about learning assessment of English as a Foreign Language in the undergraduate programs of languages at University of Nariño, as well as about the assessment practices that are frequently used to verify the students' learning. The thesis makes a theoretical revision about the cognition and assessment, particularly in the language teaching field and includes some foundations coming from the constructivism, the deconstructivism, the rizome thought and the theory of complexity; based on these lines of thought and on the results of this inquiry, some conceptual foundations are proposed in order to reorient and to improve the English learning assessment in the region, but that could serve as referents in other latitudes of the country and abroad, as well. The research is mainly qualitative oriented and uses the phenomenology as a method to approach the target subject of the study in order to infer, comprehend, identify and analyze the underlying senses in the participants' testimonies and in the texts of the data obtained.

### **Definition of terms**

In this research the following terms are used with some particular connotations:

**Cognition:** opinion, attitude, perception, implicit theory and non-observable dimension of a phenomenon.

**Assessment:** all form of valuation, leading to a rethinking and to an improvement of teaching-learning and valuation process.

**Learning:** individual constructions that a person does based on his or her experience and the social interaction.

**Assessment practice:** test, exam, exercise, assessment assignment.

**Sense:** invisible part and profound structure of the text and the discourse; connotations that permits interpretative diversity.

**Social function of assessment:** activity associated to score, certification, selection and promotion of students.

**Pedagogical function of assessment:** activity associated to comprehension, holistic vision, improvement and decision making about teaching and learning.

**Grade:** score, number assigned to an assessment practice.

**Conceptual foundations:** theoretical and epistemological discernments, alternative visions.

## TABLA DE CONTENIDOS

	Pág.
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
Aproximación al Problema	13
Pregunta General	20
Preguntas Orientadoras	20
Supuesto (Tesis)	21
Objetivos	21
Objetivo General	21
Objetivos Específicos	21
JUSTIFICACIÓN	22
MARCO TEÓRICO	26
Antecedentes de Investigación	26
Las creencias	26
Creencias de los profesores	26
Evaluación en general	31
Creencias sobre la evaluación del inglés en Colombia	33
Marco Teórico Conceptual	35
Visión epistemológica	35
El constructivismo	35
El deconstructivismo	38
El pensamiento rizomático	39
La complejidad	40
La reflexión hermenéutica	41
La fenomenología	42
Las Creencias	45
Clases de creencias	47
Las creencias en el campo de los idiomas	47
La Evaluación	50
Historia de la evaluación en general	51

La evaluación en América Latina	52
La evaluación en Colombia	54
Conceptos inherentes a la evaluación	56
Calificación y evaluación	56
Tipologías de evaluación	58
Funciones de la evaluación: social y pedagógica	61
El examen	63
Procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación	65
La evaluación en el campo de los idiomas	65
Breve recorrido histórico	65
El método y su influencia en la evaluación	66
Medida, examen y evaluación	68
Características de las mediciones de habilidades mentales	68
Principios de la evaluación de una lengua	69
Clases de exámenes	70
Marco Común Europeo de Referencia para los Idiomas	70
Estándares de competencias en lengua extranjera: inglés	72
La evaluación del aprendizaje del inglés en Nariño	73
El Aprendizaje	74
Teorías de aprendizaje	74
Clases de aprendizaje de contenidos	75
Los conocimientos previos	76
El aprendizaje de un idioma	77
Teorías de aprendizaje de un idioma	77
El conocimiento local	77
El conocimiento situado	78
<b>METODOLOGÍA</b>	<b>80</b>
Paradigma de Investigación	80
Tipo de Investigación	80
Población y Muestra	82
Técnicas de Investigación y Recolección de Información	82

Entrevista	83
Encuesta	83
Análisis de documentos	83
Análisis de Información	83
Procedimiento para Obtener la Información	83
Análisis y Discusión de los Resultados	84
Validez del Estudio	85
Aspectos Éticos	85
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	87
CONCLUSIONES	151
Consideraciones Finales	164
Implicación de los Resultados	169
Limitaciones de la Investigación	170
Recomendaciones para Futuras Investigaciones	171
PROPUESTA	172
ANEXOS	196
Anexo 1: Orden cronológico de la evaluación	196
Anexo 2: Orden cronológico más reciente de la evaluación	200
Anexo 3: Clases de evaluación y sus características básicas, I	200
Anexo 4: Clases de evaluación y sus características básicas, II	202
Anexo 5: Clases de evaluación según el Marco Común Europeo de Referencia para los Idiomas (MCER)	203
Anexo 6: Teorías del aprendizaje de una lengua I	206
Anexo 7: Teorías del aprendizaje de una lengua II	208
Anexo 8: Guión de entrevistas para profesores	209
Anexo 9: Guión de entrevistas para estudiantes	212
Anexo 10: Guión de encuestas para profesores	215
Anexo 11: Guión de encuestas para estudiantes	221
Anexo 12: Formato para analizar una práctica evaluativa de habla	227
Anexo 13: Formato para analizar una práctica evaluativa de escucha	228
Anexo 14: Formato para analizar una práctica evaluativa de lectura	229

Anexo 15: Formato para analizar una práctica evaluativa de escritura	230
Anexo 16: Entrevistas de profesores. Unidades de significado general	231
Anexo 17: Entrevistas de estudiantes. Unidades de significado general	262
Anexo 18: Entrevistas de profesores. Unidades de significado relevante	295
Anexo 19: Entrevistas de estudiantes. Unidades de significado relevante	303
Anexo 20: Entrevistas de profesores. Unidades de significado convergente	311
Anexo 21: Entrevistas de estudiantes. Unidades de significado convergente	315
Anexo 22: Encuestas de profesores. Tabulación	319
Anexo 23: Encuestas de estudiantes. Tabulación	328
Anexo 24: Encuestas de profesores. Categorías	347
Anexo 25: Encuestas de estudiantes. Categorías	357
Anexo 26: Prácticas evaluativas. Análisis de estructuras	373
Anexo 27: Prácticas evaluativas. Unidades de significado general	383
Anexo 28: Prácticas evaluativas. Unidades de significado convergente	391
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>393</b>
<b>WEBGRAFÍA</b>	<b>406</b>

## TABLAS

	Pág.
Tabla 1: Términos y conceptos utilizados en investigaciones sobre la cognición del profesor	46

## **Planteamiento del Problema**

En este primer capítulo presento una descripción del problema objeto de estudio en la presente investigación; en la reseña detallo algunas inconsistencias, preocupaciones y evidencias del orden pedagógico, metodológico y social en relación con la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera e incluyo algunas causas que originan la problemática en referencia, precisando la necesidad y la pertinencia del trabajo, así como las preguntas de investigación, la tesis (supuesto) y algunos argumentos para cada uno de los objetivos específicos planteados. Por otra parte, hago una justificación del proyecto, desde una perspectiva teórica y práctica y relaciono los aportes que esta búsqueda puede hacer en el contexto regional, nacional e internacional.

### **Aproximación al Problema**

Actualmente, La Universidad de Nariño a través del Departamento de Lingüística e Idiomas, ofrece a la comunidad en general dos programas: Licenciatura en Inglés-Francés (jornada diurna) y Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana e Inglés (jornada nocturna); a lo largo de su existencia, los dos programas han planteado una serie de retos y dificultades de carácter académico, entre los cuales y para efectos del presente trabajo investigativo, destaco las creencias, su concepción y las prácticas evaluativas atinentes a la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera (aquella diferente a la materna y diferente al idioma propio del país en el que es aprendida). A continuación describo una serie de síntomas del orden pedagógico, metodológico y social que insinúan la presencia de ciertas irregularidades en los aspectos antes mencionados.

Desde una *perspectiva pedagógica*, la evaluación ha experimentado dificultades y problemas enmarcados en los modelos teóricos que han orientado su concepción y su puesta en práctica; por una parte, prevalece la creencia y la tendencia a considerarla como una forma precisa, completa y absoluta de obtener información sobre lo que ocurre en la mente del estudiante, en términos de aprendizaje; en otras palabras, es visible la influencia del pensamiento positivista según el cual el conocimiento es una representación o una copia de la realidad; desde esta mirada, la evaluación es concebida como el camino científico absolutamente válido para comprobar el aprendizaje. Por otra parte, se advierte el predominio de algunas ideas propias de la evaluación tradicional que han predominado en

la comunidad educativa por muchos años, por ejemplo, la concepción de que la evaluación debe hacerse al finalizar períodos de instrucción, desarticulada del proceso de enseñanza; asimismo, se insinúa la presencia de la función social de la evaluación, centrada en la acreditación, certificación, selección y promoción de estudiantes en detrimento de la función pedagógica, que centra sus esfuerzos en comprender lo que ocurre realmente en la clase, para hacer ajustes tanto en la enseñanza como en el aprendizaje e incluso en la misma forma de evaluar.

Aceptar que la evaluación constituye la medida exacta del aprendizaje logrado por el alumno para efectos de calificación y promoción, es desconocer que las pruebas son tan sólo una pequeña muestra del fenómeno y que no necesariamente representan dicho aprendizaje; en otras palabras, si persistimos en considerar que la emisión de juicios de valor a través de la evaluación es infalible y que la calificación representa realmente lo que el estudiante “sabe o no sabe”, estamos aceptando de alguna manera, que el número es lo único que puede descifrar el comportamiento humano; contrario a lo que señala Dilthey (2000) en el sentido de que la naturaleza se explica, pero la vida humana se comprende.

Desde una *perspectiva metodológica*, son varios los retos y dificultades que la evaluación del aprendizaje del inglés ha planteado en distintos escenarios educativos del mundo, en particular de la Universidad de Nariño. A pesar de que la evaluación debe ser permanente, sistemática, acumulativa, objetiva, formativa y consecuente (Estatuto Estudiantil de Pregrado de 1998), los resultados del trabajo de investigación realizado en el año 2009, por el Grupo “Lenguaje y Pedagogía”, titulado: “*Assessment Practices and Learners’ Perceptions at the Linguistics and Languages Department of the University of Nariño*”, sugieren, por una parte, que algunos profesores desconocen conceptos propios del campo de la evaluación como la validez, la autenticidad y *washback* (efectos de la evaluación en la enseñanza y en el aprendizaje), entre otros; por otra parte, la indagación revela que los docentes de esta Unidad Académica prefieren las formas de evaluación tradicionales, tales como exámenes escritos, exámenes orales, presentaciones y ensayos; asimismo, los estudiantes señalan que las prácticas evaluativas no reflejan lo que ellos realmente saben y que, en muchos casos, sólo son requisitos para obtener una calificación.

Por otra parte, los resultados de la investigación titulada “La evaluación de una prueba oral de inglés” llevada a cabo por el autor del presente trabajo en el año 2007, muestran

que los docentes de idiomas de esta Unidad Académica tienen distintas apreciaciones sobre el significado de aprobar o reprobado a un alumno; 24 de los 30 docentes que evaluaron la misma prueba oral de un dicente, lo aprobaron con calificaciones que oscilaron entre 3.0 y 4.7 en una escala de 1 a 5; por el contrario, seis docentes lo reprobaron con calificaciones ubicadas en el rango de 2.3 hasta 2.9. Lo anterior sugiere que varios evaluadores pueden tener diversas percepciones y criterios para evaluar a los estudiantes; en consecuencia, una práctica evaluativa no necesariamente evidencia el nivel real de aprendizaje del alumno, puesto que constituye únicamente una pequeña muestra del fenómeno, susceptible de ser afectado por muchas variables y generar múltiples, y en ocasiones, contrarias interpretaciones por parte de los evaluadores.

Otros síntomas insinúan la existencia de ciertas irregularidades y disconformidades sobre la manera cómo los docentes evalúan a los alumnos; son frecuentes los comentarios del estudiantado en relación con el tiempo insuficiente asignado por los profesores para la realización de las pruebas, exámenes o trabajos; de igual manera, los tipos de evaluaciones realizados obedecen, en muchos casos, a viejos esquemas que incluyen únicamente uno, dos o tres exámenes a lo largo de todo un período académico; también es habitual observar estudiantes insatisfechos con las calificaciones que se les asigna, aduciendo cierta injusticia en la valoración que los docentes hacen de su aprendizaje.

Las escalas numéricas o conceptuales son generalmente utilizadas por los docentes para evaluar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y para promover o reprobar dicentes; para el caso objeto de estudio, en la Universidad de Nariño se aplica una escala numérica que va desde cero hasta cinco (0-5), según la cual un alumno aprueba una asignatura o un campo temático si su calificación definitiva es igual o superior a tres (3.0); es habitual encontrarse con el dilema respecto a lo que podrían representar calificaciones de 2.9 y 3.0 en términos de competencia y manejo de una lengua; valdría la pena preguntarse qué conocimientos tiene el estudiante que obtuvo una calificación de 3.0, que no tiene aquél que obtuvo 2.9; en efecto, podría darse la eventualidad que un profesor repruebe un alumno solamente porque no obtuvo la calificación mínima requerida en una prueba, a sabiendas de que ha demostrado buen manejo de la lengua objeto de estudio a lo largo de un período académico; esta circunstancia evidencia no solamente la excesiva confianza y la credibilidad que el docente tiene en la escala de calificación de un examen, sino también el

poder existente detrás de una práctica evaluativa como requisito para aprobar o reprobado aprendizajes; la utilización de una escala de calificación con fines eminentemente sumativos y numéricos, evidencia la excesiva importancia que le hemos dado al número y a la cifra para verificar comportamientos humanos, entre ellos el aprendizaje.

El hecho de aprobar todas las asignaturas de un plan de estudios de idiomas, no garantiza completamente que un egresado logre los niveles esperados o exigidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), los cuales están definidos y establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para los Idiomas (MCER) (niveles A1, A2, B1, B2, C1, C2). En muchos casos se advierte la necesidad de “volver a aprender” temas estudiados a lo largo de la carrera para poder, posteriormente, enseñarlos en sus lugares de trabajo o en la práctica docente; esta situación supone una reflexión sobre el sentido de las creencias sobre la evaluación a través de interrogantes como: ¿evaluar significa cumplir objetivos? ¿Se aprende únicamente para responder exámenes? ¿Los límites que dividen el fracaso académico y el éxito académico están claramente establecidos? ¿Si no hay evaluación no hay aprendizaje? ¿Acaso la evaluación no es un proceso eminentemente humano, y por tanto, indefectiblemente propenso a la subjetividad?

Desde una *perspectiva social*, la evaluación puede tener cierta incidencia al interior del entorno familiar, escolar y de la comunidad en general. En primer lugar, es habitual que los estudiantes y padres de familia centren sus esfuerzos y sus esperanzas en la educación superior en un término de duración de cuatro o cinco años; sin embargo, en el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño se han registrado casos de estudiantes que terminaron sus carreras dos, tres, y hasta cuatro años más de lo previsto inicialmente; un factor determinante en este retraso, es la pérdida de asignaturas producto de los resultados negativos obtenidos en las evaluaciones propuestas por el sistema escolar vigente; este retraso escolar constituye un problema para el entorno familiar en términos de frustración, mayores costos económicos, afección psicológica del alumno, deserción y eventual descomposición social que termina, en muchos casos, involucrando a muchos jóvenes de edad escolar en actividades ilícitas o irregulares.

En segundo lugar, el retraso de los estudiantes en el sistema escolar puede provocar desesperanza y desánimo, a tal punto, que incluso abandonan la carrera de su preferencia para incorporarse a otras que quizás puedan perfilar mejores expectativas de aprendizaje y

de éxito en las prácticas evaluativas. Siguiendo a Illich (1985), la escolarización ha conducido a confundir enseñanza con saber, promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia y fluidez con capacidad para decir algo nuevo; en este sentido, la evaluación vista desde el ámbito positivista corre el riesgo de convertirse en un medio que se orienta bajo la racionalidad instrumental; Illich señala que los valores institucionalizados que infunde la escuela son valores cuantificados y que la escuela inicia a los jóvenes en un mundo en el que todo es susceptible de medirse, incluso sus imaginaciones y hasta el hombre mismo. En tercer lugar, fenómenos como la deserción y la repetición de asignaturas debido, en parte, a la reprobación en las evaluaciones, tienen incidencias negativas para las instituciones educativas y para el estado por cuanto implica no sólo mayores costos económicos sino también fracaso en las políticas educativas y evaluativas.

Por otra parte, es frecuente asociar el éxito académico de los estudiantes con el profesor y el fracaso académico con el alumno; los ya conocidos comentarios de algunos docentes, “excelente” o “estudie más”, en las pruebas evaluadas, son un síntoma de que la evaluación, en muchos casos, sólo se observa desde la óptica del aprendizaje y no desde la enseñanza del profesor o desde el proceso visto como un todo. En otras palabras, existe una tendencia a creer que el problema subyace en el docente y raras veces en el alumno; no son muy frecuentes los casos en los cuales un profesor reflexione sobre su quehacer didáctico, pedagógico o evaluativo, con base en los resultados de las calificaciones obtenidas por los estudiantes. Parece existir una tendencia a considerar que los contenidos académicos y la manera como éstos se enseñan y evalúan, corresponden a los verdaderos intereses y necesidades de los alumnos, simplemente porque así lo establecen las políticas institucionales o gubernamentales; esta visión desigual de responsabilidades entre alumnos y profesores en relación con la evaluación, ha generado sentimientos de culpabilidad en el aprendiz, a tal punto de considerarse a sí mismo incapaz de acceder al conocimiento escolarizado.

Esta serie de síntomas pueden, desde luego, tener diversos orígenes y diversas causas; por una parte, la falta de *acuerdos mínimos* entre la comunidad educativa con respecto a la conceptualización de términos tales como evaluación, aprendizaje y con respecto a algunos procedimientos y técnicas evaluativas, conduce a la proliferación de apreciaciones excesivamente subjetivas en la manera cómo se determina los logros de los estudiantes, lo

cual en últimas, dificulta el desarrollo de procesos evaluativos confiables y consistentes; son diferentes y múltiples las maneras como los docentes desarrollan el proceso evaluativo guiados, en muchos casos, por su propia intuición y confiados en que la experiencia que han obtenido a lo largo de los años, los habilita para diseñar pruebas y tipos de exámenes, sin mayores consideraciones teóricas.

Por otra parte, es recurrente desconocer la evaluación como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndola en una especie de *apéndice* desligada del accionar pedagógico y cuyo único fin es de carácter sumativo, es decir, suministrar una calificación al terminar un semestre, período o ciclo académico; se insinúa una tendencia a creer que todo el proceso educativo ha ocurrido normalmente y que si un alumno no logra los niveles o exigencias programadas, es porque no ha estudiado lo suficiente o su capacidad cognitiva no logra acceder a un determinado nivel de conocimiento. Por otra parte, la irregularidad evaluativa mediante la cual se determina si un estudiante tiene éxito o fracasa en su aprendizaje académico, podría estar asociada a la escasa *capacitación permanente* del docente; hoy en día el conocimiento, las realidades sociales y educativas de un país, así como los alumnos, son cambiantes y dinámicos y exigen revisiones constantes de los presupuestos teóricos y epistemológicos sobre el proceso de enseñar, aprender y evaluar una lengua diferente a la materna.

Por lo general, los docentes de ésta y de otras universidades en Colombia y en muchas partes del mundo gozan, en gran medida, de una *autonomía* que les permite diseñar, aplicar, y calificar pruebas o exámenes; esta autonomía, en muchos casos, puede ser tergiversada y conducir a ocultar o desvirtuar aspectos importantes de la manera cómo se lleva a cabo esta actividad, por ejemplo, los establecidos por Cerda (2000) a saber: el contexto, el sujeto (quien evalúa), el objeto (el evaluado), el diagnóstico, los objetivos, el proceso, los instrumentos y los resultados. El predominio de una autonomía aislada, desmedida y arbitraria, obstaculiza el conocimiento, discusión y análisis detallado de la concepción de evaluación existente y de las actividades que se realizan antes, durante y después de una práctica evaluativa; quizás la ausencia de espacios de diálogo académico y la escasez de acuerdos mínimos entre docentes, estudiantes e incluso personal administrativo, ha sido un obstáculo para intentar evitar o minimizar las eventuales inconsistencias en este campo.

En este orden de ideas, resulta *necesario* hacer visible y analizar cuidadosamente los sentidos de las creencias que existen sobre la evaluación en esta unidad académica, haciendo énfasis en la exploración de sus orígenes, en el estudio de las prácticas evaluativas y las prospectivas que tienen los protagonistas (alumnos y docentes) para mejorarla; si bien es cierto se conocen algunas prácticas evaluativas frecuentemente empleadas en nuestro medio, se desconocen las posturas epistemológicas y conceptuales desde las cuales se observa la evaluación; de igual manera, la realización del presente trabajo es importante para efectos de concienciación por parte de los profesores y los estudiantes, en relación con el objeto de estudio de esta investigación; me refiero a la oportunidad que tuvieron los participantes de reflexionar sobre la forma cómo evalúan y cómo son evaluados, así como sobre la concepción misma de la evaluación.

Este trabajo es *pertinente*, en primer lugar, porque la Universidad de Nariño ofrece a la sociedad dos Licenciaturas que incluyen el componente de inglés en sus planes de estudio y que necesariamente tienen que abordar procesos evaluativos; en segundo lugar, no hay un estudio en esta Unidad Académica ni en la región, centrado particularmente en el pensamiento y las creencias de los protagonistas sobre el tema; esta investigación se originó precisamente en las Licenciaturas en mención y por consiguiente los resultados tienen inferencia directa y pertinente en ellas, contribuyendo así, al esclarecimiento del complejo fenómeno de la evaluación en las ciencias humanas, particularmente en el campo de la enseñanza del inglés; en tercer lugar, ha sido la influencia positivista la que ha marcado los caminos por los cuales ha transitado la evaluación en esta disciplina, luego, resulta oportuno proponer unas miradas alternativas que permitan generar discusión, crítica y autocrítica en el marco de una visión propositiva en beneficio de los estudiantes de lenguas en la región y en las latitudes adyacentes; por último, este trabajo contribuye al reconocimiento y respeto por la diferencia de creencias, opiniones y formas de evaluar, en el marco de una mentalidad abierta capaz de aceptar la confrontación, “lo otro”, la diversidad de verdades y la incertidumbre como maneras de acercarse a la realidad. Considero que las conclusiones y los resultados de esta investigación contribuyen a generar acercamientos, discusiones epistemológicas y procedimentales con el propósito de encontrar en la evaluación un pretexto para modificar posturas dogmáticas y proponer

nuevas alternativas. Con base en las anteriores consideraciones, planteé el siguiente gran interrogante:

### **Pregunta General**

¿Cuáles son los sentidos que subyacen tanto en las creencias sobre la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera que tienen los profesores y los estudiantes de idiomas, como en las prácticas evaluativas que se utilizan en las Licenciaturas en idiomas de la Universidad de Nariño, correspondiente a las cohortes 2009 - 2014?

Con el fin de incursionar y profundizar en el tema objeto de estudio y con el propósito de desarrollar la pregunta general de investigación, el trabajo estableció las siguientes cinco preguntas orientadoras:

### **Preguntas Orientadoras**

1. ¿Qué inferencias se pueden hacer a partir de las prácticas evaluativas que utilizan los profesores de inglés, para evaluar el aprendizaje de este idioma como lengua extranjera?
2. ¿Cuáles son los sentidos que subyacen en las creencias que tienen los profesores y los estudiantes de inglés, sobre la evaluación del aprendizaje de este idioma como lengua extranjera?
3. ¿Qué circunstancias han incidido en las creencias que tienen los profesores y los estudiantes de inglés, sobre la evaluación del aprendizaje de este idioma como lengua extranjera?
4. ¿Cuáles son las prospectivas que tienen los profesores y los estudiantes de inglés, sobre la manera cómo se podría mejorar la evaluación del aprendizaje de este idioma como lengua extranjera?
5. ¿Qué fundamentos conceptuales contribuyen a reorientar la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en las Licenciaturas en Idiomas de la Universidad de Nariño?

La investigación partió del siguiente supuesto, el cual se basa en los indicios descritos en el planteamiento del problema y en mi experiencia como profesor de inglés de las dos Licenciaturas en referencia.

### **Supuesto (tesis)**

Los sentidos que subyacen tanto en las creencias sobre la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera que tienen los profesores y los estudiantes de idiomas, como en las prácticas evaluativas que se utilizan en las Licenciaturas en Idiomas de la Universidad de Nariño, manifiestan una influencia positivista y el predominio de la función social de la evaluación (calificación, acreditación de saberes, selección, clasificación y promoción de estudiantes), sobre la función pedagógica (comprensión y regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje).

La pregunta general y las preguntas orientadoras de investigación dieron origen al objetivo general y a los objetivos específicos, a saber:

### **Objetivos**

#### **Objetivo General**

Analizar los sentidos que subyacen tanto en las creencias sobre la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera que tienen los profesores y los estudiantes de idiomas, como en las prácticas evaluativas, que se utilizan en las Licenciaturas en Idiomas de la Universidad de Nariño, correspondientes a las cohortes 2009 – 2014.

#### **Objetivos Específicos**

- 1) Inferir los sentidos que subyacen en las prácticas evaluativas que utilizan los profesores de inglés, para evaluar el aprendizaje de este idioma como lengua extranjera.
- 2) Comprender los sentidos que subyacen en las creencias que tienen los profesores y los estudiantes de inglés, sobre la evaluación del aprendizaje de este idioma como lengua extranjera.
- 3) Identificar los orígenes de las creencias que tienen los profesores y los estudiantes de inglés, sobre la evaluación del aprendizaje de este idioma como lengua extranjera.
- 4) Identificar las perspectivas que tiene los profesores y los estudiantes de inglés, sobre la manera cómo se podría mejorar la evaluación del aprendizaje de este idioma como lengua extranjera.
- 5) Proponer algunos fundamentos conceptuales sobre una Evaluación Proactiva que contribuyan a reorientar y cualificar la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

## Justificación

Desde un plano teórico, se advierte que actualmente la evaluación del aprendizaje de inglés de los estudiantes en las licenciaturas en idiomas de la Universidad de Nariño, evidencia una marcada influencia de tendencias positivistas, que si bien es cierto, han hecho aportes importantes al proceso de enseñar, aprender y evaluar, también han dejado huellas que nos han inclinado a preferir visiones de la evaluación centradas en la objetividad, la medición, la exactitud, la selección y la promoción. Contrario a estas tendencias, las líneas de pensamiento propuestas por el constructivismo, el deconstructivismo, el pensamiento rizomático y el pensamiento complejo, sugieren escenarios de reflexión y discusión, con base en los cuales la presente búsqueda proyecta hacer aportes que contribuyan a crear, no una receta de actividades evaluativas irreflexivas, sino a perfilar posturas conceptuales orientadas hacia la comprensión de los fenómenos, más que a la explicación misma (Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé, y Zabala, 2007).

En este orden de ideas, esta investigación propone algunas alternativas conceptuales sobre la evaluación que espero contribuyan a la construcción de una cultura emergente que posibilite a los docentes y estudiantes comprender mejor la evaluación y los diversos sentidos existentes detrás de las pruebas evaluativas; el carácter dinámico de esta clase de cultura evaluativa, posibilita la desmitificación de cánones y certezas que, en muchos casos, se han convertido en obstáculos que han inhibido el pensamiento y han desacelerado el progreso; toda verdad cambia históricamente, especialmente en el campo de las ciencias humanas y todo acto humano es susceptible de mejora puesto que siempre existen otras opciones y otras visiones epistemológicas del accionar humano.

Desde una perspectiva metodológica, el estudio de las creencias de las personas exige un tipo de investigación acorde con su propia naturaleza; la búsqueda fenomenológica intenta cercarse a los fenómenos teniendo en cuenta la experiencia vivida por los protagonistas, acudiendo a sus subjetividades y a sus formas únicas de sentir y describir los sucesos, en este caso las creencias; desde esta perspectiva, la metodología del trabajo constituye una manera de aproximarse al pensamiento y a la opinión del profesor y del estudiante, a través de entrevistas en profundidad cuyo contenido exige un estudio

fenomenológico - hermenéutico para develar los sentidos que subyacen detrás de las estructura superficial del texto y del discurso evaluativo.

En el plano práctico, los resultados del presente trabajo investigativo constituyen unos insumos importantes para lograr un mejor desempeño del profesor como evaluador, del estudiante como evaluado y del sistema evaluativo en general; una evaluación centrada en el proceso más que en el fin, en la autocrítica más que en la certeza o en la inclusión más que en la exclusión, proporciona escenarios más adecuados para que el docente, el alumno y el sistema evaluativo, obtengan un mejor provecho de ella en beneficio de un mejor aprendizaje.

El primer objetivo específico propone descubrir los sentidos existentes detrás de las prácticas evaluativas que utilizan los profesores de inglés; el estudio permitió, por una parte, conocer las técnicas y procedimientos de evaluación, así como sus características; por otra parte, hizo revelaciones acerca de la calidad de información que el docente obtiene de los estudiantes a través de las evaluaciones, como sabemos, de nada serviría intentar emitir juicios a partir de una información deficiente, incompleta o circunstancial, puesto que no tendrían ninguna relación con la realidad que evaluamos (Cerdea 2000); por otra parte, y quizás más importante para los propósitos de la investigación, el logro de este objetivo reveló algunos de los sentidos ocultos detrás de las prácticas evaluativas.

El segundo objetivo específico de este trabajo pretende indagar los sentidos de las creencias con base en las cuales los profesores y los estudiantes de inglés conciben la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. El logro de esta meta permitió reflexionar y comprender cuál es la postura del docente en relación con la relación sujeto-objeto del conocimiento y en consecuencia, el enfoque desde el cual evalúa al alumno; de igual manera, posibilitó la comprensión de las visiones e interpretaciones del estudiante en su condición de evaluado; siguiendo a Gadamer (2007), es preciso señalar que no existe una interpretación correcta puesto que toda interpretación es una interpretación de otra interpretación, sobre todo, si se tiene en cuenta que el lenguaje parece ser poco capaz de expresar lo que el individuo siente y piensa. Particularmente en el campo de los idiomas, ha emergido últimamente un interés por investigar el pensamiento de los profesores (*teachers beliefs o teachers cognition*) con respecto a la enseñanza y al aprendizaje, es decir aquello que no se observa a simple vista por tratarse de algo intangible; este interés por

dilucidar las creencias de los docentes ha llamado la atención de autores como Woods (1996), Basturkmen, Loewn & Ellis (2004), Johnson (1994), Gatbonton (1999), Spada & Massey (1992), y Borg (2006), entre otros; no obstante, el terreno de las creencias de los profesores con respecto a la evaluación del aprendizaje del inglés, no ha sido explorado lo suficientemente, razón por la cual, con este trabajo espero hacer aportes en esta área y contribuir así a su fortalecimiento.

El tercer objetivo específico propone identificar y reflexionar acerca de los factores que han coadyuvado a delinear las creencias de profesores y estudiantes sobre la evaluación del aprendizaje del inglés; sus experiencias como alumnos evaluados y como docentes evaluadores, sus preconceptos, sus actitudes, sus emociones y sus modelos de profesores, fueron de gran importancia en la configuración de tales percepciones.

También resulta significativo, como lo expresa el cuarto objetivo, dilucidar la manera cómo se puede mejorar la evaluación del aprendizaje del inglés desde la óptica de los docentes y de los estudiantes de esta unidad académica, pues en últimas, son ellos quienes han experimentado las experiencias, exitosas o frustrantes, de estos procesos en su vida escolar; la manera cómo evaluamos puede coincidir o contrastar con la creencia que tengamos al respecto; en consecuencia, explorar esas visiones propició la consolidación de una concepción proactiva de la evaluación en beneficio del aprendizaje.

Los cuatro primeros objetivos son de carácter diagnóstico mientras el quinto es de naturaleza propositiva, por lo cual y con base en el estudio de la información obtenida, la investigación plantea unos fundamentos conceptuales, que aspiro contribuyan a reorientar la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, desde una mirada proactiva; igualmente, espero que este escenario propicie debates sobre las verdades consideradas históricamente como dogmas indiscutibles, pues se trata en últimas de contribuir con propuestas alternas en un escenario de las ciencias humanas en el cual no existen universalidades sino conclusiones y elementos meramente contextuales.

Una de las responsabilidades de las universidades consiste en asesorar y orientar a los niveles de formación que les anteceden; por consiguiente, los resultados de esta búsqueda pueden contribuir a la discusión en la restructuración de las políticas evaluativas de los niveles de preescolar, educación básica y educación media, generando de esta manera, espacios de reflexión en los nuevos egresados, lo cual muy posiblemente se vea reflejado

en el posterior ejercicio de sus profesiones; por otro lado, aquellos cursos de capacitación que la universidad ofrece a los docentes de los niveles de educación ya mencionados, serían los escenarios adecuados para socializar los resultados de este trabajo y para sugerir visiones alternativas de concepción y puesta en práctica de la evaluación.

En este primer capítulo he descrito algunos indicios que revelan ciertas inconsistencias sobre la evaluación del aprendizaje del inglés en la Unidad Académica en mención; los resultados de investigaciones previas y las evidencias observadas por el autor, sugieren que la evaluación no ha recibido el tratamiento y la importancia que merece, como elemento primordial en el proceso de aprender y enseñar una lengua diferente a la materna; asimismo, las evidencias descritas manifiestan el predominio casi generalizado de la función social de la evaluación sobre la función pedagógica y plantean un reto tendiente a desentrañar los sentidos existentes en las creencias y en las prácticas evaluativas actuales en la Unidad Académica en referencia; finalmente, se observa la necesidad de estudiar y mirar el fenómeno evaluativo desde unas ópticas epistemológicas y conceptuales alternativas que permitan reconocer otras aristas del fenómeno, contribuyendo, de esta manera, a dilucidar y cualificar su concepción y aplicación;

A continuación, describo el marco teórico del trabajo el cual incluye antecedentes de investigación y el marco teórico conceptual.

## **Marco Teórico**

En este capítulo presento el marco teórico en relación con los conceptos centrales de la investigación; en primera instancia relaciono el estado del arte de las investigaciones realizadas sobre las creencias de los profesores y sobre la evaluación; por otra parte, presento el marco teórico conceptual que orienta el trabajo, teniendo en cuenta algunos planteamientos teóricos propios del constructivismo, del deconstructivismo, del pensamiento rizomático y de la teoría de la complejidad, tal como indiqué anteriormente; de igual manera, presento conceptos inherentes a las creencias, la evaluación y aprendizaje en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

### **Antecedentes de Investigación**

#### **Las Creencias**

La palabra cognición (*cognition*) o creencia (*belief*), ha sido asociada a una serie de términos que diferentes autores han propuesto desde su propia perspectiva, pero que se refieren básicamente al mismo campo de acción, es decir, a las convicciones, ideas o conocimiento que una persona tiene con respecto a algo, en nuestro caso en particular, sobre la evaluación; en este sentido, el término creencia ha sido relacionado con palabras como percepciones, pensamientos, conocimiento metacognitivo, imágenes, suposiciones, entre otros. En este trabajo emplearé el término creencia de manera inclusiva, es decir, que abarca la terminología descrita anteriormente.

**Creencias de los profesores.** Kagan (1990) define la cognición como el conocimiento, creencias y autoreflexiones del profesor, sobre la enseñanza, los estudiantes y sobre el contenido de un área del conocimiento; igualmente, la cognición incluye la concienciación sobre las estrategias frecuentes para solucionar problemas en la enseñanza. Borg (2006) retoma una serie de términos existentes en la literatura que han sido utilizados para describir las cogniciones de los docentes, entre ellos destaco los siguientes: creencias, concepciones de enseñanza, conocimiento de contenidos, conocimiento sustantivo, conocimiento pedagógico en general, conocimiento de los estudiantes, imágenes, teorías implícitas, orientaciones sobre la enseñanza, pedagogía personalizada, teorías prácticas, esquemas, entre otros. Como se puede observar, el dominio de la cognición es supremamente amplio, razón por la cual considero que esta investigación contribuye a

dilucidar la complejidad de las creencias de los profesores sobre la evaluación del aprendizaje del inglés.

El interés por conocer lo que el docente piensa sobre su accionar cotidiano, ha generado una serie de investigaciones, cuyos resultados han contribuido a fortalecer este campo complejo de la cognición; Borg (2006) hace un recorrido sobre los trabajos investigativos realizados en este campo de los idiomas y divide dicho estudio en cuatro partes esenciales: las cogniciones de profesores en formación, las cogniciones de docentes en ejercicio, las cogniciones del profesor en la enseñanza de la gramática y las cogniciones de los docentes sobre la alfabetización; algunas investigaciones realizadas incluyen temas relacionados con las cogniciones y las experiencias de aprendizaje previas del estudiante, las creencias de los alumnos sobre la enseñanza de una lengua, conocimiento, percepciones y decisiones del estudiante durante su práctica pedagógica y el cambio de sus cogniciones durante su formación como profesor.

El estudio de las creencias que tienen los docentes sobre su quehacer pedagógico, se remonta a los años 1970s cuando Dunkin y Biddle (1974) proponen un modelo orientado a revelar los procesos que ocurren en el aula y su relación con lo que los alumnos logran y pueden hacer; el aprendizaje se concibió como el producto de la enseñanza y ésta como los comportamientos de los profesores en las clases. En 1975 el Instituto Nacional de Educación de los Estados Unidos organizó una conferencia para definir una agenda de investigación sobre la enseñanza, entre cuyas conclusiones se destacan las del grupo “La Enseñanza como Procesamiento de Información Clínica”; el reporte subraya la relación entre lo que los profesores hacen y lo que piensan destacando la necesidad de investigar los procesos psicológicos (cognitivos) a través de los cuales el docente le da sentido a su trabajo. Autores como Shulman y Elstein (1975) y Clark y Yinger (1977) son reconocidos también por sus aportes iniciales en este campo de la cognición (Borg 2006).

El autor destaca de la década de los 1980s, el trabajo de Shavelson y Stern (1981) quienes señalan dos razones por las cuales se debe estudiar las actividades mentales de los profesores: por una parte, sostienen que un modelo de enseñanza que no tenga en cuenta las cogniciones de los docentes sería incompleto y, por otra parte, los autores aducen que el estudio de la intención y el comportamiento permite el acceso a información sobre la educación del docente y sobre la implementación de nuevas propuestas educativas. Elbaz

(1981) hizo un estudio a través del cual explicó la noción de conocimiento práctico (*practical knowledge*); para el autor, el conocimiento del profesor es práctico porque mucho de lo que él conoce se origina en la práctica y es utilizado para darle sentido a la solución de problemas; la Asociación Internacional de Estudio sobre el Pensamiento del Profesor (ISATT) por sus siglas en inglés, fundada en 1983, reconoce la naturaleza compleja de la enseñanza y la necesidad de comprender las dimensiones cognitivas-subjetivas del trabajo del docente; en esta misma década, aparecen conceptos que Borg reporta como “procesos de pensamiento del profesor” (*teachers’ thought processes*) sustentados en trabajos de autores como Clark y Peterson (1986). Asimismo, los trabajos de Shulman (1986a, 1987) examinan las fuentes de conocimiento del profesor (*knowledge teacher*), cómo se adquiere, transforma y utiliza en la clase.

Borg (2006) subraya que para la década de 1990s, conceptos como conocimiento (*knowledge*), creencias (*beliefs*) y aprender a enseñar (*learning to teach*), fueron revisados por algunos autores; Carter (1990) centra su atención en lo que los profesores saben y la manera cómo lo adquieren teniendo en cuenta tres aspectos: el proceso de información de los docentes, la toma de sus decisiones y los estudios de los profesores novatos y los expertos. Pajares (1992) reconoce que el término creencias de los profesores (*teachers’ beliefs*) era bastante amplio y propuso su deconstrucción en conceptos como eficacia del profesor, creencias epistemológicas, percepciones y autoconceptos, entre otros. Johnson (1994) estudia la relación entre las experiencias previas y las prácticas en la clase de los profesores; la búsqueda concluye que en la práctica pedagógica de los estudiantes, aspectos como la imagen del profesor, los materiales, las actividades y la organización del aula, son influenciados por sus propias experiencias como aprendices de una segunda lengua; el autor concluye, igualmente, que el volumen de investigación en este campo es todavía pequeño, teniendo en cuenta que de las investigaciones revisadas en ocho países, una tercera parte se realizó en los Estados Unidos. Asimismo, establece que el cambio cognitivo y el cambio conductual del estudiante merece nuevos emprendimientos investigativos. Bailey, Bergthold, Braunstein, Jagodzinski, Fleishman, Holbrook, Tuman, Waissbluth y Zambo (1996), investigan el papel que ejerce la experiencia de los profesores como aprendices de idiomas, en sus creencias; los autores concluyen que dichas percepciones fueron influenciadas por la manera como aprendieron una lengua.

Con la llegada del nuevo milenio el interés por estudiar las cogniciones del profesor siguió en constante ascenso; Verloop, Van y Meijer (2001) sugieren que no es realmente útil separar conceptos como conocimiento, creencias y otros términos afines, en virtud del carácter inclusivo de los mismos, por cuanto estos constructos no son percibidos de manera separada en las mentes de los docentes. Hashweh (2005), por su parte, propone el término construcciones pedagógicas de los profesores (*teachers pedagogical constructions*); de igual manera, Shulman y Shulman (2004) evidencia la necesidad de pasar de la preocupación por los docentes de manera individual a la preocupación por una concepción del aprendizaje y desarrollo de los profesores, en un contexto más amplio de comunidad, institución, sistema de gobierno y profesión.

Otras investigaciones realizadas giran en torno a temas como: las cogniciones de profesores novatos, cogniciones de docentes con experiencia, cogniciones y prácticas de profesores en ejercicio, cambios cognitivos en los docentes en ejercicio, y comparaciones entre las cogniciones y las prácticas de profesores en ejercicio. Spada and Massey (1992) estudian hasta qué punto el conocimiento adquirido en los cursos de metodología se transfiere a la práctica del docente novato; en dos de los tres profesores estudiados, encuentran evidencia de transferencia, pero no en el tercero. Richards, Tung y Ng (1992) descubren que los profesores con poca experiencia centran su atención en aspectos como gramática y escritura mientras los docentes con experiencia creen que la capacitación y el apoyo permanente son más importantes para la enseñanza. Karavas-Doukas (1996) observan incongruencias entre las prácticas y las actitudes de profesores en Grecia en relación con el método Community Language Teaching (CLT), en contraste con los hallazgos de Mangubhai, Marland, Dashwood y Son (2004) quienes concluyen que las prácticas de un docente revelaban sus creencias sobre el CLT. Borg infiere que las cogniciones de los docentes son moldeadas por sus experiencias vividas como estudiantes y por sus desarrollos profesionales; también concluye que las prácticas pedagógicas se definen por las complejas relaciones entre las cogniciones de los profesores y las políticas institucionales y sociales; de igual manera, acepta que existen diferencias cualitativas y sustantivas entre docentes con experiencia y novatos.

Rogers, Chen y Hu (2007) realizan un estudio sobre las creencias de profesores universitarios en Canadá, Hong Kong, y Beijing, sobre la evaluación de inglés como

segunda lengua y como idioma extranjero. Los autores concluyen que los docentes gastan una tercera parte de su tiempo de enseñanza en diseñar exámenes, calificarlos, sintetizar resultados y hacer reportes; las creencias de los docentes sobre la manera cómo entienden y preparan la evaluación se ven reflejados parcialmente en las prácticas evaluativas.

Retomando a Gullickson (1984), los anteriores autores concluyeron que profesores con actitud positiva hacia la evaluación, probablemente la incorporen a su enseñanza y usen una variedad de procedimientos, mientras que aquellos con creencias menos favorables y negativas, tengan un enfoque menos positivo con actividades más restringidas de evaluación; asimismo, Quilter y Chester (1998) (citados en Rogers *et al.* 2007) señalan que las experiencias pasadas sobre evaluación de los profesores cuando fueron estudiantes, tienen incidencia en las actuales percepciones sobre la misma.

En resumen, este breve recorrido histórico muestra, como lo apunta Gabillon (2013) que en la década de los 1960s hasta finales de los 1970s, predominó la concepción conductista en la enseñanza de los idiomas; los profesores “carecían de vidas mentales” y lo más importante eran las técnicas prescriptivas las que orientaban los programas de educación (metodologías, técnicas y principios teóricos); el comportamiento del profesor era la causa y el aprendizaje del estudiante, el efecto. A finales de los 1970s se empezó a reconocer que la enseñanza no era una simple transmisión de conocimientos, sino un complejo sistema de creencias y normas que poco a poco empezaron a ser aceptadas; pero fue en la década de los 1980s cuando empezaron a darse cambios significativos y se pasó de la visión conductista a la visión cognitivista; se aceptó, entonces, que el docente construía su propia filosofía de enseñanza y era consciente de sus propios procesos de aprendizaje. Freeman (2002) reconoce que en los 1980s y 1990s es cuando se admite completamente la existencia de las vidas mentales de los profesores; se reconoce que los educadores entienden y perciben a su manera la realidad del salón de clase (Gabillon 2013). Se pasó entonces de la pregunta ¿qué hacen los docentes? a ¿qué piensan, qué decisiones toman y por qué? Esa es, precisamente, la orientación que este trabajo asume, en tanto intenta escudriñar el esquivo pensamiento del profesor y del estudiante de idiomas en relación con las creencias que tienen y ponen en práctica cuando de evaluar se trata.

Como puede apreciarse, esta investigación tiene en cuenta el trabajo de compilación realizado por Borg (2006) en relación con la cognición de los docentes, principalmente en

el campo de la enseñanza de los idiomas; el Doctor Borg, profesor de la Universidad de Leeds en Inglaterra, con quien tuve la oportunidad de sostener una comunicación escrita sobre el tema objeto de estudio del presente trabajo y cuyas recomendaciones incentivaron mi interés por el mismo, en su obra *Teacher Cognition and Language Education* (2006), establece un panorama retrospectivo y prospectivo sobre el estudio de la cognición como elemento importante para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en distintas esferas del ámbito educativo.

### **Evaluación en General.**

Bliem y Davinroy (1997) estudian la relación entre las creencias sobre evaluación y las prácticas en programas de alfabetización (lectura y escritura); los autores concluyen que algunos profesores tienden a alterar herramientas de evaluación, de tal manera que coincidan con sus propias creencias, las cuales, es necesario explicitar para cambiarlas o mantenerlas a través de procesos de confrontación y discusión. Por su parte Brown (2004), en su trabajo realizado en Nueva Zelanda, concluye que para que las políticas y la formación sean efectivas y exitosas, se necesita tener en cuenta las creencias del profesor; incluso tales políticas pueden fracasar si las concepciones de los docentes no cambian, no son retadas (confrontadas) o si ellos mismos son inconscientes de sus propias concepciones. Zambrano (2006) en su tesis doctoral realiza un estudio en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes en Táchira, Venezuela; la investigación centra su atención en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, haciendo especial énfasis en la evaluación formativa, la cual según concluye, debe incorporarse a dicho proceso permitiendo que el alumno desempeñe un rol activo, democrático y autónomo en la evaluación; de esta manera, el profesor cede progresivamente su poder y control para que el estudiante alcance el aprendizaje significativo.

Sikka, Nath, y Cohen (2007) en su estudio retoman a Mertler y Campbel (2005) para quienes los profesores en formación sabían mucho menos sobre evaluación que aquellos en ejercicio; los autores concluyen que el alto interés en aspectos como la clasificación de las escuelas, el personal, los fondos asignados o el impacto de los exámenes en las vidas de los estudiantes, han contribuido a cambiar las percepciones de los profesores sobre la evaluación e incluso a implementar estrategias que van en contra de ellas. Por su parte, Sánchez (2008) efectúa una investigación sobre la genealogía de la evaluación en Colombia

en la segunda mitad del siglo XX. La tesis doctoral hace una descripción histórica que incluye el análisis de las formas que la evaluación educativa ha asumido y a través de las cuales ha operado; la búsqueda destaca la caracterización de los roles, papeles y funciones que la evaluación ha alcanzado en la sociedad disciplinaria y de control y los modos a través de los cuales ha concretado unas relaciones de poder. Sánchez concluye que gracias a las instituciones de encierro como familia, escuela, ejército, fábrica, hospital, cárcel, la evaluación ha logrado su cometido de producir sujetos homogéneos, normalizados, regularizados, dóciles, obedientes, expuestos permanentemente a la vigilancia y al control.

López (2009) realiza un estudio de un modelo de evaluación continua formativa-formadora reguladora y de tutorización continua, con soporte multimedia apoyado en una plataforma virtual, en la Universidad Politécnica de Catalunya y en otros centros europeos; en su tesis doctoral el autor destaca el predominio de las prácticas evaluativas tradicionales, de la función calificadora (función social), del conocimiento declarativo (la memoria y repetición) y de las evaluaciones finalistas, acumulativas y discontinuas; concluye el autor que el alumno es evaluado sin favorecer ni la crítica del currículo, ni el desarrollo de sus procesos metacognitivos. Thomas (2012) señala que algunos docentes consideran que la evaluación con exámenes formales contribuye de manera insignificante al aprendizaje de los alumnos, para otros, sin embargo, los anima a mirar críticamente su propio rendimiento en clase; otro grupo de docentes consideran que los procesos evaluativos los presionan para que terminen los programas.

El recorrido anterior sobre las investigaciones realizadas en el campo de las creencias en general de los profesores y particularmente en el área de la enseñanza y evaluación del inglés como lengua extranjera, indica por una parte, el amplio campo de acción que comprende esta parcela del conocimiento y por otra parte, evidencia los retos aún por enfrentar en materia investigativa; si bien es cierto se han realizado algunas búsquedas sobre la evaluación y las creencias, quedan todavía muchas preguntas por responder especialmente si tenemos en cuenta que los contextos y la época en los cuales se llevan a cabo las investigaciones, tienen gran incidencia en los resultados. La presente búsqueda indagó acerca de los dilemas existentes en la creencia y la práctica evaluativa pero desde las visiones de los dos protagonistas del proceso: quién diseña, aplica, evalúa e interpreta una prueba y quién se somete a ella; el trabajo develó algunas tensiones entre estos dos

puntos de vista, no con el fin de polarizar posturas sino de acercarlas y de generar una cultura de diálogo y consenso argumentado.

**Creencias sobre la evaluación del inglés en Colombia.** En Colombia también ha existido interés por conocer el pensamiento y las creencias de los profesores sobre el complejo tema de la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera; la siguiente revisión muestra los resultados de algunas investigaciones sobre el tema.

Cohen y Fass (2001) en su estudio realizado en la Escuela de Administración, Finanzas y Tecnología (EAFIT) de Medellín, encuentran que los profesores tenían en cuenta principalmente la gramática y la pronunciación (precisión) para evaluar la expresión oral, lo cual va en contra de una metodología comunicativa; asimismo, notaron que los docentes siguen las actividades evaluativas de los libros, dando la impresión de que son los libros, no los profesores, los que deciden cómo evaluar. De igual manera, Frodden, Restrepo y Maturana (2004) en una investigación llevada a cabo en dos universidades colombianas, señalan que la mayoría de los docentes prefieren la “evaluación dura” (evaluación tradicional que hace énfasis en la objetividad, precisión, confiabilidad, resultado más que en el proceso, utilizando información cuantitativa tales como exámenes y *tests*), en relación con la “evaluación suave” (forma alternativa de evaluar que es continua y se centra más en el proceso, es flexible, transparente e intersubjetiva). Los profesores prefieren que las pruebas sean prácticas y confiables y lo último que tienen en cuenta es la autenticidad y la interacción.

Arias y Maturana (2005) en su estudio realizado en dos universidades colombianas señalan que hay una definición imprecisa entre evaluación sumativa y formativa y entre medición y valoración, no hay consenso sobre la temática y se nota un uso arbitrario de lo que se valora (*assessment*) y lo que se mide (*testing*). López y Bernal (2009) evidencian que hay correlación entre la formación que el profesor recibe y las percepciones sobre la evaluación de un idioma; derivan del estudio que hay tendencia a utilizar la evaluación tradicional y que los docentes necesitan estar familiarizados con diferentes tipos de evaluaciones en idiomas; además, resaltan la necesidad de preparar mejor a los profesores en el campo en mención.

Muñoz, Palacio y Escobar (2011) realizan un estudio sobre las creencias de los profesores respecto a la evaluación en general y a los sistemas evaluativos utilizados en una

universidad privada en Colombia; entre sus conclusiones se destacan las siguientes: los docentes reconocen la importancia de aplicar la evaluación formativa como proceso de regulación educativa y los cambios que se requieren en las prácticas de la docencia, sin embargo, evidencian una tendencia a utilizar prácticas evaluativas tradicionales. Las autoras sugieren que los profesores necesitan oportunidades para la reflexión, la autoevaluación y más orientación en prácticas de evaluación formativa. Díaz (2012) concluye en su estudio que las creencias de los informantes muestran tener un modelo evaluativo de corte comunicativo, sin embargo, predomina la utilización de la prueba escrita como procedimiento para evaluar gramática y vocabulario en los tres niveles de enseñanza (primaria, secundaria y terciaria).

Areiza (2012) en su estudio que llevó a cabo en un programa de extensión de enseñanza de lenguas extranjeras en una universidad pública colombiana, concluye que la evaluación formativa ayudó a estos estudiantes a ser conscientes de su competencia comunicativa y a identificar los propósitos de este tipo de evaluación, la cual percibieron como un proceso transparente. Por otra parte, López, Roperó y Peralta (2011) estudiaron la validez del examen de Estado Saber 11 de inglés en Colombia y encontraron evidencias en contra de la validez de este tipo de examen, a saber: a) no incluye aspectos relevantes relacionados con habilidades lingüísticas generales en inglés como escritura, habla y escucha y existen muchos aspectos relacionados con lectura, gramática y vocabulario que no son evaluados; b) no está adecuadamente alineado con los niveles de MCER; c) el lenguaje usado no es auténtico y todas las preguntas son de selección múltiple, lo cual impide en muchas ocasiones, que los estudiantes usen habilidades cognitivas complejas.

### **Marco Teórico Conceptual**

Esta investigación parte de unas bases epistemológicas que posibilitan observar los fenómenos y las acciones del ser humano, particularmente de la evaluación, desde otras perspectivas y desde un *locus* de enunciación un tanto diferencial; el trabajo intenta ayudar en la construcción permanente de un enfoque de evaluación más comprensivo, más flexible (no por ello menos exigente) y más abierto a la posibilidad de lo incierto y de lo inacabado en unos contextos que evaden las certezas y las lógicas únicas; el trabajo tiene en cuenta como referentes orientadores algunos postulados propios del constructivismo, del deconstructivismo, del pensamiento rizomático y del pensamiento complejo; de igual manera, este acápite presenta literatura relacionada con los conceptos centrales de la investigación: creencias, evaluación y aprendizaje, desde una perspectiva consecuente con la visión epistemológica y la naturaleza cualitativa de esta búsqueda.

#### **Visión Epistemológica**

A continuación, describo brevemente algunas tendencias epistemológicas cuyos planteamientos teóricos contribuyeron en la concepción y configuración de este trabajo investigativo.

**El constructivismo.** El constructivismo es una corriente epistemológica que intenta descifrar la naturaleza del conocimiento humano desde un plano más flexible, variado y comprensivo, quizás como una respuesta al positivismo centrado en los resultados y en la convicción de que el conocimiento al cual el hombre logra acceder, es exactamente como ocurre en la realidad; desde esta visión, el constructivismo defiende la diversidad desde donde es posible abordar un concepto, tendencia o enfoque, en virtud del carácter individual de la persona que observa un fenómeno, construyendo su propio conocimiento e inventando maneras de comprender y aprender algo; así, las generalizaciones que por lo general se hacen sobre determinado fenómeno especialmente sobre el comportamiento humano, corren el riesgo de desvirtuarse y de perder consistencia, si se consideran las innumerables aristas interpretativas y conceptuales que se pueden encontrar en los contextos.

Solé y Coll (2007) postulan que el constructivismo no es un libro de recetas, sino un conjunto articulado de principios desde los cuales es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentales sobre la enseñanza; la concepción constructivista no es

un marco excluyente sino abierto que profundiza en sus propios postulados y que necesita del aporte de otras disciplinas; en este marco de consideraciones, una persona constructivista no propone definiciones cerradas sobre un fenómeno, en su lugar, sugiere descripciones y contrastes, aventura tesis y explicaciones, pues sería contradictorio consigo mismo si esperara que todos entendieran esas descripciones, narraciones y tesis de la misma manera.

Existen varias clases y denominaciones de constructivismo: el constructivismo radical, constructivismo exógeno o constructivismo trivial de Glasersfeld (1984); el constructivismo psicogenético y psicológico o constructivismo endógeno de Piaget (1979); el constructivismo social o constructivismo dialéctico de Vygotsky (1981) y la teoría (o constructivismo) del procesamiento de la información (Dueñas, Espinosa, López, Portillo, Rivas y Soto, sin fecha). Esta variedad de posturas reflejan con claridad que el constructivismo está muy lejos de constituirse en verdad absoluta o de extenderse como una tendencia hegemónica y dogmática; las diversas interpretaciones que intelectuales, autores y lectores en general hacen de este enfoque, se enmarcan en el interminable mundo de la discusión, la duda, la pregunta, la otra mirada, la antítesis y la otra aproximación hacia los fenómenos, especialmente aquellos relacionados con el campo de la educación y formación de seres humanos. Desde este panorama, he tomado algunas ideas del constructivismo como ejes conductores que permitan comprender (o al menos intentarlo) la esquivada relación del hombre con todo aquello que él no es, es decir el objeto de conocimiento, en este caso, las creencias sobre la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En estas reflexiones retomo parte del acervo conceptual constructivista; no obstante, no pretendo aislar ideas que conduzcan a polarizar posiciones o a mirar de manera diferenciada una u otra clasificación de este enfoque teórico; por el contrario, me parece que las ideas divergentes tienen múltiples puntos de encuentros y contribuyen a enriquecer procesos y entretejer aristas epistemológicas aparentemente contradictorias.

En este orden de ideas, la presente investigación asume la relación sujeto-objeto como una *construcción* permanente, producto de la interpretación de cada persona y muy distante de lo que a veces se denomina verdad; en consecuencia, el conocimiento no es el reflejo de la realidad en la mente del ser humano (primer principio del constructivismo) pues el

hombre tiene negado el acceso directo a cualquier realidad externa y está continuamente en proceso de desarrollo y cambio (Neimeyer 1996); para el constructivismo radical, mente y realidad son enteramente construidas porque que hay una completa preponderancia del sujeto en el acto de conocer y no existe ninguna posibilidad de aceptar algún tipo de realismo, es decir, sólo se conoce la “realidad experiencial”, no el mundo exterior y el conocimiento dice más del sujeto constructor, que de la realidad a la que supuestamente se refiere (Hernández, 2008); para ubicar este principio constructivista en el campo de las ciencias humanas y particularmente en el contexto de las creencias sobre la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, es preciso señalar que dicha evaluación difícilmente logra describir con precisión los estados de aprendizaje de un ser humano; en primer lugar, porque es una construcción y un acuerdo sujeto a las diversas subjetividades e interpretaciones de quienes se encargan de diseñarla, aplicarla y calificarla, pues los resultados de una evaluación no corresponden a una realidad independiente y objetiva, solamente constituyen una forma de acercarse al fenómeno del aprendizaje (existen muchos otros caminos que desconocemos o no nos atrevemos a explorar), es decir, puede mostrar sólo una “apariencia” del fenómeno. Por otra parte, la evaluación es un proceso constante de fluctuaciones en cuanto a resultados se refiere; esto es, la información que se obtiene en determinado momento seguramente difiere de aquella que se logre en otros contextos y situaciones, considerando que el aprendizaje en la mente del individuo no es estático sino dinámico y cambiante de manera permanente.

Por otra parte, existen tantas *realidades* cuantas mentes la interpreten (segundo principio del constructivismo); siguiendo a Piaget (1978), son los procesos de *asimilación* (integración de estructuras antiguas y nuevas en el organismo), *acomodación* (modificación de esquemas previos), *desequilibrio* (entre la información anterior y la que se incorpora) y *equilibrio* (resultado del proceso), los que permiten que el ser humano desarrolle aproximaciones a la realidad y constituyen la *invariante funcional* o mecanismo básico de adquisición de conocimientos (Zubiría 2003). Cuando alguien aprende un idioma diferente al materno, es preciso incorporar nuevas estructuras gramaticales, morfológicas o sintácticas que forman parte del acervo lingüístico suministrado por la lengua objeto de estudio; esta asimilación supone unos ajustes complejos que generan choques entre los dos

idiomas pero que poco a poco se equilibran; infortunadamente, es todo este proceso el que casi siempre desconoce la evaluación tradicional.

En el campo de la enseñanza, aprendizaje y evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, también cobra vigencia el carácter *social* propuesto por Vygotsky; los seres humanos más que adaptarse a los fenómenos que los rodean, los hacen suyos o sea hacen una apropiación como un proceso social y comunicativo, cuyo logro depende del grado de socialización con otros; desde esta perspectiva, la construcción del conocimiento es social porque los contenidos que se aprenden han sido construidos por otros individuos o culturas y acumulados a lo largo de la historia. Conceptos como, andamiaje (*scaffolding*) o participación guiada (zona de desarrollo próximo), confluyen en una concepción del aprendizaje como colaboración o coordinación conjunta a través de la relación profesor-alumno y de la interacción entre estudiantes que, como lo expresa (Cubero 2005), es también una construcción de significados en un contexto social. Como se sabe, los idiomas son convenciones humanas creadas para comunicarse lo más efectivamente posible, por tanto, un ambiente de intercambio e interactividad con otros hablantes permite, por una parte, un mejor acercamiento entre ellos y por otra, un proceso enriquecedor de aprendizaje mutuo colectivo; como lo indica Schleiermacher (1974) (citado en Gadamer, 2007) “cada individualidad es una manifestación del vivir total y cada cual lleva en sí un mínimo de cada uno de los demás” [...] (p. 243.)

**El deconstruccionismo.** Otra tendencia conceptual que aporta ideas importantes en la configuración teórica de este trabajo, es el deconstruccionismo; Krieger (2004) señala que el crítico francés Jacques Derrida propuso el término deconstruccionismo como una reacción a los postulados reconstruccionistas, según los cuales “afuera” se encuentra una realidad que se puede conocer de manera precisa y exacta; esta línea de pensamiento dio origen a la oposición y aceptación de conceptos tales como real-irreal, fáctico-ficción, verdad-falsedad, sujeto-objeto y mente-conocimiento. Para el deconstruccionismo no hay certeza en el significado de los textos, por cuanto éstos son siempre construidos socialmente y constantemente el sujeto interviene en el mundo real a través del lenguaje, razón por la cual no es posible lograr una representación directa de la realidad.

Derrida aclara que es posible detectar “lo otro” incluso en discursos homogéneos y que la contradicción razonable se convierte en un motor de la cognición (Krieger, 2004). El

autor añade que es necesario hacer lecturas subversivas y no dogmáticas de los textos (de todo tipo) en un acto de descentralización y una disolución radical de todos los reclamos de verdad absoluta, homogénea y hegemónica. Incluso el término deconstruccionismo debería someterse al análisis deconstructivista para no convertirse en un nuevo instrumento del poder discursivo centralizado y para evitar convertirlo en un mito incriticable. Krieger establece que la “pregunta” es el eje central del pensamiento deconstructivista y que nada ni nadie se puede sustraer a los interrogantes, puesto que todo es cuestionable en el accionar humano debido a su carácter discontinuo, inacabado e irresoluto.

Para el caso objeto de estudio de la presente investigación, es preciso señalar que la evaluación del aprendizaje de una lengua extranjera implica comprender que los significados no son los mismos para las personas, incluso cuando utilizan las mismas palabras pueden significar cosas distintas o aproximadas, puesto que cada uno tiene sus propias construcciones y sus propios esquemas mentales; en consecuencia, las creencias sobre la evaluación ofrecen una posibilidad de ver varias realidades de los alumnos y de los docentes, como parte de un engranaje que no excluye casi nada.

**El pensamiento rizomático.** Deleuze y Guattari (1976) proponen una línea de pensamiento que hace analogía con un fenómeno propio de la biología: el rizoma; éste es un tallo carnoso que crece de manera subterránea e indefinida emitiendo raíces por la parte inferior y tallos por la parte superior; los autores emplean el rizoma como una metáfora que supone abandonar la idea de certidumbre y de que las relaciones entre los elementos están sujetas necesariamente a leyes de integración determinadas, tal como lo pregona el pensamiento científico obsesionado por la norma, la regularidad y la racionalidad del mundo (Brinck, 2009). La obra de Deleuze y Guattari no intenta descubrir verdades absolutas, sino buscar y aceptar ideas probables e improbables, dentro no de un universo sino dentro de pluriversos y multiversos; resulta razonable aceptar la normalidad del caos como posibilidad de comprender y acercarse a la realidad, por lo cual, es dudoso aceptar la existencia de una unidad orientadora única precisamente por el carácter múltiple de las relaciones; las conexiones del rizoma no constituyen un sistema de estructuras fijas, es decir, no hay leyes de causa-efecto.

Entre los principios del rizoma destaco, para efectos del presente trabajo, “la conexión y la heterogeneidad”, que permiten hacer enlaces infinitamente diversos entre los distintos

elementos de un fenómeno, en otras palabras, es posible relacionar todo con todo incluso hay conexiones entre posturas aparentemente irreconciliables. De acuerdo con el principio de “cartografía”, el ser humano es capaz de construir mapas, adaptarlos, modificarlos, en vez de copiar modelos y tradiciones epistemológicas. Brinck afirma que el pensamiento rizomático no dice cómo, por dónde, ni por qué, tan sólo es una capacidad de la que se puede sacar provecho y ponderar las posibilidades que surgen de él. Estas posturas de pensamiento concuerdan con la concepción de evaluación del aprendizaje de un idioma extranjero que definiendo en este trabajo, en tanto se comprenda que una lengua no necesariamente tiene jerarquías ni estructuras fijas para ser aprendida o evaluada; las evaluaciones están indefectiblemente ligadas a la incertidumbre, pues no hay leyes que establezcan normas irrefutables y únicas para comprenderlas o interpretarlas.

**La complejidad.** Este trabajo se nutre también de las visiones propuestas por Morín (2011), con la teoría de la complejidad; el ser humano tiene la necesidad de un diálogo permanente con el descubrimiento, así, la virtud de la ciencia radica en que datos nuevos aparecen constantemente y provocan cambios en las ideas y en las percepciones; Morín señala que jamás se podrá escapar a la incertidumbre, puesto que nunca habrá un saber completo; pensar en la totalidad sería como pensar en la no verdad; de hecho, vivimos siempre en medio del pensamiento incierto y de la incapacidad de evitar contradicciones que no necesariamente significan error, sino el hallazgo de algo profundo de la realidad que no puede ser traducida a nuestra lógica; a pesar de todo, somos capaces de pensar y vivir en esas condiciones dramáticas.

Vistas las cosas desde esta manera, cada ser tiene una multiplicidad de identidades y personalidades en sí mismo, uno mismo es diferente cada día y se conoce muy poco a sí mismo, somos una especie de autoengaño, por eso no solamente la sociedad es compleja, también lo es cada átomo del ser humano, pues cada uno de nosotros no puede decir “yo” más que por sí mismo, nadie es capaz de decirlo por otro. El desorden está en los átomos, las moléculas, es decir, en el universo físico y la degradación, el orden y el desorden conciernen también a la vida cooperando de alguna manera para organizar el universo. Desde luego que el mundo de la vida (Ciencias Humanas), incluye y tolera muchos más desórdenes que el mundo de la física, sin embargo, vivir es, de alguna manera, morir y

rejuvenecer sin cesar, pues las células de los organismos se degeneran, mueren y vuelven a nacer otras.

Difícilmente habrá una persona que posea dominio absoluto y perfecto de una lengua, ni siquiera un hablante nativo; pensar en ello sería como pensar en verdad absoluta; no siempre se habla igual, incluso si se hace referencia al mismo fenómeno; por ejemplo, la narración que una persona pueda hacer de una película que haya visto, será diferente a aquella que haga esa misma persona en otro momento y contexto, en consecuencia, no hay porqué esperar un orden rígido en las manifestaciones o evaluaciones lingüísticas del estudiante.

**La reflexión hermenéutica.** Las bases epistemológicas que orientan este trabajo están ligadas, a la práctica de la hermenéutica como una posibilidad de aproximación a los sentidos del texto o del discurso; me refiero a posibilidad en tanto el discurso siempre ofrecerá un mundo lleno de ambigüedades y de opciones de sentidos, que van más allá del nivel superficial de las emisiones lingüísticas para procurar adentrarse en lo profundo de las mismas. El ser humano recurre a su sensibilidad y su intuición como mecanismos para lograr comprender o interpretar un texto; la intención en este acápite no es hacer una diferenciación entre comprensión e interpretación, pues tal discusión aún no termina en los círculos de intelectuales expertos en este campo; Gadamer, (2007) señala que “a pesar de todas las maneras de hablar existe una unidad indisoluble de pensamiento y lenguaje así como la de comprensión e interpretación en la hermenéutica” (p. 483.); en la intención de comprender o interpretar un discurso, es preciso moverse en un círculo casi infinito que va del todo a las partes y de las partes al todo, lo que significa que difícilmente se puede llegar a descifrar en una primera instancia, lo que el emisor quiso expresar, por lo tanto la posibilidad del malentendido es universal, tal como lo expresa el autor. Las creencias sobre la evaluación del aprendizaje del inglés son discursos y están también sujetos a la “no comprensión”, y es precisamente ahí donde la hermenéutica ayuda a hacer comprensible lo que el hablante o escritor (emisor), en este caso el estudiante y el profesor, han querido expresar a través de su propia impronta lingüística.

Gadamer (2007) aduce que incluso los discursos de las personas pueden significar algo que ellos mismos no tuvieron la intención de expresar; en una prueba oral de inglés en la cual el alumno deba argumentar sobre un tema determinado, la posibilidad que tiene el

docente de saber lo que realmente quiso expresar el alumno es esquiva, debido entre otras cosas, al escaso tiempo del que dispone el docente para comprender o interpretar la respuesta. Por otra parte, y como bien señala el autor, parece que el lenguaje no es lo suficientemente capaz de expresar lo que el ser humano realmente quiere y siente, por lo cual es preciso dudar constantemente de la palabra. A pesar de lo anterior, es posible hacer aproximaciones importantes a las “esencias” de un discurso, para ello, es necesario alejarse de los conceptos previos que el intérprete pueda tener sobre lo expresado por el autor y abrir su mente para permitir que el discurso le diga algo, haciendo valer lo que el otro diga, cómo lo expresa, pues lo importante no es pensar por el otro sino pensar con él, para penetrar en el extraño mundo de los sentidos; no puede haber un enunciado que sea del todo verdadero, cada enunciado tiene sus propios supuestos que él no enuncia, tal como lo señala el autor. Las pruebas para evaluar el aprendizaje del inglés constituyen un mecanismo para intentar comprender no sólo la brecha existente entre el texto y su receptor como lo afirma Schleiermacher (1977) en Iser (2005), sino también para ayudar al alumno a comprender más de lo que él mismo se comprende, a descifrar lo que quiere expresar y lo que necesita reconsiderar y mejorar.

**La fenomenología.** Conectada con algunas de las posturas teóricas descritas anteriormente, se encuentra la fenomenología, cuyos postulados básicos fueron introducidos por Husserl (1949); el paradigma fenomenológico concibe el mundo como algo inacabado que siempre está en construcción y sujeto a constantes modificaciones; la realidad es compleja y tiene muchas aristas que por lo general cambian permanentemente; incluso lo que en un momento tiene sentido o relación puede no tenerlo en otro y en otra circunstancia. Feroso (1988) sostiene que la fenomenología es aceptada por la comunidad científica como un método, filosófico y/o científico que intenta contemplar las esencias de los hechos, es decir el mundo vivido y experimentado por el sujeto; la búsqueda de la fenomenología se centra en la descripción de la esfera subjetiva para llegar a la conciencia del sujeto y describir las vivencias que se dan en ese sujeto (Aguirre y Jaramillo 2012).

Como método de investigación la fenomenología ha sido muy utilizada en el campo educativo aunque no con mucha frecuencia en el contexto hispanoamericano; este método procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, no con base en datos estadísticos, variables, predominio de opiniones o frecuencia de

comportamientos, sino en el carácter individual a través del cual las personas asignan sus propios significados a los eventos de sus vidas, como bien lo expresan Rodríguez, Gil y García (1996); La finalidad de este método no es la explicación del fenómeno en términos de causa-efecto o de relaciones causales, el interés está en mostrar, no en demostrar (Marí, Bo y Climent 2010).

Existen cuatro planos determinantes en el proceso de investigación fenomenológica: a) *el mundo teórico* compuesto por tradiciones, religiones, prejuicios científicos, axiomas éticos, principios estéticos y lógicos, sistemas políticos, etc. b) *el mundo vital o actitud naturalista* que es un universo originario y espontáneo en el que cada persona vive, es su medio ambiente (*umwelt*) en un espacio y en un tiempo; el *umwelt* es el comienzo donde se origina la ciencia y el conocimiento. Un elemento esencial en el método fenomenológico es la *epoché* vocablo griego que indica duda, suspensión o puesta en paréntesis de prejuicios o teorías, de manera temporal, no para negar o suprimir posibilidades, sino para comprender mejor las voces de los informantes, para centrarse en el “yo”, en la conciencia, en otras palabras, se trata de volver las mirada a las cosas mismas, de hacer una reducción de la información, que en este plano, consiste en liberar la mente del investigador de lo teórico y de los prejuicios, huyendo del “mundo secundario” para orientarse hacia el mundo de “primera mano”, caracterizado por un talante metodológicamente naturalista; c) *la actitud fenomenológica* consiste en una segunda reducción en la que el espectador se acerca a la contemplación de la esencia a la que se llega por una nueva reducción, la reducción eidética o significado esencial de lo que dice el participante; la ciencia eidética es la justificación y fundamentación de los saberes empíricos; d) *la subjetividad trascendental* consiste en volver al yo, en el que el sujeto y el mundo se corresponden (Fermoso 1988).

Leal (2003), señala que existe una etapa previa a la aplicación del método fenomenológico que consiste en revisar y explicitar los presupuestos de los cuales parte la investigación y en reconocer su influencia en la misma; se trata de una primera reducción fenomenológica que pone en paréntesis algunos aspectos como veremos en las fases de reducción propuestas por el autor y que describo a continuación:

1. Primera reducción: pone entre paréntesis lo teórico previamente establecido con respecto al tema o tópico investigado, tales como: principios, prejuicios, sistemas existentes, etc. (mundo teórico).

2. Segunda reducción: pone entre paréntesis la materialidad de la subjetividad de los sujetos investigados, referencias espacio-temporales y datos específicos de dichos sujetos tales como la edad, sexo, nivel socio-económico, etc. (mundo vital).
3. Tercera reducción o eidética: consiste en pasar de la esfera fáctica (lo que dicen o expresan los sujetos, su subjetividad) a la esfera eidética, o sea a las esencias de significado de lo que dicen los informantes (actitud fenomenológica).
4. Cuarta reducción o trascendental: radica en pasar de la universalidad fáctica de las esencias de significado a la universalidad esencial para crear categorías de estudio (esencias de significado que son similares).
5. Quinta reducción o intersubjetiva trascendental: reduce lo universalmente esencial para dar paso a lo intersubjetivo-trascendental (yendo, por comparación a lo teórico previamente establecido).

Marí, Bo y Climent (2010) proponen una secuencia que el investigador fenomenológico puede seguir y que sirvió como modelo en el presente trabajo investigativo, incluyendo los planos y las fases de reducción descritas anteriormente:

1. *Transcripción*: las entrevistas se graban con el consentimiento de los participantes y se transcriben de manera literal incluyendo la comunicación no verbal y los incidentes ocurridos.
2. *Elaboración de unidades de significado general*: consiste en agrupar las intervenciones de los entrevistados para formar unidades de significado que tienen un carácter general, ya que incluyen aspectos relacionados con el trabajo y aquellos no relacionados (primera reducción general).
3. *Elaboración de unidades de significado relevante para el tema de la investigación*: provienen de las unidades de significado general teniendo en cuenta aquellos aspectos importantes para la investigación correspondiente (segunda reducción o eidética).
4. *Verificación de las unidades de significado relevante*: una vez obtenidas las unidades de significado relevante, se buscan criterios que permitan agrupar algunas de estas unidades de significado en *categorías* que reflejen aspectos o características comunes. Estas categorías constituyen un nuevo elemento que conduce a nombrar un conjunto de unidades de significado relevante bajo un epígrafe, un tema, una cuestión, etc.

(reducción o trascendental). En la presente investigación, las categorías de análisis provienen de las preguntas orientadoras planteadas.

5. *Conclusión:* a través de este proceso de análisis comprensivo, es posible que ocurra la transformación de la vivencia humana en conocimiento significativo; este último paso contempla los aspectos más importantes que se han ido obteniendo a lo largo de todo el proceso de análisis fenomenológico, tratando de comprender lo abordado en el trabajo, como un todo, es decir como una estructura global o una universalidad esencial, para finalmente llegar a la reducción trascendental que significa volver al “yo” como ya lo indiqué anteriormente (reducción o intersubjetiva trascendental).

La fenomenología como método de investigación muestra cierta afinidad con la hermenéutica; la fenomenología-hermenéutica (FH) es la ciencia humana que estudia las personas (no los individuos) y su carácter único e irremplazable, teniendo en cuenta los detalles y las dimensiones aparentemente triviales de sus vidas educacionales cotidianas; es el estudio de la experiencia vivida, del mundo como lo experimentamos pero de un modo pre-reflexivo y no como lo conceptualizamos. El fenómeno, especialmente el educativo, no es unidireccional ni simple, por el contrario, plantea retos que muestran las diversas rutas por las cuales puede transitar el sentido del discurso, en un marco realmente complejo que evade las certezas y las lógicas únicas; el investigador de la FH se interesa por el estudio del significado esencial de los fenómenos y del sentido y la importancia que éstos tienen (Van Manen, 2003). La FH posibilita acceder a la comprensión profunda de la vida del ser humano (Ayala 2008); aparte de recoger la experiencia vivida, la FH hace una reflexión sobre el fenómeno estudiado, buscando los diversos sentidos que subyacen al discurso de una persona en una entrevista o conversación. En esta investigación, fueron ejes centrales no sólo los registros y reducciones sobre las creencias que tienen los informantes, sino también el ejercicio hermenéutico sobre esa información, por cuanto permitió adentrarse en el significado y en los intersticios existentes entre el emisor, el receptor y el discurso.

### **Las Creencias**

El ser humano ha estado rodeado de creencias o percepciones sobre múltiples fenómenos y aspectos relacionados con su vida cotidiana, tales como la existencia de un ser supremo, la eficacia de medicamentos para la salud, la vida después de la muerte, el

comportamiento de las personas, los sueños el futuro del hombre. Las creencias han evidenciado formas de ver el mundo asociadas con la verdad, la razón, los sentimientos y la voluntad. Villoro (1998) indica que son tan fuertes que en ocasiones un sujeto sólo puede creer lo que considera verdad; las creencias han sido asociadas con la certidumbre científica, la fe religiosa, un prejuicio o una superstición (Quintana 2001); el autor señala que determinan cómo son las cosas y las acciones de los seres humanos, quienes incluso ni siquiera piensan en ellas cuando actúan, puesto que se encuentran latentes en su ser; las creencias llegan a crear hábitos o automatismos que guían el comportamiento y ahorran esfuerzos de reflexión en las decisiones, posibilitando la emisión de juicios espontáneos tales como “esto es verdadero”, “esto es falso” o “esto es bueno”.

El mismo autor defiende que las creencias han sido formadas, recibidas e infundidas y por tanto están arraigadas profundamente en la personalidad del individuo; pueden ser de nivel afectivo o de nivel intelectual y dirigen los pensamientos de las personas, sus percepciones, sus sentimientos, sus valores sus deseos y acciones; una creencia permite tomar decisiones de un modo casi irreflexivo y espontáneo y tiene la facultad de dar a la persona seguridad y continuidad, por estas razones, se modifica muy difícilmente. Al igual que todo ser humano, los profesores de los sistemas educativos del mundo en general tienen sus propias percepciones sobre su profesión, sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje y sobre un aspecto que es el eje central en este trabajo: la evaluación; la forma cómo el docente decide qué evaluar, cuándo evaluar, por qué evaluar y cómo evaluar, quizás sean el reflejo de los presupuestos teóricos conscientes o subconscientes que subyacen en algún lugar de su mente.

Las creencias remiten al concepto de saber y éste se refiere a conceptos de mundo objetivo, real y común a todo sujeto; pueden ser inconscientes, por lo cual, la forma como un profesor evalúa tiene que ver con lo que “cree” que es la forma correcta, no necesariamente la correcta. Siguiendo a Villoro (1998) utilizar el verbo creer en primera persona (creo) posibilita dos sentidos: creencia como certeza, para demostrar que estoy seguro sobre algo, ejemplo: yo vivo en X ciudad, y por otra parte, como presunción, para mencionar que puedo ahora estar equivocado, en cuyo caso, podría reemplazarse por palabras como supongo, presumo o pienso que; por ejemplo, cuando decimos “creo que va

a llover”; estos dos significados subyacen en las creencias de las personas sobre un determinado fenómeno.

Villoro (1998) define la creencia como: “un estado disposicional adquirido que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto o situación objetiva aprehendidos” (p. 71.); según esta definición, la creencia es una disposición porque es un estado interno del individuo, es adquirida por cuanto no viene dada genéticamente o instintivamente, es determinada porque es delimitada a un aspecto en particular y es aprehendida ya que su objeto es aprehendido en algún momento por la percepción, la memoria, o el entendimiento, aunque no es necesario que la conciencia esté presente.

Hewstone (1992) retoma las cuatro clases de explicaciones en los estudios de psicología social propuestos por Doise (1980). El *nivel intrapersonal*, o modo en que los individuos organizan su percepción del mundo social; el *nivel interpersonal*, hace alusión a la dinámica de los procesos interpersonales en una situación específica; el *nivel intergrupar*, estudia si los comportamientos son explicables en relación con el grupo social al cual el sujeto pertenece y el *nivel societal* que examina las creencias que comparten comunidades dentro de una sociedad. Estos niveles de explicaciones son importantes en este trabajo, por cuanto posibilitan confrontar las explicaciones provenientes de diferentes fuentes; el nivel intergrupar, por ejemplo, conducirá a identificar si las creencias y las prácticas evaluativas son similares entre los profesores de inglés y entre los estudiantes.

**Clases de creencias.** Quintana (2001) sustenta que hay dos tipos de creencias, las *teóricas* y las *prácticas*; las primeras muestran que  $x$  (o sea la creencia) es verdadero y se considera como verdad y las segundas suponen que  $x$  es bueno o conveniente, aunque no verdadero. El autor reconoce también la existencia de creencias *existenciarías* con las cuales el hombre forma su cosmovisión, las *culturales* relacionadas con los valores y las normas sociales y las *científicas* que constituyen los primeros postulados de las ciencias; en este emprendimiento investigativo, procuraré inferir las clases de creencias que gobiernan el pensamiento y el accionar de estudiantes y profesores, sobre la evaluación.

**Las creencias en el campo de los idiomas.** Como ya reseñé previamente en este trabajo, existe una amplia gama de términos que han sido asociados con cognición y creencia; Borg (2006) hace una compilación de dichos vocablos de los cuales he hecho un resumen para su mejor comprensión (ver tabla 1).

Tabla 1.

*Términos y conceptos utilizados en investigaciones sobre la cognición del profesor.*

Término	descripción	fuentes
Creencia ( <i>belief</i> )	Teorías implícitas, temas de enseñanza, preconcepciones, convicciones, opiniones, actitudes, valores, suposiciones implícitas sobre los estudiantes, el aprendizaje, la enseñanza y el proceso educativo.	Kagan (1992b), Pajares (1993), Ford (1994), Tobin y LaMaster (1995), y Crawley y Salyer (1995)
Concepción ( <i>conception</i> )	Creencias, conceptos, significados, reglas, imágenes mentales, preferencias e interpretaciones del profesor en relación con las disciplinas que se enseñan y las decisiones que se toman en la planeación y ejecución de la enseñanza.	Thompson (1992), Hewson, Kerby y Cook (1995)
Conocimiento situacional ( <i>situational knowledge</i> )	Conocimiento sobre cómo actuar y reaccionar ante eventos específicos.	Roehler <i>et al.</i> (1988)
Conocimiento pedagógico general ( <i>general pedagogical knowledge</i> )	Conocimiento de principios pedagógicos que no se relacionan con la asignatura o los temas de enseñanza.	Wilson, Shulman y Richert (1987)
Imágenes ( <i>images</i> )	Metáforas generales sobre la enseñanza, conceptos generales de una clase, ideas sobre cómo aprenden los estudiantes.	Calderhead y Robson (1991)
Teorías implícitas ( <i>implicit theories</i> )	Proposiciones de causa efecto, experiencias, creencias, valores y suposiciones que guían el comportamiento de los profesores.	Dirkx y Spurgin (1992)

---

Conocimiento práctico ( <i>practical knowledege</i> )	Conocimiento relacionado con la acción.	Calderhead (1988a)
Teoría práctica ( <i>practical theory</i> )	Sistema de conocimiento privado, integrado y cambiante de una persona importante en la enseñanza.	Handal y Lauvas (1987)
Esquema ( <i>schema</i> )	Representaciones ordenadas de acciones o situaciones con variables que se adaptan a un contexto en particular.	Carter y Doyle (1987)
Orientaciones teóricas ( <i>theoretical orientations</i> )	Sistemas de creencias y principios filosóficos empleados por los profesores para desarrollar expectativas sobre los estudiantes y para tomar decisiones en el salón de clases.	Harste y Burke (1977)
Creencias, suposiciones y conocimiento BAK(sigla en inglés)	Similar a esquema pero incluye creencias, suposiciones y conocimiento.	Woods (1996)
Creencias epistemológicas ( <i>epistemological beliefs</i> )	Teorías o creencias implícitas o intuitivas sobre la naturaleza del conocimiento, saber y aprender.	Flores (2001)
Máximas ( <i>maxims</i> )	Principios de trabajo personales que reflejan las filosofías individuales de enseñanza de los profesores.	Richards (1996)
Percepción ( <i>perception</i> )	Habilidad física e intelectual utilizada en los procesos mentales para reconocer, interpretar y entender eventos.	Da Silva (2005)
Rutinas ( <i>routines</i> )	Patrones de pensamiento y acción habituales que eliminan las dudas sobre lo que se va a hacer, reduce la	Crookes y Arakaki (1999)

---

	complejidad e incrementa la predicción.	
Cognición del profesor ( <i>Teacher cognition</i> )	Creencias, conocimiento, teorías suposiciones y actitudes que los profesores tienen sobre todos los aspectos de su trabajo.	Borg (1999c)

---

Fuente: Borg (2006).

El concepto “creencias” en este trabajo de investigación es incluyente, por cuanto comprende aquellos términos y definiciones afines relacionadas con lo que el profesor piensa, cree y sabe sobre su trabajo. En esta dirección, de las anteriores definiciones he retomado aquella propuesta por Kagan (1992b), Pajares (1993), Ford (1994), Tobin y LaMaster (1995), y Crawley y Salyer (1995), la cual abarca una amplia serie de conceptos tales como teorías implícitas, temas de enseñanza, preconcepciones, convicciones, opiniones, actitudes, valores y suposiciones implícitas que el profesor y el estudiante tienen en relación con los estudiantes, el aprendizaje, la enseñanza y el proceso educativo visto de manera global, incluyendo las prácticas evaluativas.

Borg (2006) señala que el campo de investigación sobre la cognición es bastante amplio y sugiere que puede orientarse alrededor de temas como: la naturaleza de la cognición de los profesores (las cogniciones son sistemáticas, dinámicas, personales, a menudo tácitas, emocionales, afectivas); el campo de la cognición de los profesores (los diferentes contextos, el cuidado en las generalizaciones sobre los hallazgos de determinada búsqueda, los tópicos como gramática, escritura, lectura, habla, escucha y vocabulario); asimismo, menciona otros temas por investigar como la relación entre la cognición del docente y sus práctica en el aula, el impacto del contexto en las creencias y en las prácticas de los docentes, la relación entre el cambio cognitivo y el cambio conductual del profesor, así como la naturaleza de la experiencia en la enseñanza de un idioma.

### **La Evaluación**

Buscar el origen exacto tanto en tiempo como en lugar de la evaluación del aprendizaje escolar, es arriesgarse a hacer aseveraciones que eventualmente conduzcan a imprecisiones y omisiones, en consecuencia, es preferible hablar de aproximaciones e indicios que permitan explorar un panorama del fenómeno en referencia.

**Historia de la evaluación en general.** DuBois (1970) señala que desde antes de la era cristiana los emperadores chinos encontraban en los exámenes tanto físicos como intelectuales, los instrumentos adecuados para seleccionar personas y proveer cargos; en épocas más recientes, particularmente a finales del siglo XIX y durante el siglo XX aparecen los *tests* y algunas escalas que fueron utilizadas para establecer las diferencias individuales de las personas, incluyendo aquellas mentalmente enfermas; fue tanta la confianza depositada en los exámenes que, en algunos casos (como la escala de Binet-Simon de 1905), quienes no los aprobaban eran segregados de la sociedad (ver anexo 1). Por su parte Nieves (1994) hace una cronología sobre la evaluación a partir del siglo XVI hasta finales del siglo XX. El autor sostiene que el examen se introdujo en la escuela a comienzos del siglo XVI, como un estímulo para los niños; posteriormente, la universidad francesa se acompañó de un sistema de prueba y concursos dirigidos por el estado para luego crear la famosa promoción (vigente hoy en día) y la asignación de títulos académicos; durante este período continuaron apareciendo nuevos *tests* para medir contenidos, *tests* de inteligencia y *tests* pedagógicos. En la década de 1930, se convoca a la Primera Conferencia Internacional de Investigación sobre Exámenes en Eastbourne, Inglaterra y Tyler, a quien Cordero y García (2004) señalan como el creador de lo que hoy conocemos como evaluación, publica su obra *Constructing achievement tests*. Para mediados del siglo XX la evaluación es asociada con los objetivos y es definida como un proceso para orientar los esfuerzos de mejoramiento (ver anexo 2).

La evaluación ha estado presente en los sistemas escolares de muchos países del mundo entero y ha sido investida de poder para medir facultades del sujeto, imposibles de cuantificar con exactitud, tales como, la inteligencia o el contenido aprendido formalmente en la escuela; quizás con la pretensión de eliminar o reducir el inevitable error humano se creó, por ejemplo, el examen en el cual se ha depositado tanta confianza que aspectos como la valoración humana, el carácter interpersonal y comunicativo de las personas, han sido relegados a un segundo plano; la evaluación se ha orientado tradicionalmente hacia la instrumentación tal vez con la alegre inconciencia de que los resultados de los exámenes reflejan lo que los estudiantes saben o desconocen, ignorando o desconociendo los procesos y los sentidos que este fenómeno posibilita.

El término evaluación ha logrado cierto desarrollo y evolución (al menos en teoría) gracias a autores e investigadores interesados en hacer aportes a los sistemas educativos de acuerdo con las diferentes épocas, concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas del momento, así como los puntos de vista, convicciones, preconceptos, formación académica, condiciones e intereses. Se ha hablado de la evaluación como un elemento para satisfacer normas, para cumplir con lo establecido institucionalmente; en el campo educativo predomina la idea de que evaluar es comparar objetivos propuestos con resultados logrados (Pérez y Bustamante 2002); también se hace referencia a ella como una actividad ética de transparencia, como un mecanismo para inferir juicios y determinar la eficacia de un método o como un proceso que puede conducir al replanteamiento del fenómeno de enseñanza y aprendizaje.

Este trabajo de investigación orienta su búsqueda en el marco de una evaluación que, como lo establecen Pérez, Soto, Solá y Serván (2009), sea vista desde diversas aristas tales como la inclusión no solamente del examen y la tarea o el trabajo como instrumentos, sino también del proceso y las condiciones en las cuales ocurre el fenómeno de enseñanza-aprendizaje-evaluación. La evaluación se justifica a sí misma, si se le asigna una función más pedagógica que de acreditación; si bien es cierto, al final de cuentas el sistema evaluativo vigente exige la asignación de unas calificaciones como prueba de resultados alcanzados, la evaluación sumativa o final no debe orientar el proceso en toda su dimensión; no defendiendo su eliminación sino la ponderación de su uso de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y del profesor mismo. Considero que la evaluación (al igual que la creencia) también es una construcción y no una representación de la realidad; siendo una construcción, está sujeta a la interpretación que cada persona haga de ella y de sus resultados; en este sentido, la generalización o la ya reconocida estandarización en este campo, irían en contra de la naturaleza humana y de su carácter impredecible; en consecuencia, es necesario destacar la importancia del entorno en el cual ocurre y en la utilización de sus resultados como un pretexto para hacer constantes revisiones y ajustes sobre lo que ocurre en materia de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

**La evaluación en América Latina.** Consciente de las omisiones involuntarias en las que podría incurrir y consciente de la velocidad con la que se hacen investigaciones, particularmente sobre la evaluación, presento a continuación un breve balance sobre este

tema. Horn, Wolff y Vélez (1992) realizaron un recorrido sobre los sistemas evaluativos de América Latina y el Caribe; por una parte, los autores destacan algunos usos que se le ha dado tales como: medio para obtener *apoyo público* a los esfuerzos para mejorar la calidad de la educación; asimismo, los autores subrayan los *efectos* causados por las repercusiones (*washback*) y señalan que debe orientarse hacia el *diagnóstico y tratamiento* de trastornos del aprendizaje, así como al *mejoramiento* de la instrucción y *capacitación* del profesorado; adicionalmente, Horn *et.al.* aclaran que uno de los usos de la evaluación consiste en el *premio* al buen desempeño, es decir, recompensar a algunos y mejorar a aquellos con bajo rendimiento. Por último, los autores subrayan su uso para propósitos investigativos propiamente dichos.

Por otra parte, los autores en referencia describen los sistemas evaluativos de algunos países. Chile y Costa Rica, por ejemplo, han implementado sistemas de evaluación en la educación primaria a nivel nacional; la primera de estas naciones quizás ha sido la más exitosa en implementar políticas de evaluación desde 1978; la meta de su programa ha sido tener un impacto sobre la política educacional y reforzar la práctica pedagógica; en Chile se destacan, entre otros aspectos, la alta calidad del personal involucrado y el fuerte énfasis en proporcionar retroinformación directa a los profesores, colegios y distritos, así como en informar al público general sobre la naturaleza y papel del programa. Costa Rica, por su parte, comenzó a implementar sus proyectos en 1986 y 1987 y la evaluación se constituyó en un asunto de debate sobre la asignación de mayores recursos económicos para la educación primaria. México por su parte, ha hecho diagnósticos y evaluaciones por más de dos décadas; no obstante, el personal y el presupuesto asignado a los organismos encargados de este componente han sido insuficientes. Colombia cuenta con instituciones que se encargan de los exámenes de admisión para la universidad y en el caso del área metropolitana de Bogotá, para la enseñanza secundaria pública; se destacan, entre otras cosas, el uso de sistemas de computación modernos, sin embargo, aún se requiere el desarrollo de sistemas de evaluación para la educación primaria.

Perassi (2008) revisa el escenario de los sistemas de evaluación en América Latina y concluye que este emprendimiento es relativamente nuevo en este continente. La autora recalca que aunque los diversos países han implementado políticas importantes en este campo, los resultados obtenidos no fueron capitalizados de la mejor manera; destaca,

además, que los sistemas de evaluación se encuentran en proceso de afinación y perfeccionamiento con el fin de lograr una mejor precisión técnica y el aprovechamiento positivo por parte de los autores intervinientes. Perassi señala que hay que ser cuidadosos para no confundir evaluación con calidad; en algún momento se llegó a considerarlos como sinónimos y los resultados de las evaluaciones se constituyeron en la medida de la calidad de un país; es preciso aclarar que la primera sólo constituye un insumo de la segunda, la cual no puede evidenciarse solamente con evaluaciones parciales.

**La evaluación en Colombia.** La evaluación escolar en Colombia ha estado sujeta a una serie de reglamentaciones gubernamentales a lo largo de su historia reciente; entre 1904 y 1934 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) expidió, entre otros aspectos, reglamentaciones sobre los exámenes y escalas de calificación para las escuelas, colegios y admisión a las facultades de las universidades del país; durante el período comprendido entre 1935 y 1952 este organismo reglamentó la normatividad relacionada con la obtención del diploma de bachiller, para lo cual, los graduandos se someterían a una prueba escrita de seis horas de duración, que incluiría además, ejercicios de traducción al español de dos lenguas extranjeras escogidas por los aspirantes entre francés, inglés, latín o alemán y el análisis literario de un fragmento tomado de las mejores obras de autores clásicos castellanos; por otra parte, se reglamentaron los exámenes parciales, finales y las habilitaciones para los colegios de bachillerato y se dispusieron las calificaciones mínimas y los porcentajes ponderados para las diferentes pruebas; para la educación superior se reglamentó el ingreso de los aspirantes incluyendo, la prueba de cultura general y de conocimientos cuya calificación máxima era de cien (100) puntos y la mínima de sesenta (60).

Entre 1959 y 1968 el MEN expidió normatividad relacionada con los exámenes de validación, admisión, habilitación, las calificaciones, pérdida de asignaturas y cursos en la educación secundaria; igualmente, se introdujo la evaluación en sentido amplio haciendo relación al carácter cualitativo y cuantitativo de la misma; por primera vez los estudiantes se sometieron a exámenes nacionales y a finales de los años sesenta se creó el Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior (ICFES), entidad ésta a la que se inscribió el Servicio Nacional de Pruebas (SNP).

El período comprendido entre 1971 y 1984 se caracterizó por una serie de normas que reglamentaron la escala, la calificación mínima y los porcentajes de examen semestral, asistencia y puntualidad, trabajos en clase y trabajo en grupo. Un fenómeno de gran importancia constituyó la aparición de la promoción automática (Decreto 088 de enero de 1976; posteriormente, se reglamentó e implementó con base en el Decreto 1469 de 1987, inicialmente para la educación básica primaria y luego para la básica secundaria. El MEN dictaminó que la evaluación, en los niveles de educación preescolar, básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional, debía orientarse hacia las relaciones entre contenidos, objetivos y logros; de igual manera, se preceptuó que la evaluación sería parte sustantiva del proceso educativo y no debía limitarse a la asignación de notas y a la promoción; en su lugar, debía programarse y desarrollarse para cada unidad didáctica en sus procesos y resultados con el propósito de mejorar la calidad del aprendizaje.

Desde 1992 hasta el año 2003, el MEN reglamentó en Colombia los exámenes de estado y estableció el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad; entre 1993 y 1994 se creó la Misión de los Sabios, la cual propuso una evaluación educativa capaz de formar ciudadanos libres y creativos, autónomos e innovadores, que posibilitarían la consolidación de una sociedad democrática y plural, abierta a la economía global y a la cultura global contemporánea. Igualmente, se la definió como el conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico.

Durante el período comprendido entre 2004 y septiembre de 2013, el MEN reglamentó una “aplicación censal” de las pruebas SABER a los grados 5° y 9°, encaminadas a valorar el desarrollo de competencias y se aplicó el Examen ECAES a los estudiantes universitarios de último semestre, para evaluar sus conocimientos y competencias profesionales y académicas. En el año 2006, se introdujo el término “autoevaluación”, entendido como un proceso que debe ser permanente y contar con una revisión periódica del currículo y demás aspectos para su mejoramiento y actualización; en este mismo año, el gobierno nacional decidió adoptar en Colombia el “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación” (MCER), el cual establece los niveles de manejo de una lengua extranjera.

En el año 2009 el MEN reglamenta que el estudiante tendría derecho a: a) ser evaluado de manera integral en todos los aspectos académicos, personales y sociales; b) conocer el sistema institucional de evaluación de los alumnos: criterios, procedimientos, instrumentos y promoción desde el inicio del año escolar; c) conocer los resultados de los procesos evaluativos y recibir oportunamente las respuestas a las inquietudes y solicitudes presentadas respecto a éstas; d) recibir la asesoría y acompañamiento de los docentes para superar sus debilidades en el aprendizaje; en este mismo año, se reglamentaron las pruebas SABER PRO (ECAES) que evalúan las competencias genéricas y las específicas y la calidad de la educación superior; en el año 2010, se reglamentó el Examen de Estado de la Educación Media, ICFES SABER 11° las cuales se aplican en los grados 5°, 9° y al finalizar el pregrado.

El anterior registro de la evaluación testimonia el centrado interés en la prueba y en la calificación que el gobierno colombiano ha dado a la evaluación en los distintos niveles educativos, a través de la historia reciente del país; desde comienzos del siglo XX hasta casi finales del mismo, las reglamentaciones expedidas han tenido que ver con exámenes, tipos de exámenes, escalas, calificaciones mínimas o pérdida de asignaturas; tal vez la creencia generalizada de que el examen garantiza un mejor aprendizaje y una cualificación de la educación, ha llevado a los gobernantes y a quienes diseñan las políticas educativas a intentar hacer ajustes permanentes orientados, por lo general, hacia el instrumento, la cifra y la escala, más que hacia la reflexión del proceso propiamente dicho. No es sino hasta las décadas de los setenta y los ochenta cuando surge el concepto de la promoción automática y la evaluación se entiende como un medio para lograr el aprendizaje del estudiante. A pesar de las reglamentaciones, las recomendaciones de la Misión de los Sabios, la conceptualización detrás de los exámenes ECAES, las Pruebas del Saber y los derechos de los alumnos promulgados en el año 2009, la evaluación en muchas latitudes del país ha seguido el rumbo asignado históricamente y tanto las prácticas evaluativas tradicionales como el tratamiento habitual de los resultados de las mismas, predominan en las distintas latitudes e instituciones colombianas.

### **Conceptos Inherentes a la Evaluación**

**Calificación y evaluación.** Uno de los problemas recurrentes en la cotidianidad educativa ha sido la confusión entre evaluación y calificación; frecuentemente, los docentes

asocian la primera únicamente con la aplicación de exámenes y la asignación de notas o calificaciones al terminar una unidad o período de instrucción, ignorando las posibles causas por las cuales se obtienen los resultados de las pruebas evaluativas; la calificación, por su parte, se relaciona con pruebas que se utilizan por lo general para describir, medir, clasificar, certificar e identificar a través de una mirada retrospectiva los “defectos” de los estudiantes en su aprendizaje; Por el contrario, la evaluación propuesta por Pérez, *et. al.* (2009) es más propositiva e intenta detectar las fortalezas de los alumnos y reorientar los procesos cuando se requiera, para acomodarlos a sus necesidades e intereses, a su ritmo de desarrollo y aprendizaje y a las características del contexto. Ha predominado la idea de que evaluar es simplemente comparar resultados con objetivos sin importar en gran medida las vicisitudes que, por lo general, ocurren durante el proceso (Bustamante y Jurado Valencia, 2002).

Siguiendo a Cerda (2000), hoy se acepta que la medición se asocia con el paradigma cuantitativo en tanto sólo se centra en la descripción, tomando como base una unidad y dando prioridad a la cifra y al resultado; medir es un acto simple y mecánico (por ejemplo, se mide la altura, el ancho, el peso etc. de algo), pero si pretendemos medir el comportamiento o los niveles de rendimiento escolar, el asunto se torna mucho más complejo; el interés del enfoque cuantitativo se orienta hacia la explicación, término ligado a la causalidad, antecedente, consecuente, descripción y observación; esta visión instrumentalista contrasta con la evaluación de orientación cualitativa, que tiene en cuenta diversas dimensiones y cualidades fundamentales de la persona convirtiéndola en un ser único e irrepetible; el paradigma cualitativo valora todo el proceso, los elementos y las personas intervinientes con el fin de llegar a conclusiones y tomar decisiones; lo humano no puede ser comprendido de la misma manera que lo material; la comprensión busca el “cómo” ocurren los fenómenos, necesita contacto directo con las personas (o su contexto histórico) y el conocimiento que se logra es singular y no pretende generalizar reglas.

No intento desconocer la calificación en el sistema educativo, sino revisar conjuntamente con los estudiantes las condiciones bajo las cuales ocurre todo el proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación; tanto el trabajo cualitativo como cuantitativo son necesarios en un proceso evaluativo, aunque los dos resultan insuficientes para representar

atributos, puesto que únicamente constituyen un acercamiento al complejo mundo del aprendizaje.

**Tipologías de evaluación.** Cerda (2000) plantea varias tipologías de evaluación de las cuales he seleccionado aquellas que tienen una orientación más cualitativa y se ajustan mejor a la naturaleza de la presente investigación (ver anexos 3 y 4). Ciertas clases de evaluación como la *sumativa, de entrada, de salida, y por objetivos*, han predominado en los sistemas educativos de muchos países y encajan en el marco de una función social de la misma, es decir, proporcionan información para seleccionar, otorgar calificaciones y diplomas, así como para acreditar que un estudiante ha terminado satisfactoriamente un nivel de formación y está listo para ingresar al siguiente. Por el contrario, los tipos de evaluación de inclinación más cualitativa como la *formativa, continua, contextual, interactiva, holística y participativa*, centran su atención en los procesos más que en los resultados y sus metas primordiales no apuntan a asignar calificaciones simplemente, sino a identificar aciertos y falencias en la forma cómo se enseña, aprende y evalúa, para luego hacer las correcciones pertinentes. Infortunadamente, estos tipos de evaluación tienden a tener un índice de implementación menor y en algunos casos son inexistentes en los establecimientos educativos de muchos países, particularmente en Colombia. De igual manera, la *evaluación por logros, por procesos, por competencias y por desempeños*, suponen una tendencia más cualitativa, funcional y holística del fenómeno; infortunadamente, en la práctica es posible reconocer que muchas de las acciones evaluativas vigentes a nivel de pregrado e incluso de postgrado, conservan el carácter cuantitativo de este fenómeno, pues así lo evidencian los exámenes y las calificaciones numéricas hechas al final de ciertas etapas de instrucción.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) proponen tres arquetipos de evaluación: la *diagnóstica o predictiva*, la *formativa* y la *sumativa o final*. La primera se desarrolla antes de un proceso educativo y puede ser *inicial* si se hace al comienzo de un proceso educativo únicamente, o *puntual* cuando se realiza continuamente antes de abordar un tema específico en la clase (Jorba y Casellas, 1997 citados por Díaz-Barriga y Hernández (2002); esta clase de evaluación refleja, en cierto modo, la función pedagógica de la misma (de la cual me ocuparé más adelante), en tanto propone mirar el contexto y las condiciones particulares de los estudiantes para luego tomar decisiones; con frecuencia, en algunas instituciones

educativas los profesores realizan una especie de examen diagnóstico al comienzo de un período académico, con el fin de determinar el nivel académico de los dicentes.

La *evaluación formativa*, señalan Díaz Barriga y Hernández (2002), se realiza durante el proceso de enseñanza y aprendizaje e intenta regular, comprender, supervisar e identificar los obstáculos del proceso para luego hacer los ajustes correspondientes; en ella, el proceso es más importante que el resultado. Los autores destacan tres modalidades: *la interactiva* que ocurre de manera integrada en el proceso instruccional y puede ser inmediata y simultánea; *la retroactiva* que trata de actividades de refuerzo programadas *después* de una evaluación, al finalizar un episodio instruccional y cuyas actividades se dirigen *hacia atrás* para reforzar lo que no se ha aprendido adecuadamente y finalmente, *la proactiva* la cual trata de prever actividades futuras de instrucción para los alumnos que encontraron obstáculos; son adaptaciones sobre lo que sigue, es decir, operan *hacia adelante*; la evaluación formativa posibilita ir más allá de la asignación de calificaciones y de la expedición de certificados, por cuanto provee al estudiante de más y mejores oportunidades para revelar lo que sabe; de igual forma, estas opciones suministran al profesor la información necesaria para mirar en detalle y de manera reflexiva y crítica el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque en muchos estatutos y reglamentos escolares se ha preceptuado la implementación de la evaluación formativa (tal es el caso de la Universidad de Nariño), su aplicación en la vida diaria institucional no corresponde completamente a tales reglamentaciones.

La *evaluación sumativa o final* ha sido la más preferida en las instituciones escolares y se realiza al final de un período o ciclo educativo, para verificar si las intenciones educativas se lograron y para establecer el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa; asimismo, muestra un balance general de los resultados y hace énfasis tanto en la recolección de datos como en el uso de instrumentos confiables, tal como lo sostienen Jorba y Sanmartí (1993), (citados en Díaz Barriga y Hernández 2002). En esta clase de evaluación prevalece la función social sobre la función pedagógica, puesto que las decisiones que se toman están relacionadas con acreditación, calificación, certificación, promoción y titulación, como lo he mencionado de manera reiterativa.

Existe otro tipo de evaluación que incluso va más allá de la formativa y se denomina *formadora* (Bordas y Cabrera, 2001); se caracteriza porque ya no es el profesor el que

regula el proceso enseñanza-aprendizaje, sino el mismo alumno quien aprende a modificar sus estrategias y sus actitudes a través de procesos metacognitivos que lo conducen a hacer visible su propio conocimiento, sus propias debilidades y fortalezas, es decir, es un proceso de autoevaluación permanente, es una manera de ceder, o mejor, compartir con el estudiante todo el andamiaje evaluativo desde su concepción, hasta los criterios utilizados en las diferentes pruebas (Marchesi y Martín, 1998, citados en Díaz-Barriga y Hernández, 2002); los autores reconocen tres modalidades alternativas complementarias: a) *autoevaluación*. Es la que hace el alumno sobre su propio rendimiento, no es muy frecuente en las instituciones educativas; b) *coevaluación*. La realizan el estudiante y el profesor y tampoco es de buena aceptación entre el profesorado y el alumnado, por cuanto se supone que es el docente el único con facultades para evaluar; c) *evaluación mutua*. Es la que efectúa un docente o grupos de alumnos sobre el desempeño de otros compañeros; rara vez se observa esta práctica en las aulas y aunque podría gozar de cierto rechazo por ser un tanto “inadecuada para nuestro contexto”, no deja de ser una opción diferente con miradas y sensibilización alternativas sobre el proceso evaluativo.

La *evaluación alternativa* constituye otra opción que está cobrando auge en los círculos educativos, tal vez porque sus propuestas ofrecen un abanico de posibilidades aún no exploradas de forma exhaustiva; Algunos ejemplos de pruebas alternativas son los portafolios, la solución de problemas, los diarios de campo, los instrumentos de observación, etc.; estas técnicas se oponen, de alguna manera, a las opciones de pruebas objetivas sobre las cuales hablé anteriormente.

Finalmente, la siguiente clasificación de la evaluación muestra las diversas visiones del fenómeno: a) por la función que desempeña: sumativa y formativa; b) por la normatividad: normativa (sitúa al alumno en el grupo) y criterial (es el desempeño en relación con ciertos criterios) c) por el tiempo: inicial, permanente, y final d) por los agentes: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Apple (1979) hace una crítica a los modelos de evaluación vigentes, aduciendo que forman parte del engranaje que concibe la sociedad como una fuerza que favorece las desigualdades de clase; quienes obtienen mejores calificaciones tendrán mayores posibilidades de acceder al mercado laboral y a las sociedades burocráticas, favoreciendo de esta manera, la movilidad hacia una clase social de mejores perspectivas y posibilidades

de progreso. Por su parte, House (1980) aduce que “tanto por su omnipresencia como por el papel que desempeña, la evaluación tiene un gran relieve social, y transforma, justifica o desacredita los programas públicos” (p 17.) por eso es necesario darle un sentido y una aplicación con responsabilidad moral, justicia y veracidad.

**Funciones de la evaluación.** Coll y Martín (1996), Coll y Onrubia (1999), Jorba y Sanmarti (1993) y Marchesi y Martín (1998), concuerdan en la existencia de dos funciones básicas de la evaluación:

**Función social.** Consiste en acreditar o certificar ante la sociedad si los estudiantes han conseguido los logros académicos para acceder a determinadas funciones de la sociedad; se centra en fenómenos como la *selección* de aspirantes para acceder a instancias superiores de sistemas educativos, como por ejemplo, la selección que hacen las universidades para escoger a quienes “merecen” ingresar a la educación superior; salir de la institución mejor o peor "calificado" tendrá inevitablemente sus consecuencias, ya que en una sociedad jerarquizada y meritocrática se clasifica a los individuos según su aproximación a la excelencia, a mayor cercanía, mayor mérito individual; esta función seleccionadora contribuye a devaluar los títulos académicos de manera progresiva, debido al constante aumento de titulados; incluso devalúa más todavía las oportunidades de los que no poseen títulos, pues tienen que competir con los escolarizados para puestos de bajo nivel que antes no requerían acreditaciones específicas (Sacristán y Pérez 1996); asimismo, la función social se encarga de la *promoción* que se hace entre niveles, ciclos, semestres y años escolares; la *acreditación* es otra de sus responsabilidades y consiste, básicamente, en garantizar a la sociedad que las instituciones de educación cumplen con los requisitos de calidad y con los propósitos y objetivos establecidos previamente; la *certificación*, por su parte, se encarga de otorgar diplomas y certificados que dan fe de la idoneidad académica de una persona después de finalizar un proceso de formación en una institución educativa; otro aspecto importante de esta función es la recolección de *información* utilizada, en gran parte, para fines estadísticos y para obtener conclusiones sobre el funcionamiento de una política evaluativa. Como anoté anteriormente, esta función ha sido históricamente la que ha ganado más aceptación entre profesores, académicos e incluso entre estudiantes; de alguna manera, la preferencia por esta clase de evaluación refleja la forma como fuimos evaluados en algún momento de nuestras vidas académicas.

***Función pedagógica.*** Se refiere a la comprensión, regulación y mejora de la situación de enseñanza y aprendizaje; esta función propone indagar e intentar comprender qué pasó no sólo con el aprendizaje del alumno, sino también con las estrategias de enseñanza del profesor o con las condiciones bajo las cuales tuvieron que desempeñarse estos dos estamentos; una vez logrado este cometido, es preciso tomar decisiones para hacer los ajustes necesarios por parte, tanto del estudiante como del profesor; igualmente, permite implementar acciones verdaderamente adaptativas puesto que supone una evaluación continua (antes, durante y después) de todo lo que ocurre en el proceso; esta función pedagógica propone fomentar espacios de diálogo entre alumno y docente para mirar en el otro la oportunidad de aprender algo, para ver en la *crítica* y en la autocrítica maneras proactivas de aceptar que la evaluación no puede dar lo que no tiene, es decir, la verdad, la certeza o la exactitud sobre el aprendizaje de los estudiantes; siendo así, una forma de sacar provecho de ella, es a través de una evaluación proactiva que implique, en lo posible, la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa.

A propósito de la crítica, Campos (2007) señala que una de las características del pensamiento crítico, tiene que ver con la metacognición, entendida como el proceso de pensar acerca de nuestro propio pensamiento, se trata de ser consciente tanto de las cosas que hacemos para poder controlarlas, como de nuestros propios sesgos para poder incluso retar las creencias que tengamos sobre un fenómeno; igualmente, ser crítico supone respeto por los puntos de vista ajenos así sean contrarios. En este orden de ideas, la función pedagógica de la evaluación propone evitar la creencia de que el sujeto siempre está en lo correcto, es decir, sugiere una humildad intelectual que oriente el accionar del ser humano hacia el bienestar de los demás, en este caso, hacia el mejoramiento del aprendizaje de un idioma. La obra de Campos retoma algunas características que posibilitan el desarrollo del pensamiento crítico, a saber: es preciso tener una mente abierta y flexible ante otros puntos de vista; se requiere ser escéptico ante la validez de los argumentos; es indispensable tener capacidad de pensar libremente y sin ataduras; de igual manera, el pensamiento crítico supone comprender que la información no debe ser aceptada a priori y está sujeta a cambios continuos; finalmente, es indispensable reconocer que discrepar no es atacar a nadie, ni sentirse atacado por quien discrepa de mis argumentos, razones o creencias.

**El examen.** El examen o prueba, aunque no siempre ha estado presente en la acción educativa, ha sido el instrumento evaluador por excelencia. Consciente o inconscientemente de que el sujeto es propenso al error, se ha creado el examen para que vea y certifique en lugar del profesor lo que quizás no puede o no quiere ver en la interacción cotidiana con el estudiante; en ese afán de medir el aprendizaje de los alumnos, se le han dado unas facultades que tarde o temprano terminarán defraudando tal confianza, entre otras razones, porque no es más que un instrumento (de los tantos que podríamos emplear) al que no se le puede pedir más de lo que es capaz de ofrecer. Díaz Barriga (2001), sostiene que “el examen presenta como relaciones de saber, las relaciones que son de poder de la sociedad, de la institución educativa y del docente” (p. 14); esto equivale a decir que donde hay exámenes hay subordinados y hay quienes subordinan; en términos freirianos equivaldría a la relación opresor-oprimido en la cual uno es el que educa, el otro es educado; uno es el que sabe, el otro no sabe; uno es el que piensa, el otro es objeto pensado; uno es el que actúa, el otro tiene la ilusión de que actúa; uno tiene la autoridad, el otro se adapta a ella (Lima, 2009); el examen y su calificación deben servir para reflexionar no sólo acerca de la calidad del estudiante, sino también de la calidad del evaluador (McNamara, 2008);

No estoy en contra de las pruebas, solamente cuestiono el uso que se les ha dado históricamente desligándolas del método, algo que ya había señalado la Didáctica Magna (1.657) de Comenio, al registrar que cuando el alumno no aprendía, el docente debía revisar su método en vez de castigarlo, evitando así la aversión al estudio. Díaz Barriga (2001) señala que el uso del examen ha conducido incluso a justificar las diferencias sociales presentándolas como individuales y el llamado coeficiente intelectual ha trasladado el problema de injusticia social a una dimensión biológica, aduciendo incluso, que una persona podría no ser apta biológicamente para aprender, si no obtiene buenos resultados en los exámenes (Binet y Simon 1905); Díaz Barriga retoma las palabras de Lobrot (1971) quien afirmaba que lo único que se puede afirmar de un alumno que contesta correctamente una pregunta es que “contesta esa pregunta”, no que sabe algo; quizás por ello los filósofos han cuestionado vehementemente si existe una y sólo una forma de responder una pregunta.

Cerda (2000) señala que los mecanismos de evaluación y medición predominantes son tres: a) *la observación*. Observar es mirar con cierta atención algo que me interesa, en ella intervienen el sujeto que observa, el objeto observado, los medios para lograrlo (vista y

oído), los instrumentos y el marco teórico; su objetividad y confiabilidad como instrumento científico han sido objetadas porque están sometidas a las percepciones individuales en cuanto a selección, análisis y valoración de los fenómenos; b) *técnicas orales*. Pueden ser estructuradas y no estructuradas; las primeras buscan respuestas a ítems específicos; en ellas, el estado psicológico de la persona examinada es capaz de afectar la confiabilidad de estas pruebas, en consecuencia, favorecen a los más extrovertidos y tranquilos pero afectan a los tímidos, introvertidos e inseguros. Las no estructuradas dan mayor libertad para responder a las preguntas, pero su codificación y valoración son más complejas; en el campo de la enseñanza de los idiomas, las pruebas orales son utilizadas de manera recurrente especialmente para evaluar la habilidad del habla; c) *técnicas escritas*.

Economizan tiempo, posibilitan codificación y estandarización y generan menor riesgo de distorsión, sin embargo, deben complementarse con las prácticas orales para lograr mayor significación en las respuestas; pueden ser de selección múltiple, cuestionarios, pruebas de ensayo y *tests*, entre otras. Estas estrategias gozan de gran aceptación en el campo de la evaluación del aprendizaje del inglés, pero tanto a las pruebas orales como a las escritas se les ha asignado, predominantemente, una función social.

Las tres técnicas tienden a ser populares entre los docentes y estudiantes aunque, cabe decir, que la observación pocas veces es sistematizada y registrada adecuadamente, quizás por eso su validez y confiabilidad se ven en ocasiones muy comprometidas; no obstante, ofrece una amplia gama de posibilidades que, como bien señala Nieto (2005), permite valorar las tareas del alumno, sus actuaciones y conductas, tales como: poemas, ensayos, narraciones, descripciones, informes, instrucciones para realizar algo, crucigramas, portafolios, resúmenes, cuentos, críticas, periódicos escolares, agendas, mapas conceptuales, entre otros.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) establecen tres técnicas de evaluación: *informal*, *semiformal* y *formal*. El profesor generalmente hace uso de las tres; la primera se evidencia cuando el docente valora la participación de los estudiantes de manera espontánea, natural y creativa o cuando lleva diarios de clase y registros anecdóticos. En la segunda, se requiere mayor tiempo de preparación puesto que conducen a la asignación de calificaciones, tales como: trabajos y ejercicios en el aula y para la casa, portafolios o carpetas. La técnica de evaluación formal, por su parte, exige más elaboración y refinamiento, no en vano, los

alumnos y los profesores las consideran como las verdaderas situaciones evaluativas a las cuales les dedican más tiempo y esfuerzo; tanto la evaluación informal como la semiformal pueden proporcionar resultados sorprendentes e inesperados y ofrecerían opciones variadas que si se aplican de manera organizada y sistematizada, pueden conducir a una visión más amplia y holística de la evaluación.

**Procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación.** Delgado (2008) plantea la diferenciación entre estos tres términos. Por una parte, los *procedimientos* corresponden a las acciones o modos de proceder del evaluador; el autor defiende la existencia de cuatro procedimientos básicos: la observación, la prueba escrita, la prueba práctica o de ejecución y la prueba grupal o de discusión; las *técnicas* son las situaciones evaluativas a las que se somete el educando tales como: tablas de criterios, guías y escalas de observación, anecdóticos, pruebas escritas, cuestionarios, pruebas en binas, entrevistas, intervenciones orales, autoevaluaciones, entre otras; por último, los *instrumentos* son los materiales que hacen posible recoger y registrar la información. Por su parte, Bastidas (1993) retoma la diferenciación entre enfoque, diseño y procedimiento hecha por Richards and Rodgers (1982); los autores se refieren al *enfoque* como el conjunto de principios creencias y supuestos filosóficos que conforman el fundamento teórico de un método; el *diseño* comprende la selección y organización de los contenidos, el papel del profesor y del estudiante, así como los materiales de instrucción; finalmente, el autor hace alusión al *procedimiento* entendido como el nivel práctico de un método y corresponde a los ejercicios y prácticas que se realizan en clase y que reflejan, en parte, un enfoque teórico y un plan curricular; este trabajo intenta identificar las técnicas e instrumentos que se utilizan con mayor frecuencia en la evaluación del aprendizaje del inglés de los alumnos, pero sobre todo, se centra en dilucidar los sentidos que subyacen en las prácticas evaluativas en referencia.

### **La Evaluación en el Campo de los Idiomas**

**Breve recorrido histórico.** Spolsky (1975) identifica tres grandes etapas en la historia reciente de la evaluación de un idioma: a) *la era pre-científica* que remonta sus orígenes a los exámenes de servicio civil de China hace más de doscientos años; sin embargo, fue en Cambridge en el siglo XVIII cuando se le dio una verdadera configuración a través del uso de ensayos, exámenes de preguntas abiertas y exámenes orales; en ese entonces, no se

basaba en teorías lingüísticas y la confiabilidad no era tan importante pues los resultados eran determinados por evaluadores no autorizados; b) *la era psicométrica-estructuralista* fue una contribución de la Lingüística Estructural (identificación de los elementos de la lengua) y de la Psicometría (producción de métodos de evaluación objetivos y confiables); contraria a la era pre-científica, dio gran importancia a la objetividad, a la cientificidad y a la justicia en los resultados de las pruebas; asimismo, esta era impulsó el uso de exámenes de aspectos separados (*discrete point tests*); c) *la era Psico-socio-lingüística* se caracterizó por la influencia de las tendencias eclécticas enmarcadas en el predominio de los métodos comunicativos e impulsó una evaluación formativa holística centrada en las funciones de la lengua. Brown (2007) sostiene que, históricamente, las tendencias en la evaluación de una lengua han dependido de las tendencias metodológicas de cada momento. En los 1950s, en la época del conductismo (*behaviorism*) centrado en el análisis contrastivo, se dio gran importancia a los elementos fonológicos, gramaticales y lexicales de una lengua. En los 1970s y en los 1980s, las teorías comunicativas tuvieron una visión más integral de la evaluación ya que la totalidad de un evento comunicativo era más que la suma de sus elementos lingüísticos.

**El método y su influencia en la evaluación.** Haciendo un breve recorrido sobre algunos de los métodos quizás más influyentes en la evaluación dentro de nuestro contexto regional, es preciso señalar que el Método de Gramática y Traducción (*Grammar Translation*) utilizó prácticas evaluativas desde un enfoque instrumentalista que daba prioridad a la gramática de la lengua, incluyendo las reglas gramaticales y haciendo énfasis especial en el tratamiento del error. En el Método Directo (*Direct Method*) el uso real del idioma en entrevistas, la escritura de párrafos y la autocorrección, fueron referentes importantes para verificar el aprendizaje de la lengua objeto de estudio; el Método Audio Lingual, (*Audio Lingual Method*) por su parte, sugería el uso de lo que se conoció con el nombre de *discrete point tests* (exámenes de aspectos separados) los cuales establecían una separación de las cuatro grandes habilidades de una lengua (escucha, habla, lectura y escritura) y utilizó pruebas de reconocimiento, respuesta de falso y verdadero, ortografía y ejercicios de escogencia múltiple, entre otros.

El Método llamado Silencioso (*Silent Way*) fomentó, dentro de sus presupuestos teóricos, la evaluación continua que tenía en cuenta las necesidades cambiantes de los

estudiantes, los ritmos de aprendizaje para lograr progreso y la ausencia de críticas o alabanzas en relación con el desempeño del alumno. El Método Sugestivo (*Suggestopedia*), hacía énfasis en el desempeño normal del docente en la clase y en la eliminación del examen que no hacía sino amenazar el ambiente relajado de la misma; los errores no se corregían inmediatamente sino de manera discreta en las sesiones posteriores. El Método de Aprendizaje de una Lengua en Comunidad (*Community Language Learning*) no recomendaba ninguna técnica en particular, no obstante, el profesor debía preparar a los estudiantes para cualquier prueba requerida por la institución, generalmente los exámenes integrales, es decir aquellos que integran todos los componentes de una lengua (opuestos a los exámenes de puntos separados); el método promovía la autoevaluación y la concienciación de los alumnos sobre su propio progreso.

El Método de Respuesta Física Total (*Total Physical Response*) concibió la evaluación como una actividad formal que se basaba en la respuesta física que los estudiantes daban a las órdenes expresadas por el profesor en la lengua objeto de estudio; sus equivocaciones se corregían de manera discreta, sólo si eran importantes. Finalmente, el Enfoque Comunicativo (*Communicative Approach*) propuso tanto la evaluación formal como la informal, a través de exámenes integrales con situaciones reales de comunicación en el aula; los errores, según este enfoque, eran normales y los alumnos a pesar de tener un manejo todavía incompleto de la lengua, podían tener éxito como comunicadores.

Esta rápida revisión sobre los métodos y la evaluación plantea dos enfoques que todavía prevalecen: 1) *el método de puntos independientes o separados (discrete points)*, según el cual un idioma puede ser dividido en sus partes: escucha, habla, lectura, escritura, y las unidades de una lengua: fonología, grafología, morfología, sintaxis, discurso; 2) *el método integral (integrative method)*, el cual subraya que la competencia de una lengua es un *set* unificado de habilidades que interactúan y no deben evaluarse separadamente (Brown, 2007). Como se puede apreciar, la práctica evaluativa en la enseñanza de los idiomas ha dependido, en parte, de la metodología que tuvo auge en sus respectivos momentos; si bien es cierto, las propuestas teóricas de algunos métodos sobre evaluación reflejan ciertos avances, en la práctica se advierten ciertas tendencias que evidencian la marcada influencia cuantitativa en su implementación cotidiana.

**Medida, examen y evaluación (*Measurement, test and evaluation*).** Con frecuencia suele confundirse y utilizar estos tres términos indistintamente; en el campo de la evaluación de los idiomas sus significados son diferentes como bien lo establece Bachman (1990). Medida (*measurement*). En el campo de las ciencias sociales, es el proceso de cuantificar las características de una persona de acuerdo a reglas y procedimientos explícitos. Examen (*test*). Es un instrumento de medida diseñado para suscitar una muestra específica de la conducta o comportamiento de un individuo. Evaluación (*evaluation*). Es la recolección sistemática de información para tomar decisiones (Weiss 1972). Entre más confiable y relevante sea la información hay más probabilidades de tomar mejores decisiones; infortunadamente, muchos profesores de inglés asocian evaluación con los términos medida y examen únicamente, desatendiendo la posibilidad de explorar y reflexionar sobre lo que el estudiante piensa, las técnicas de aprendizaje que utiliza y las recomendaciones que puedan hacerse sobre todas las acciones ocurridas en la clase, en beneficio del alumno; al fin de cuentas, es él quien recibe el efecto positivo o negativo de los procesos instructivos y evaluativos en la escuela.

Existe también diferencia entre *test* y *assessment*; el *test* es un método de medición del conocimiento o habilidad de una persona en cierto campo; es un instrumento cuidadosamente diseñado que tiene criterios de evaluación identificables. *Assessment*, en cambio, es un proceso permanente que comprende un campo mucho más amplio: la respuesta a una pregunta, un comentario, una nueva palabra o estructura, son susceptibles de ser evaluados; el término incluye cualquier manifestación del estudiante, por eso, un buen profesor nunca deja de evaluar a los alumnos así sea de manera incidental o intencional (Brown 2007).

**Características de las mediciones de habilidades mentales.** El aprendizaje es una variable muy compleja de valorar y cuantificar, pues no se trata de algo tangible que se pueda medir con un instrumento o describirlo numéricamente con absoluta precisión; es un fenómeno mental al que ni siquiera la persona misma es capaz de acceder completamente, en consecuencia, como bien apunta (Bachman 1990), las mediciones son, por lo general, *indirectas* (no hay una correlación exacta entre el resultado y lo que se evalúa); son *incompletas* (sólo se observa una pequeña muestra del desempeño total), es decir, los resultados de exámenes deben ser entendidos como estimativos y no como absolutos;

igualmente, las mediciones son *imprecisas* (las escalas son sólo referentes); un examen de una lengua es *subjetivo* casi en todos sus aspectos, como bien menciona Pilliner (1968), puesto que las teorías, las políticas educativas y evaluativas, los currículos, los exámenes, reflejan los juicios *subjetivos* de las personas; toda medición es *relativa* por cuanto no existe un hablante de una lengua con conocimiento equivalente al nivel cero, ni tampoco un hablante perfecto; teniendo en cuenta estas características, quedan pocas dudas sobre la gran cantidad de limitaciones que tienen las pruebas evaluativas como instrumento para determinar el logro de aprendizajes; ni siquiera la aplicación de varias pruebas podrían revelar el estado real del aprendizaje en un ser humano, por el contrario, siempre serán simples y pequeñas.

**Principios de la evaluación de una lengua.** Ha existido la tendencia a aceptar que un buen examen es una de las mejores formas de evaluar el aprendizaje de un idioma; pero cabe preguntarse ¿qué es una buena prueba? y respuestas como: “una prueba estandarizada”, “el que viene ya elaborado en los libros para cada unidad”, o el que es “bien elaborado”, dan una idea sobre dicha tendencia; a pesar de que, como he señalado, los exámenes sólo revelan indicios, existen algunas características que contribuyen a hacer de ellos instrumentos menos imprecisos y quizás más reveladores. Brown (2007) defiende que un buen examen debe reflejar *practicidad*, es decir, debe adecuarse a las limitaciones financieras, las restricciones de tiempo, facilidad de administración, puntuación e interpretación; debe tener *confiabilidad*, en tanto su aplicación en diferentes lugares y tiempos debe proporcionar resultados más o menos similares; existen varios tipos de confiabilidad: a) *intra-rater reliability*, según la cual el evaluador debe utilizar los mismos criterios para evaluar a distintos sujetos; b) *inter-rater reliability*, se refiere al hecho de que varios evaluadores califiquen la misma prueba y los resultados deban ser los mismos (no siempre ocurre); c) *test-retest reliability*, sucede cuando un mismo examen es aplicado a un mismo grupo de estudiantes dos veces, y luego se hace la correlación de las calificaciones para verificar qué tan estables son los resultados con el paso del tiempo; d) *parallel forms reliability*, consiste en evaluar el mismo tema de diferentes maneras.

Otra característica propia de un examen es la *validez*, es decir, que una prueba debe medir lo que se propone medir e incluye las siguientes características: *Content validity*, define con claridad lo que está midiendo (una prueba para evaluar el habla no debe centrar

sus preguntas en la habilidad de escritura); la característica llamada *Face validity* propone que una prueba tiene que evaluar lo que el estudiante ha logrado o espera lograr.

*Construction validity*, sugiere que el examen tenga conexión con el constructo teórico para el cual fue diseñado (desempeño, competencia comunicativa, autoestima, etc.). *Authenticity* y *Washback*, son otras características que una buena prueba debe contener. La primera sugiere que el ejercicio evaluativo debe representar o aproximarse a las tareas de la vida real y la segunda recomienda la retroalimentación como estrategia para modificar, si es preciso, la orientación tanto de la enseñanza como del aprendizaje (Brown 2007).

**Clases de exámenes.** Dentro del campo de la evaluación de los idiomas, Brown (2007) identifica las siguientes clases de exámenes: *exámenes de dominio o competencia (proficiency tests)* cuyo propósito es valorar la competencia global o general que una persona tiene de una lengua; no se limita a un curso, currículum, o una habilidad en particular y, por lo general, constan de pruebas de escogencia múltiple sobre gramática, vocabulario, comprensión de lectura, comprensión oral y, a veces, una prueba de escritura; un ejemplo de este tipo de examen es el TOEFL (Test of English as a Foreign Language). *Pruebas de diagnóstico (diagnostic tests)*. Se usan para diagnosticar un aspecto particular de una lengua, por ejemplo, las pruebas que valoran pronunciación, escritura etc. para luego identificar las necesidades de los estudiantes. *Exámenes de ubicación (placement tests)*. Su propósito es ubicar a un alumno en un determinado nivel de un currículum o escuela de idiomas; generalmente, incluye elementos del material a cubrirse en un programa. Las *pruebas de aptitud (aptitude tests)* son exámenes que el docente toma antes de la exposición a una segunda lengua, su intención es descubrir la capacidad de una persona o la habilidad general para aprenderla; hoy en día poco se usa. En este trabajo investigativo, nos referimos específicamente a las prácticas evaluativas utilizadas para evaluar el “logro” de los estudiantes, (*achievement test*) a lo largo de un proceso de instrucción.

**Marco Común Europeo de Referencia para los Idiomas.** El Marco Común Europeo de Referencia para los idiomas (MCER) es una propuesta estandarizada que define algunas pautas para orientar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas en Europa; básicamente, proporciona unos lineamientos que establecen los conocimientos y destrezas que el estudiante debe adquirir, para utilizar de forma eficaz una lengua diferente a la materna. De igual manera, establece una base común para la estructuración de los

programas de lenguas, los currículos, exámenes y manuales en toda Europa. Por otra parte, el MCER insta los niveles de dominio de una lengua con el fin de verificar el progreso del alumno en las diferentes fases (niveles A1, A2 correspondientes al usuario básico; niveles B1, B2 usuario independiente y niveles C1, C2 para el nivel competente); además, facilita la cooperación internacional en relación con titulaciones, programas y cursos; el MCER contribuye a disminuir las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos, proporcionando a entidades educativas y profesores los medios adecuados para coordinar sus esfuerzos y satisfacer las necesidades de sus alumnos (Martyniuk 2010).

El autor sostiene que uno de los objetivos del MCER es suministrar un marco mental que le permite a la gente demostrar dónde están y no dónde tiene que estar; en esta dirección, se trata de hacer preguntas más que dar respuestas, se intenta ser consecuente con las estrategias y decisiones locales, con base en las necesidades de los pueblos. El MCER es puramente descriptivo no prescriptivo, ni normativo; es neutral con respecto a cualquier lengua y con respecto al contexto (necesita ser aplicado e interpretado de acuerdo con los contextos educacionales específicos); intenta ser comprensivo, es decir no excluye aportes adicionales; también, contribuye a la transparencia de procesos y procedimientos y a la comparación de resultados; finalmente, el MCER promueve la inclusión social, el diálogo intercultural, la ciudadanía activa democrática, la diversidad lingüística, el plurilingüismo, la autonomía del aprendiz y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Martyniuk reseña que el MCER incluye una clasificación de 26 tipos de evaluación (ver anexo 5); desde la visión mayoritariamente cualitativa que orienta este trabajo de investigación, destacamos las siguientes: *Achievement assessment*. Consiste en evaluar lo que el profesor ha enseñado durante el semestre, curso, *syllabus* o libro. *Criterion-referencing*. El aprendiz es evaluado puramente en términos de su habilidad en la materia, sin referencia a sus compañeros. *Continuous assessment*. Es aquella hecha por el profesor o por el alumno a lo largo del proceso de instrucción y la nota final refleja el curso completo; esta evaluación consta de una serie de tareas y la creación de un portafolio. *Formative assessment*. Es un proceso continuo de recolección de información para detectar fortalezas y debilidades y para hacer retroalimentación sobre el curso. *Direct assessment*. Consiste en evaluar lo que el aprendiz hace en un momento determinado, por ejemplo, la discusión de un grupo sobre algún tema. *Guided judgement*. Propone evaluar con criterios específicos

claramente definidos para reducir la subjetividad individual del profesor. *Holistic assessment*. Sugiere hacer una valoración global y sintética del estudiante. *Self-assessment*. La valoración la hace el mismo aprendiz sobre su dominio de lengua. Estas opciones evaluativas permiten el acceso a información centrada en el estudiante, en sus necesidades, en una visión global del proceso que fomente la continua reflexión; asimismo, defienden de manera cualitativa el proceso más que el fin y favorecen la función pedagógica de la evaluación a la cual hice alusión en apartes anteriores de este trabajo.

**Estándares de competencia en lengua extranjera: inglés.** El Ministerio de Educación de Colombia (2006) diseñó y promulgó los estándares de competencias en el área de inglés para los niveles de básica y media; algunos de sus planteamientos señalan que dichos estándares contribuyen a que los estudiantes colombianos se preparen para afrontar las exigencias del mundo globalizado, a través del Programa Nacional de Bilingüismo; de igual forma, señalan que su propósito es crear las condiciones para que los colombianos desarrollen competencias comunicativas en otra lengua; ser competente en otra lengua es esencial en un mundo globalizado que exige poderse comunicar mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiarse de saberes (saber y saber hacer), entender y hacerse entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país. Ser bilingüe amplía las oportunidades para ser más competentes y competitivos; los estándares señalan lo que deben aprender los estudiantes al final de cada grupo de niveles y qué deben ser capaces de hacer con aquello que aprendieron, para desenvolverse de manera efectiva en el mundo laboral.

El documento señala que aprender otra lengua favorece el desarrollo de un mayor grado de “conciencia metalingüística” y aumenta la habilidad para apreciar lo arbitrario y lo convencional de los símbolos lingüísticos. La conciencia metalingüística se refiere a la capacidad para pensar en la lengua como objeto de estudio; casi siempre uno habla sin fijarse en la forma como usa su lengua materna, pero cuando aprende otro idioma, se detiene a pensar en detalles a los que antes no había prestado atención, por ejemplo, se preocupa por la manera cómo se conjugan los verbos, se fija en diferencias de género y número y descubre claves para entender las convenciones y los secretos del lenguaje.

Hay estándares generales (A1, B2, C1, etc.) y específicos; estos últimos son descripciones de los logros de los estudiantes ejemplo: “Entiendo cuando me saludan y se despiden de

mí”. Los estándares específicos no representan etapas en el proceso de construcción de un nivel de desempeño, es decir, no son prerequisites para el logro de otros estándares, por lo tanto, no deben ser leídos en serie hacia abajo, como si el logro de uno llevara al siguiente; los docentes y las instituciones deberán definir el orden para trabajarlos y cómo relacionarlos entre sí, con el fin de garantizar aprendizajes significativos. Los estándares específicos se desarrollan e interrelacionan poco a poco, como en una espiral a través del tiempo, por ello, hay que desterrar la percepción de que aparecen de manera aislada en momentos específicos del aprendizaje y que, una vez logrados, dejan de trabajarse. En ese sentido, conviene precisar que el número de estándares propuesto para un grupo de grados no puede dividirse por partes iguales (por ejemplo, seis en segundo grado y seis en tercero) y que tampoco puede pensarse en una separación por periodos del año escolar claramente delimitados para trabajar con algunos de ellos. El conjunto de estándares se alcanza gradual e integradamente, en niveles de complejidad creciente.

**La Evaluación del Aprendizaje de Inglés en Nariño.** Hidalgo (2007) en su tesis doctoral concluye, entre otros aspectos, que los métodos de mayor incidencia en la enseñanza de las lenguas en la Universidad de Nariño en el período comprendido entre 1966 y 1998 fueron los siguientes: Método de Gramática y Traducción, el Método Directo, el Método Audiolingual y el Enfoque Comunicativo; por lo general, la evaluación del aprendizaje de un idioma depende del método utilizado para su enseñanza; en este sentido, se infiere que las prácticas evaluativas en la Universidad de Nariño acogieron inicialmente los preceptos del Método de Gramática y Traducción según los cuales se aplicaban pruebas rápidas de memorización de vocabulario, reglas gramaticales y excepciones gramaticales; se hacían traducciones de oraciones y de párrafos; posteriormente, fue el Método Directo el que orientó la didáctica en la enseñanza de los idiomas; la evaluación, en consecuencia, hacía énfasis en los aspectos orales a través de entrevistas y en el uso de la práctica más que de la demostración del conocimiento; se recurría a las preguntas y respuestas así como a las composiciones de la vida diaria. Con base en el Método Audiolingual, la evaluación se basó en el tipo de test denominado “*discrete point*” el cual evaluaba cada habilidad de manera separada; los *tests* hacían énfasis en la discriminación y producción de sonidos, la gramática y la expresión oral. Finalmente, se acogieron los llamados “*integrative tests*” que incluían varios aspectos de la lengua conducentes a la comprensión del sentido de un

texto; igualmente, se incluyeron los *tests* conocidos como “*cloze*”, el dictado y los diálogos (Bastidas, 1993).

### **El Aprendizaje**

El concepto de aprendizaje ha sido también motivo de grandes debates, sin que hasta el momento haya un consenso único sobre la forma como el ser humano aprende dentro y fuera del sistema educativo; la manera cómo se ha abordado este concepto ha dependido, en gran parte, del enfoque a través del cual se han hecho consideraciones de tipo epistemológico, conceptual, social e incluso político, de cada momento.

Tarpy (2000) establece que el aprendizaje “es el cambio inferido en el estado mental de un organismo, el cual es una consecuencia de la experiencia e influye de forma relativamente permanente en el potencial del organismo para la conducta adaptativa posterior” (p. 8). Para el caso de los idiomas la *experiencia* no sólo se refiere al momento de contacto con la nueva información (la explicación del docente en clase), incluye también los procesos que ocurren antes, durante y después de la instrucción tales como autorreflexión, autocrítica, autoevaluación, es decir, una metacognición sobre la manera como el profesor enseña y el estudiante aprende; en consecuencia, es preciso reconsiderar la idea absoluta de que la práctica evaluativa refleja con precisión los aprendizajes y de que éstos son única y exclusivamente responsabilidad del estudiante; es indispensable que el docente comprenda que no basta con lo que se hizo acertada o equivocadamente en clase, hay que explorar el pensamiento y la crítica del otro (el alumno) y del docente mismo.

**Teorías del aprendizaje.** De la misma manera como el concepto de evaluación ha transitado por diversas posturas teóricas y epistemológicas, el término aprendizaje ha generado una diversidad de teorías que han intentado dilucidar este proceso tan complejo, tanto en los animales como en los seres humanos; a pesar de estar presente (y a veces ausente) en la cotidianidad de todos los establecimientos escolares del mundo entero, hasta ahora no se ha podido aclarar el modo cómo el aprendizaje ocurre realmente; en ese intento natural del hombre por conocer lo que ocurre a su alrededor y lo que le ocurre a él mismo, han surgido teorías que de una u otra manera han hecho aportes significativos para aclarar este concepto.

El propósito de este trabajo no es descifrar el enigma complejo sobre la forma cómo el individuo aprende, sino hacer algunos aportes conducentes a la cualificación de la

evaluación en beneficio de un mejor aprendizaje; Ertmer & Newby (1993) sostiene que el *cognitivismo* a finales de los años 1950s, destaca la importancia de los procesos cognitivos como el pensamiento, la solución de problemas, el lenguaje, la formación de conceptos y el procesamiento de la información (Snelbecker, 1983). Ertmer & Newby (1993) hacen alusión al *constructivismo* y retoman a Jonassen (1991), quien advierte que tanto la teoría conductista como la cognitivista son primordialmente objetivistas, es decir, que el mundo es real y externo al estudiante, por tanto la meta de la instrucción consiste en representar la estructura del mundo dentro del alumno; en cambio para el constructivismo, el conocimiento es una función de cómo el individuo crea significados a partir de sus propias experiencias y el objeto no es independiente de la mente, en consecuencia, no puede ser "representado" dentro del aprendiz; los constructivistas no niegan la existencia del mundo real, pero sostienen que lo que conocemos de él nace de la propia interpretación de nuestras experiencias, esto es, que los humanos crean significados, no lo adquieren, por lo tanto, el significado predeterminado y "correcto" es poco viable puesto que los estudiantes no transfieren el conocimiento de la realidad hacia su memoria, en su lugar, construyen interpretaciones personales del mundo con base en las experiencias e interacciones individuales. Ertmer & Newby sostienen que "el énfasis no es recuperar estructuras de conocimiento intactas, sino suministrar al alumno los medios para crear comprensiones novedosas y situacionalmente específicas, mediante el ensamblaje de conocimientos previos provenientes de diversas fuentes" (p. 19); esta teoría defiende que el aprendizaje se puede lograr involucrando a la persona en tareas auténticas ancladas en contextos significativos, si éste se descontextualiza, hay poca esperanza de que la transferencia ocurra.

**Clases de aprendizajes de contenidos.** No todos los contenidos que se enseñan en los sistemas escolares tienen las mismas características, ni se aprenden de la misma manera; Díaz-Barriga y Hernández (2002) señalan tres clases de contenidos: por una parte, el *aprendizaje de contenido o conocimiento declarativo* se refiere al conocimiento de datos bien sea factuales (fechas, hechos) o conceptuales (principios, explicaciones o reglas); en el campo de los idiomas es frecuente hacer énfasis en la reproducción de datos, especialmente en las reglas que gobiernan el sistema gramatical y sintáctico de la lengua objeto de estudio; básicamente es el "saber qué"; otro tipo de contenido es el *procedimental*, el cual

se basa en la ejecución de actividades, procedimientos y habilidades para conseguir una meta, es decir, corresponde al “saber hacer”; actividades como juego de roles, dramatizaciones, improvisaciones, parodias u obras teatrales, son ejercicios que generalmente se utilizan en el campo de los idiomas; finalmente, el *conocimiento actitudinal y de valores*, se refiere primordialmente a constructos como la actitud y el valor, que se expresan de manera verbal o no verbal y tienen relación con el aprecio, el desprecio, la estima, la ética y la conciencia, como elementos para valorar a las personas; infortunadamente, el uso de este tipo de conocimiento ha sido menor en comparación con los otros dos.

**Los conocimientos previos.** Ausubel (1976) afirma: “el factor aislado más importante que influencia el aprendizaje es aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo con ello” (p. 40). Por su parte, Miras (2007) manifiesta que los conocimientos previos permiten hacer una primera lectura del nuevo contenido, atribuirle un primer nivel de significado e iniciar el proceso de aprendizaje del mismo; son los fundamentos de la construcción de los nuevos significados puesto que los contenidos que una persona aprende son más significativos, cuantas más relaciones con sentido es capaz de establecer el aprendiz entre lo que ya conoce y el nuevo contenido; en consecuencia, el problema no es determinar si hay conocimientos previos sino cuál es su estado, adecuados o inadecuados. Coll (1983) menciona los llamados *esquemas de conocimiento*, entendidos como los conocimientos previos del alumno y que corresponden a la representación que posee la persona en un momento de su historia sobre una parcela de la realidad; esto es, que los estudiantes no siempre tienen un conocimiento global y general de la misma, éste se logra progresivamente; los esquemas provienen del medio familiar, de los amigos, de los medios audiovisuales, del mismo medio escolar y son diferentes entre los aprendices en términos de cantidad, calidad, organización y coherencia. Paralelo a los conocimientos previos y esquemas de conocimiento se encuentran los procesos de *asimilación, acomodación y desequilibrio*, a través de los cuales el ser humano incorpora y acomoda información del mundo exterior, a lo largo de toda su vida (Zubiría, 2003).

Esta teorización sobre conocimientos previos, asimilación, acomodación y desequilibrio apunta hacia la postura que intentamos configurar en este trabajo, según la cual, es preciso explorar la mente del estudiante y del profesor para conocer, de manera aproximada, sus

creencias y sus estados de aprendizaje. Una prueba evaluativa podría describir tenuemente un solo momento de la actividad intrínseca que ocurre en el individuo, bien sea acomodación, o desequilibrio, en consecuencia, acompañar el proceso con una evaluación continua y reflexiva, revelará información valiosa sobre el estado de aprendizaje del alumno y contribuirá a reducir nuestras equivocaciones en la valoración de sus logros.

### **El Aprendizaje de un Idioma**

Es muy complejo determinar con precisión la manera cómo una persona aprende un idioma como lengua extranjera o como segunda lengua; quizás por esta razón, existen diversas posturas teóricas que observan el fenómeno desde diferentes perspectivas, pero que han hecho aportes importantes en este campo del saber.

**Teorías de aprendizaje de un idioma.** Ellis, (1986) y Lightbown y Spada (1999) plantean algunas teorías sobre el aprendizaje de un idioma, de las cuales he retomado algunos aspectos de aquellas que considero afines a la naturaleza de la presente investigación (ver anexos 6 y 7).

En la clasificación de Ellis, Schumann (1978) reconoce la importancia de la dimensión psicológica para aprender un idioma, en su teoría de *modelo de aculturación*; asimismo, el autor resalta el espíritu de indagación de significado innato en el aprendiz de una lengua, propuesto por Hatch (1978), en la *teoría del discurso*; de las teorías compiladas por Lightbown y Spada (1999) cabe resaltar el carácter social de una lengua a través de la interacción con otros hablantes (*Zona de Desarrollo Próximo*), tal como lo manifiesta claramente la teoría del *interaccionismo*; el diálogo es un acto de democracia en el aula que defiende la equidad y conduce a explorar otras opciones, a veces inesperadas; bajo esta concepción, la evaluación es un buen pretexto para mirar en el otro una fuente enriquecedora de información y una posibilidad de reconocerse como persona, frente a la postura del interlocutor. Por último, las autoras resaltan la trascendencia del *input* (información de entrada) para desarrollar conexiones neurológicas fuertes en la mente del aprendiz (*conexionismo*), así como la facultad innata de una persona para aprender una lengua (*innatismo*).

### **El Conocimiento Local**

Por otra parte y para efectos de la presente investigación, destaco la importancia del *saber local*, entendido como el saber de la gente y considerado a veces injustamente como

no conceptual, insuficientemente trabajado y poco elaborado; con desdén, el saber local ha sido estigmatizado como jerárquicamente inferior o por debajo de los niveles exigidos por las comunidades científicas reconocidas globalmente; el conocimiento local se caracteriza por ser particular, diferencial, no unánime, autónomo, no centralizado y no necesita avales de un régimen académico estandarizado para validar su existencia; es prácticamente una crítica a aquellas teorías envolventes y globalizadas. El saber local no implica hacer apología a la ignorancia ni a la negativa del saber, constituye más bien una insurrección de los saberes contra los poderes centralizadores conectados con el discurso científico plenamente organizado en nuestras sociedades; es en últimas, una invitación a la discontinuidad (Foucault, 1976).

### **El Conocimiento Situado**

En este mismo sentido, Haraway (1995) reconoce en “*el conocimiento situado*” la importancia del conocimiento parcial opuesto al poder de verdad e imparcialidad que reclaman las ciencias hostiles y todas las construcciones científicas y tecnológicas. La autora señala que necesitamos aprender en nuestros cuerpos para nombrar dónde estamos y dónde no, en dimensiones de espacio mental y físico que difícilmente sabemos cómo se llaman; Haraway defiende que solamente la perspectiva parcial nos acerca a una visión objetiva, señala que mirar desde abajo no significa aprender fácilmente y tampoco deja de acarrear problemas en el gran terreno de los conocimientos subyugados; el conocimiento situado es parcial, localizable y crítico; procura buscar la perspectiva desde puntos de vista que nunca conoceremos de antemano y que prometen algo extraordinario. La autora manifiesta que el “yo” que conoce es parcial en todas sus facetas, nunca es terminado o total, no se encuentra simplemente ahí y en estado original, puesto que está siempre siendo construido y remendado de manera imperfecta. No hay forma de “estar” simultáneamente en todas o totalmente en algunas de las posiciones privilegiadas por la científicidad, como lo intuye la relatividad.

En este marco teórico conceptual he abordado los conceptos centrales de esta investigación: las creencias, la evaluación y el aprendizaje; por una parte, en el estado del arte o antecedentes de investigaciones, he destacado la importancia y la fuerza que las creencias (cognición) de los profesores han ido ganando en las últimas décadas en el campo particular de los idiomas; el interés por conocer lo que el docente piensa de su trabajo, ha

suscitado una gran variedad de términos asociados a la cognición, que varios autores han estudiado e investigado en diferentes contextos y lugares. Algunas investigaciones muestran una evidente preocupación e interés de algunos profesores por implementar otras opciones, por ejemplo la evaluación formativa y la formadora, como estrategias para mejorar la enseñanza y el aprendizaje; por otra parte, en el capítulo de marco teórico conceptual, he pormenorizado algunos aspectos importantes sobre la literatura existente, en relación con los temas objeto de investigación, retomando aquellas teorías, ideas e inquietudes que muestran afinidad con el enfoque del presente trabajo; es preciso reafirmar que en este trabajo investigativo, estos conceptos son abordados desde algunos presupuestos teóricos del constructivismo, el deconstructivismo, el pensamiento rizomático y el pensamiento complejo; sin la pretensión de dar definiciones concluyentes (toda definición es incompleta), me parece que la creencia, la evaluación y el aprendizaje, son construcciones personales que hace el ser humano desde su propia cosmovisión y entorno; existe la posibilidad de que los individuos observen estos términos desde diferentes ángulos dependiendo de la cultura en la cual están inmersos, así como de la forma cómo su experiencia alrededor de ellos, haya afectado su vida de manera positiva, negativa o neutra; esta forma de mirar un fenómeno implica también una interpretación personal sobre cualquier objeto del conocimiento, por lo tanto, no puedo esperar que el docente, el profesor, el padre de familia y los empleados administrativos de una institución o de un sistema educativo, tengan las mismas percepciones sobre las creencias, la evaluación y el aprendizaje. En el siguiente capítulo, describo la metodología del trabajo, incluyendo el enfoque y tipo de investigación, población, muestra, técnicas de recolección y análisis de la información, validez del estudio y finalmente los aspectos éticos.

## **Metodología**

A continuación detallo la manera cómo desarrollé la presente búsqueda; en primera instancia, incluyo una descripción del enfoque histórico hermenéutico que orientó el trabajo; asimismo, describo el tipo de investigación y las etapas de trabajo para lograr los objetivos propuestos. Si bien es cierto la concepción de esta búsqueda fue mayoritariamente cualitativa, también retomé algunos aportes del enfoque cuantitativo con el fin de obtener una mejor organización de la información; igualmente, describo la población y la muestra del trabajo, así como las técnicas de recolección y análisis de la información; finalmente, incluyo el procedimiento para obtener la información, la validez del estudio y los aspectos éticos del trabajo.

### **Paradigma de Investigación**

Este trabajo se enmarca en el contexto del paradigma cualitativo orientado hacia la comprensión de los sentidos existentes detrás de las creencias y de las prácticas de evaluación del aprendizaje del inglés, tal como son vividos y experimentados por el docente y el estudiante, con el fin, no de generalizar o predecir resultados, sino de comprender el fenómeno de manera holística en el marco de una aproximación a la verdad construida socialmente. A través de prácticas hermenéuticas, logré dilucidar algunos sentidos que subyacen en las representaciones mentales y en las acciones evaluativas de los participantes teniendo en cuenta el punto de vista del otro y aceptando que los eventos tienen múltiples direcciones y cambian continuamente; contrario al carácter objetivo de la visión cuantitativa, este trabajo dio gran importancia a la subjetividad e intersubjetividad como elemento central de aproximación y comprensión de la realidad dinámica. De igual manera, el trabajo encuentra en el proceso de investigación una gran riqueza informativa que sobrepasa las pretensiones cuantitativas (centradas en el resultado propiamente dicho) y valora los procesos como una alternativa para mejorarlos.

### **Tipo de Investigación**

El trabajo es básicamente cualitativo, razón por la cual, como lo señala (Tamayo y Tamayo, 2007) se requiere recolectar en su mayoría información cualitativa y utilizar un diseño flexible. La investigación cualitativa exige la proximidad a los datos teniendo en cuenta una perspectiva “desde adentro” y no desde afuera (como lo sugiere el enfoque cuantitativo); además, la información en la búsqueda cualitativa se basa en datos reales,

ricos y profundos para comprender lo que la gente dice, piensa, siente o hace, con el fin de contribuir, si es preciso, a cambiar la realidad (Calvache, 2005). Con base en estas consideraciones, he formulado preguntas de investigación y objetivos de naturaleza cualitativa por cuanto las temáticas del presente trabajo (creencias sobre la evaluación, circunstancias que inciden en ellas, inferencias a partir de las prácticas evaluativas y prospectivas para mejorar la evaluación), así lo demandan; fue necesario acudir a procesos de comprensión para ayudar a develar sentidos, tal como lo establece (Zambrano (2011).

Consecuente con lo expresado anteriormente, se realizó una investigación *fenomenológica*; la fenomenología tuvo sus raíces en la escuela de pensamiento filosófico creada por Husserl a principios del siglo XX; su propósito fundamental fue hacer de la filosofía una ciencia rigurosa de carácter contemplativo. Se basa en el estudio del mundo de la vida, de lo cotidiano, es decir de la esencia de las cosas para llegar a la naturaleza de las mismas, buscando los detalles tal como las personas los experimentan de una manera no conceptual, sino a través de la práctica y las meditaciones; en este sentido, los significados que la gente da a los fenómenos es lo que constituye la compleja realidad; se trata entonces de ver el mundo como algo inacabado y las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando (Ghiso, 1996).

Esta clase de búsqueda posibilitó hacer aproximaciones sistemáticas a las cualidades y esencias del objeto y a los contenidos de la conciencia del individuo, en este caso, las creencias y las prácticas evaluativas; haciendo énfasis en la experiencia individual y subjetiva, el estudio se centró en la comprensión del fenómeno en referencia desde un enfoque que consideró la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación como un todo, en el marco de un proceso inductivo y flexible orientado a rastrear lo que piensan (creencias) y lo que hacen los docentes en materia evaluativa; el diálogo con los informantes condujo a dilucidar las intenciones que subyacen en la prácticas evaluativas y los significados que los sujetos asignan a los procesos en los cuales trabajan; el trabajo no intentó demostrar verdades sino mostrar sentidos, tal como lo enuncian (Ricard, Bo y Climent, 2010). Por otra parte, esta investigación no se inspiró en una postura absolutamente excluyente entre lo cualitativo y lo cuantitativo; por el contrario, ambas tendencias coadyuvieron para el logro de los objetivos propuestos.

## **Población y Muestra**

La investigación se realizó en las instalaciones de la sede de la Universidad de Nariño ubicada en el barrio La Aurora, lugar en el que funcionan las Licenciaturas objeto de estudio; La población estuvo constituida por los profesores y estudiantes de la Licenciatura en Inglés-Francés y la Licenciatura en educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés. La muestra la conformaron 23 alumnos pertenecientes a diferentes semestres y 9 docentes de las dos licenciaturas encargados del componente específico de la lengua en referencia. Los profesores participantes ostentan títulos de especialistas, maestrías y doctorados en el campo de la lingüística y de la enseñanza de los idiomas como lenguas extranjeras; además, poseen una experiencia considerable en el ejercicio de la docencia en el campo antes mencionado. Por su parte, los estudiantes pertenecen a los dos programas y a las cohortes a partir del primer semestre del año 2009 hasta el segundo semestre del año 2014.

## **Técnicas de Investigación y Recolección de la Información**

Ayala (2008) describe los métodos de recolección de información en la investigación fenomenológica propuestos por Van Manen (2003), los cuales se clasifican en dos grupos: los *métodos empíricos* y los *métodos reflexivos*; los primeros recogen material experiencial o de la experiencia vivida y los más frecuentes son: la *descripción* de experiencias personales, las experiencias de otros u obtención de descripciones en fuentes literarias; la *entrevista conversacional* (que aspira a obtener el significado vivido de determinada experiencia prescindiendo de las interpretaciones subjetivas acerca de ella) y la *observación de cerca* (que pretende aproximarse, de la forma más cercana posible, al mundo vital de la persona observada con el fin de llegar a aprehender —*in situ*— el significado de determinada experiencia vivida por ella). Los principales *métodos reflexivos* son los *análisis temáticos*, la *reflexión temática*, la *reflexión lingüística* (estudio de etimología y expresiones lingüísticas cotidianas), y la *reflexión mediante conversación* o entrevista en profundidad la cual consiste en obtener información sobre el objeto de estudio asumiendo que esta información está presente en la biografía de la persona entrevistada y recoge la interpretación que la persona tiene acerca de la experiencia. La recolección de la información en este trabajo se realizó básicamente a través de la entrevista en profundidad y complementariamente a través de la encuesta y el análisis de documentos.

**La Entrevista.** Conforme a la naturaleza fenomenológica de esta investigación, este estudio se basó primordialmente en la información obtenida a través de las entrevistas en profundidad, hechas a los participantes; Deslauriers (2004) sostiene que la entrevista en un proceso investigativo, es la interacción limitada y especializada conducida con un fin específico y centrada en un tema particular; esta técnica permite a los participantes expresar sus opiniones y sus creencias, lo cual es casi imposible detectar desde afuera (Calvache, 2005); el diálogo y la interacción sobre un tema en particular, propicia la exteriorización del pensamiento de manera espontánea al que difícilmente podríamos acceder en la clase o con el empleo de técnicas escritas; con el fin de dar más libertad al entrevistado y lograr respuestas más profundas y reales, realicé entrevistas en profundidad semiestructuradas siguiendo un guión general y flexible que posibilitó una inmersión en los temas objeto de estudio para desentrañar los pensamientos, creencias y opiniones de los intervinientes (ver anexos 8 y 9). En total realicé nueve entrevistas a profesores y once a estudiantes de las dos licenciaturas.

**La Encuesta.** Teniendo en cuenta la dificultad de entrevistar a todos los docentes y estudiantes de las licenciaturas objeto de estudio y con el ánimo de obtener información complementaria de diferentes fuentes, obtuve información primaria a través de la aplicación de encuestas a profesores y a alumnos; las preguntas fueron abiertas y cerradas, éstas últimas con posibilidad de ampliación de respuestas (ver anexos 10 y 11). En total, las encuestas fueron diligenciadas por 23 estudiantes y nueve docentes.

**Análisis de Documentos.** El trabajo incluye el análisis de 10 prácticas evaluativas calificadas; para tal fin, elaboré formatos para cada una de las habilidades fundamentales en el aprendizaje de una lengua: escucha, habla, lectura y escritura, teniendo en cuenta los niveles de desempeño exigido en las pruebas propuesto por Brown (2007), capítulos 18-21 (ver anexos 12, 13, 14, 15); en total analicé diez (10) exámenes, tres orales, seis de lectura y escritura y uno de escucha, pertenecientes a estudiantes de las dos Licenciaturas.

Asimismo, hice una revisión de los Proyectos Educativos de las dos Licenciaturas, en lo que a evaluación del aprendizaje del inglés se refiere.

### **Procedimiento para Obtener la Información**

En primer lugar solicité por escrito al Director del Departamento de Lingüística e Idiomas, el permiso correspondiente para realizar la recolección de la información; con la

autorización respetiva, procedí a realizar las entrevistas a estudiantes y profesores, las cuales fueron grabadas, previa aceptación de los participantes; igualmente, apliqué las encuestas en material impreso, obtuve de los alumnos algunas prácticas evaluativas y finalmente, hice una revisión de los P.E.P.s de los dos programas.

### **Análisis y Discusión de los Resultados**

Siguiendo a Morin (1974) analizar los datos es “extraer la manera como la persona ve su relación con el mundo, la interpretación que da a su experiencia global de vida, es decir, que subyace a su cotidianidad” (p. 19.); Spiegelberg (1975) señala que un proceso de investigación fenomenológico debe describir la experiencia concreta de la forma más libre y rica posible, sin entrar en clasificaciones o categorizaciones, pero trascendiendo lo meramente superficial; de igual manera, propone la búsqueda de múltiples percepciones tales como la del investigador y las de los participantes, incluso si son contradictorias.

Consecuentes con la investigación cualitativa y con los señalamientos hechos por Spiegelberg, el análisis de la información en este trabajo tuvo una orientación fenomenológica y siguió los pasos propuestos por Ricard, Bo y Climent (2010) a saber: a) *transcripción* de la información de forma cerrada (tomar nota de todo) tan pronto como fue posible, incluyendo incidentes en el proceso tales como errores, vacilaciones y manifestaciones no verbales (Deslauriers, 2004); b) *elaboración de unidades de significado general*, las cuales surgen de las lecturas y relecturas intencionales del discurso; consiste básicamente en agrupar las intervenciones de tal forma que conformen una unidad de significado incluyendo las ideas relacionados directamente con la investigación y aquellas que no lo son; c) *elaboración de unidades de significado relevante*. Se elaboran a partir de las unidades de significado general y su objetivo consiste en desglosar la información en busca de la esencia y el sentido del fenómeno estudiado; corresponde a la información que es pertinente para la búsqueda; d) *elaboración de unidades de significado convergente*. Teniendo en cuenta las unidades de significado relevante agrupé las unidades de significado en las “categorías” previamente establecidas con base en los objetivos del trabajo; e) *reflexión fenomenológica hermenéutica*. Consistió en tratar de penetrar en la esencia de lo expresado por el entrevistado tratando de develar la experiencia misma de la persona, su mundo vivido en relación con el fenómeno objeto de investigación; f) *conclusiones*. Corresponden a las ideas que se recogen y condensan todo el proceso fenomenológico.

Como se puede apreciar, el análisis de información hermenéutico consiste, básicamente, en un proceso de filtración de información a través de “reducciones” (Husserl, 1949). Para analizar la información de las encuestas y el análisis de documentos, seguí un proceso similar al indicado anteriormente, con algunas variaciones, como se pueden apreciar en el capítulo de Análisis y Discusión de Resultados. Una etapa posterior a las señaladas anteriormente, fue la triangulación de información a través de la cual confronté la información proveniente de las diferentes fuentes.

### **Validez del Estudio**

La validez en la investigación cualitativa está determinada por aspectos como: *la credibilidad*, la cual se evidencia en los resultados obtenidos en tanto sean creíbles ante los participantes del trabajo y en tanto los procesos de análisis sean claros y pertinentes. *La transferibilidad*. Aunque en el enfoque cualitativo no se acepta la generalización de los resultados, si se vislumbra la posibilidad de hacer transferencias de un contexto a otro teniendo en cuenta las particularidad de las personas y de las circunstancias. *La fiabilidad*. Se refiere al peritaje del trabajo hecho por otro investigador (Lincoln y Guba 1985), en este caso, solicité a mi Director de Tesis la supervisión de todo el proceso con la mayor rigurosidad y neutralidad posible.

### **Aspectos Éticos**

Durante el proceso de recolección y estudio de la información, elaboración y sustentación de la tesis, los derechos humanos de las personas intervinientes en esta investigación fueron respetados íntegramente; el carácter democrático del trabajo se evidencia en la participación equitativa de los colaboradores, cuyo anonimato fue de absoluta reserva. En todo caso, garanticé respeto y tolerancia por las opiniones y las respuestas dadas por los participantes, quienes fueron informados con claridad acerca del propósito de la búsqueda. Los datos obtenidos fueron tratados con transparencia y no fueron alterados, puesto que su estudio se realizó con base en sus versiones originales; de igual manera, la participación de estudiantes y profesores fue voluntaria evitando al máximo causar algún tipo de daño moral, profesional o físico. Como una forma de reciprocidad y gratitud, en el documento final de la tesis, se hará un reconocimiento y un agradecimiento especial a los participantes en la investigación.

En este capítulo ha detallado la manera cómo se llevó a cabo la presente investigación; por una parte, he puntualizado la concepción y el tipo de investigación que orientaron su realización; asimismo, he expuesto las técnicas de recolección y las técnicas de análisis y discusión de la información, así como la validez del estudio, desde una perspectiva mayoritariamente cualitativa; he indicado también la importancia de tener en cuenta los aspectos éticos del trabajo en relación con los participantes en el mismo y con el tratamiento de la información. A continuación procedo a detallar el proceso de análisis y discusión de los resultados tomando como eje las categorías y las subcategorías resultantes de las preguntas de investigación y de los objetivos propuestos en el trabajo.

## Resultados y Discusión

En este acápite presento el proceso que llevé a cabo para el análisis y la discusión de los resultados; en primer lugar, retomo las etapas de la investigación fenomenológica así como los objetivos del trabajo; luego describo cada una de las categorías y subcategorías creadas; posteriormente, procedo a reportar los resultados con base en una reflexión fenomenológica hermenéutica que permitió comprender y analizar algunos de los sentidos que subyacen en el discurso de los participantes y en la información recolectada. Finalmente, hago una síntesis de todo el proceso relacionando las categorías de análisis.

Como señalé en el acápite de *Fenomenología*, las etapas de análisis de información de las entrevistas fueron las siguientes: a) transcripción cerrada de las entrevistas; b) unidades de significado general; c) unidades de significado relevante; d) unidades de significado convergente; e) reflexión fenomenológica hermenéutica y f) conclusiones.

El análisis empezó con la *transcripción cerrada* (que incluyó elementos verbales, no verbales, interjecciones, vacilaciones, etc.) de las entrevistas; la primera reducción consistió en extraer de cada entrevista las *unidades de significado general* que debido a su extensión se ubicaron en la sección de anexos (ver anexo 16 para profesores y anexo 17 para estudiantes); estas unidades contienen información variada y global, es decir tanto aquella que es útil para la investigación como aquella que no lo es; comprenden información suministrada por cada uno de los participantes en relación con aspectos como: diseño y aplicación de pruebas, creencias sobre la evaluación del aprendizaje del inglés, creencias sobre la enseñanza del inglés, sentidos que subyacen en las prácticas evaluativas, circunstancias que han incidido en las creencias sobre la evaluación del aprendizaje del inglés y prospectivas para mejorar la evaluación del aprendizaje del inglés. Posteriormente, y con base en las *unidades de significado general*, procedí a reducir la información de cada entrevista en *unidades de significado relevante*, que debido a su extensión se ubicaron en la sección de anexos (ver anexo 18 para profesores y anexo 19 para estudiantes); estos ejes comprenden datos que son de gran importancia para el trabajo y que permitieron empezar a perfilar algunas creencias que posteriormente fueron confirmadas por las etapas subsiguientes del análisis de resultados.

A continuación, organicé las *unidades de significado convergente* (Ver anexo 20 para profesores y anexo 21 para estudiantes); esta etapa consistió en agrupar las unidades de

significado relevante de los profesores y de los estudiantes entrevistados, para empezar a detectar ciertas tendencias de pensamiento y creencias sobre cada uno de los aspectos arriba mencionados; cabe aclarar que en este tipo de investigación, la información que no se alinea con la tendencia de la mayoría es igualmente importante, es decir, lo no convergente aporta tanta información sobre el fenómeno como lo que diga la mayoría, en virtud de que nada garantiza que la esencia de una realidad sea directamente proporcional al número de opiniones similares.

En seguida, procedí a llevar a cabo un proceso de *reflexión fenomenológica hermenéutica*, cuyo propósito central fue comprender la experiencia de los entrevistados e interpretar los sentidos que van más allá del nivel superficial y gramatical de las emisiones lingüísticas, para procurar adentrarse en lo profundo de las mismas, en lo subjetivo y avanzar así de las palabras a lo pensado, para presentir el alma del emisor, incluso comprender el texto mejor que el autor, en un acto de creatividad como bien lo expresó Schleiermacher (1974) en González (2006).

Teniendo en cuenta que las características de la entrevista y de la encuesta son diferentes, el análisis de la información de esta última tuvo algunas variaciones y siguió el siguiente proceso: a) *tabulación de la información*; b) *organización de la información en categorías*; c) *reflexión hermenéutica* y d) *conclusiones*.

La *tabulación* consistió en organizar la información de acuerdo con la frecuencia de las respuestas dadas por los 9 profesores y por los 23 estudiantes (total 32), a cada una de las 18 preguntas incluyendo la información adicional suministrada por los encuestados a través de las preguntas abiertas; debido a su extensión esta tabulación se ubicó en la sección de anexos (ver anexo 22 para profesores y anexo 23 para estudiantes); luego, con base en la tabulación, procedí a la *organización de la información en las categorías* (ver anexo 24 para profesores y anexo 25 para estudiantes); posteriormente, procedí a realizar la *reflexión hermenéutica* a través de la cual realicé un trabajo interpretativo en busca de algunos sentidos ocultos detrás de las prácticas evaluativas y de las creencias de los participantes sobre las mismas. Es preciso aclarar que los alumnos entrevistados y los encuestados no fueron los mismos, salvo una que otra excepción; por esta razón, considero que la información proveniente de ambas fuentes contribuyó a dilucidar más adecuadamente el fenómeno objeto de investigación en este trabajo.

Como indiqué a comienzos de este capítulo, diez (10) fueron las prácticas evaluativas analizadas en esta investigación, con base en el siguiente procedimiento: a) *análisis de la estructura de las prácticas evaluativas*; b) *unidades de significado general*; c) *unidades de significado convergente*; d) *reflexión hermenéutica* y e) *conclusiones*.

El *análisis de la estructura de las prácticas evaluativas* consistió en el estudio de la estructura externa que incluyó los temas evaluados, los objetivos y rúbricas de las pruebas, las instrucciones, el tipo de preguntas, los desempeños exigidos, el tipo de conocimiento evaluado, etc. (ver anexo 26); se analizaron pruebas de lectura, escritura, habla y escucha razón por lo cual la estructura de cada prueba difiere de las otras en algunos ítems; algunos aspectos objeto de análisis de la estructura de las pruebas fueron tomados de Brown (2007), como lo expresé anteriormente; posteriormente, organicé las *unidades de significado general*, es decir un estudio más pormenorizado sobre las características de cada práctica evaluativa que fue más allá de lo meramente superficial, para indagar algunos de sus sentidos ocultos (ver Anexo 27); en seguida, procedí a trabajar en las *unidades de significado convergente* de todas las prácticas evaluativas con el fin de encontrar algunas tendencias en cuanto a los sentidos existentes se refiere (ver anexo 28); posteriormente, pasé a la etapa de *reflexión hermenéutica* y finalmente a las *conclusiones*.

Quizás la reflexión fenomenológica - hermenéutica constituye la etapa más reveladora de este proceso de análisis y discusión de los resultados, razón por la cual, procedo a describirla de manera detallada. Aclaro que las conclusiones de las entrevistas, encuestas, y prácticas evaluativas aparecen en la sección de Conclusiones.

El primer objetivo específico del trabajo plantea: **Inferir los sentidos que subyacen en las prácticas evaluativas que utilizan los profesores de inglés, para evaluar el aprendizaje de este idioma como lengua extranjera**; con base en la información obtenida y analizada y para dar cumplimiento a este objetivo, surgió la primera categoría llamada “**Sentidos de las Prácticas Evaluativas**” y sus respectivas subcategorías. A continuación registro el estudio fenomenológico hermenéutico de la información proveniente de las entrevistas (de profesores y estudiantes), las encuestas (de profesores y estudiantes) y las prácticas evaluativas (exámenes), en relación con esta categoría.

**Sentidos de las Prácticas Evaluativas.** Esta categoría hace referencia a la parte invisible del examen y a las creencias que tienen los participantes en relación con las

prácticas de evaluación del aprendizaje del inglés; su estudio fenomenológico – hermenéutico permitió acceder a las ideas ocultas detrás de las pruebas y propiamente corresponde a la connotación entendida como la variedad en términos de comprensión de lo expresado por el emisor. El sentido permitió dilucidar la parte que no se observa ni se escucha inicialmente, dando lugar a la variedad interpretativa casi de manera inagotable; también permitió al usuario del discurso crear su particular forma de apropiación del texto penetrando en aquellas brechas existentes entre el texto y el usuario: de esta manera, los sentidos de un texto o discurso son infinitos puesto que habrá tantos sentidos cuantas personas intenten comprender una emisión lingüística; por ejemplo: cuando un profesor expresa en clase: “Bueno, si no atienden, les va a ir mal”, el sentido va más allá de un simple enunciado bien sea afirmativo o negativo; en este caso, constituye una amenaza que evidencia el poder que tiene el profesor en el aula y muestra su influencia en el comportamiento y en las calificaciones de los estudiantes.

Esta categoría comprende algunas subcategorías que contribuyeron a desarrollar y comprender mejor los sentidos que subyacen en los exámenes, a saber:

**Justicia y equidad en la evaluación.** Esta subcategoría surge a partir de los testimonios de los participantes, los cuales evidencian la manera cómo evalúa el profesor y cómo son evaluados los alumnos en relación con el aprendizaje del inglés. Los docentes entrevistados aceptan que hay subjetividad en las prácticas evaluativas, lo cual conduce a reconocer que en el ejercicio de la enseñanza, aprendizaje y evaluación manifestamos nuestra propia forma de vernos, de ver el mundo y de relacionarnos con él (Solé en Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala, 2007); son los sentidos del texto o discurso y su complejidad los que hacen que inevitablemente estemos rodeados de subjetividades y que, por lo tanto, haya necesidad de acudir a las intersubjetividades como mecanismo de acercamiento entre posiciones aparentemente diferentes; no basta con reconocer la existencia de la subjetividad en el campo de la evaluación, es preciso reorientar los procesos y tomar decisiones que apunten a aminorar su efecto en los juicios valorativos. Algunos profesores admiten que hay preferencia por ciertos estudiantes, lo que significa que no siempre utilizan los mismos criterios de justicia y equidad para evaluar; si bien es cierto las prácticas evaluativas están permeadas por varios elementos subjetivos (quien las elabora, cómo las elabora, por qué las elabora, en qué contextos, etc.), su influencia

desmedida y descontrolada contribuye a seleccionar de manera invisible a los aprendices a tal punto de considerarlos como “aptos” y “no aptos”; de hecho, es una forma de someterlos al sistema educativo imbuido de poder y autoridad que forma alumnos dóciles, obedientes, expuestos permanente y eternamente a la vigilancia y al control, tal como lo expresa Sánchez (2008).

Por su parte, los alumnos entrevistados también manifiestan que los docentes tienen muchos prejuicios a la hora de evaluarlos y que es evidente la influencia de la subjetividad en la asignación de las calificaciones; incluso señalan que algunos docentes “miran caras” (muestran preferencias) para asignar notas. Un estudiante sostiene lo siguiente:

“hay un grado de subjetividad alto y es un inconformismo que hay en el estudiantado en general ¿no? Eh que la gente uno dice: “no ese profesor a tal persona la evalúa de una forma diferente que a mí” o “ese tal profesor mira caras porque yo tenía las mismas respuestas que mi compañero y a mi compañero le puso mejor o que tales”. O “porque ese profesor entonces, ahh... esa compañera habla más con el profesor entonces a él si le puso buena nota y a mí no”; y yo creo que al momento de evaluar también los profesores llegan hacen esa subjetividad y dicen “bueno, yo veo a este estudiante que de pronto pone atención o que tales en clase le voy a echar una ayudita” o “a este muchacho, que casi no viene a clases, no no le voy a ayudar” Esa subjetividad a simple vista pues parece “descoherente” o irracional pero es la subjetividad” (entrevista 1 párrafo 25).

La evaluación justa y equitativa tiene que ver con la ética del profesor, con la forma de mirar al otro sin hacer uso del poder; todos los alumnos esperan ser tratados como personas únicas y en igualdad de condiciones; en efecto, la ética implica un compromiso consigo mismo y con los demás, refleja mi forma de actuar ante ellos, en pocas palabras, es tratar al otro como si fuera yo mismo.

En las encuestas, la mayoría de los docentes declaran que los alumnos son evaluados en las mismas condiciones en términos de contenidos, tiempo y lugar, ya que es un derecho y un principio ético; un docente señala que hay más objetividad en las evaluaciones escritas que en las orales y que califica de manera anónima las evaluaciones escritas. Según estas declaraciones los estudiantes son evaluados de forma justa y equitativa teniendo en cuenta sus derechos y la parte ética del docente; sin embargo, otros docentes advierten que siempre

hay factores que inciden en las evaluaciones en términos de justicia y equidad, lo cual induce a aceptar que infortunadamente no siempre el aprendiz es evaluado con los mismos criterios; señalan algunos profesores la necesidad de ser flexibles en los criterios atendiendo a las necesidades de los estudiantes; éste es un punto a favor si se mira desde la complejidad del ser humano expresada por Morin (2011), en el sentido de reconocer las diferencias individuales y la existencia de las identidades diferentes incluso en una misma persona.

Por su parte, dos alumnos encuestados manifiestan que los profesores los evalúan con justicia y equidad y que son éticos y justos; no obstante, los demás encuestados expresan sus reservas sobre el tema, a saber: hay docentes que califican según la persona, se nota favoritismos, cometen injusticias, prefieren a los alumnos avanzados (cuando en realidad son los que tienen dificultades quienes necesitan otras oportunidades) y, en general, hay desigualdad. A partir de la experiencia de los alumnos, se infiere que los procesos evaluativos adolecen de ciertas circunstancias que los afectan (contrario a lo que expresan los profesores); genera cierta duda la ética de algunos docentes que utilizan la evaluación para asignar calificaciones de manera injusta y sesgada; otros encuestados señalan que sólo son justas las calificaciones cuyas pruebas son de respuesta cerrada de F y V, contrario a lo que ocurre con aquellas de preguntas abiertas, en las cuales y según los estudiantes no hay equidad, es decir, se ven afectadas por la parcialidad del profesor.

Por otra parte, un alumno encuestado insinúa que factores como la relación del profesor con alumno (empatía), el comportamiento del aprendiz, el género, (especialmente los docentes veteranos que evalúan mejor a las mujeres) y la trampa, indefectiblemente tiene repercusión en los resultados de las evaluaciones. Un estudiante advierte que cuando se hacen talleres o trabajos diferentes para cada grupo, es frecuente que las preguntas sean más complejas para unos y más fáciles para otros; afirman, además, que estos acontecimientos ocurren, en parte, porque ellos no se quejan y aceptan con resignación estas irregularidades; expresiones de los estudiantes como “me vio la cara” y “no nos trata a todos por igual” en la evaluaciones, advierten sobre el estado y condición de indefensión de los alumno ante la actitud de algunos profesores que generan, de esta manera, violencia al interior de las aulas.

**Dificultades de las prácticas evaluativas.** Esta subcategoría abarca algunas de las preocupaciones y algunos aspectos que tienen relación con las evaluaciones, a saber: el grado de satisfacción o insatisfacción de los participantes; la manera cómo la repetición y la memorización afectan el proceso evaluativo, inasistencia y también las fallas y las fortalezas de los estudiantes en las evaluaciones, entre otros aspectos.

Los profesores entrevistados, destacan las preguntas utilizadas en las prácticas evaluativas, por ser confusas, ambiguas y subjetivas; al respecto, un docente señala:

[...] “a la hora de ver los resultados, yo siempre me he dado duro con con ver resultados muy bajos que uno no espera. Entonces eh la la evaluación a veces me ha dado... es decir eh me preocupa a veces los resultados sobre todo los resultados de las evaluaciones con respecto a lo que uno espera. Eh a la hora de planear evaluaciones sí es muy común que a veces uno no, no revisa muy bien a profundidad que es lo les está pidiendo a los estudiantes, no ve bien las instrucciones y a veces se vuelven confusos eso ha sido una cosa que ha aprendido”  
[...] (entrevista 2, párrafo 4).

Esta observación constituye una autocrítica del docente en relación con la forma cómo elabora las pruebas; en efecto, toda práctica evaluativa es imprecisa, incompleta, indirecta, subjetiva y relativa como lo señala Bachman (1990); el hecho de reconocer que las prácticas evaluativas no escapan a tales características, es un aspecto positivo en los profesores entrevistados; la subjetividad está presente en todo acto humano, especialmente en la escuela y más aún, en el campo de las ciencias humanas, particularmente en la enseñanza de un idioma extranjero; por otra parte, la objetividad es bastante esquiva en este sentido, sobre todo en el campo del conocimiento procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser), dado el carácter único e irreplicable de cada persona; quizás se pueda hablar de objetividad relativa cuando se evalúa el conocimiento declarativo (saber qué) el cual incluye datos, fechas o información específica.

Otra dificultad que destacan los docentes tiene que ver con la inasistencia de los estudiantes a clases; algunos consideran que quien no asiste no merece la máxima calificación (cinco) y hay quienes consideran que la asistencia a clases garantiza la aprobación de la asignatura, porque todo lo que se evalúa se hace en clase; de alguna manera, los profesores asocian asistencia con éxito o con aprendizaje, quizás porque

nuestra cultura así lo ha exigido históricamente y porque la asistencia a clases es, por lo general, “obligatoria”; no obstante, estar en clase no necesariamente garantiza aprendizaje puesto que hay estudiantes que aprenden a pesar del profesor (cómo lo indicaron dos entrevistados); por otra parte, la inasistencia a clases no equivale a no aprender, todo obedece a las circunstancias y a las particularidades de cada caso, pues no hay estructuras y procedimientos fijos y únicos en el campo del aprendizaje y de la evaluación de una lengua extranjera.

Algunos profesores señalan que la memoria a corto plazo es una dificultad que afecta los resultados de las evaluaciones; al respecto, es posible que los docentes estén enseñando para desarrollar la memoria a corto plazo y por eso los estudiantes se preparan solamente para el examen y después olvidan los contenidos; también manifiestan algunos docentes que no hay reflexión sobre los resultados de la evaluación, es decir, simplemente se hace para certificar o acreditar el conocimiento del alumno sin que exista una reflexión sobre lo que ocurrió en el proceso; la supuesta verdad que expresa un examen no puede ser reducida a una definición unilateral de cada maestro, tal como lo enuncia Bustamante (citado en Pérez y Bustamante, 2002), es preciso entonces, reflexionar colectivamente para descubrir regularidades e irregularidades y a la vez asumir responsabilidades. El tipo de evaluación irreflexiva se asocia con la medición o la calificación y con el paradigma cuantitativo propiamente dicho; en ella predomina la cifra y el acto mecánico que no requiere mucho conocimiento, de hecho, su interés se orienta hacia la explicación en términos de causa-efecto (Cerdeña 2000); Las creencias sobre la confiabilidad y la validez de las pruebas han sido tan profundas, que de todo se puede llegar a dudar (del alumno, de la aplicación de la prueba, de la manipulación humana, del docente), pero casi nunca del examen (Bustamante citado en Pérez y Bustamante, 2002).

Los alumnos entrevistados, por su parte, aducen que el nerviosismo y el temor al error son dificultades que afectan considerablemente su desempeño en la evaluación del aprendizaje del inglés; recuérdese que el pensamiento científico se construye con base en el error y que éste tiene una función positiva en el saber (Zambrano 2011); de igual manera, Morin (2003) reconoce que es un error buscar la verdad sin buscar el error, luego, es preciso aceptarlo como parte indispensable e inherente al proceso de enseñar y aprender; el error proviene del profesor, del estudiante, del proceso y de la particularidad de cada

instante, por eso hay que sacar provecho de su existencia. Un entrevistado afirma que el no conocer al docente afecta el resultado en la evaluación; en este caso, no conocer significa no tener una relación comunicativa mínima, lo cual es lamentable y revela, de alguna forma, la presencia de una educación bancaria centrada sólo en el depósito de conocimientos del profesor al estudiante.

Por otra parte, los docentes entrevistados admiten que las prácticas evaluativas revelan las *fallas* pero también las *fortalezas*; según la función social de la evaluación, las pruebas se hacen sólo para detectar los defectos académicos de los alumnos y no sus potencialidades; “somos unos cazadores de errores” señala uno de los entrevistados, para indicar que casi siempre están buscando la equivocación del estudiante, no para corregirlo o hacer actividades de retroalimentación consistentes, sino para insinuar que sólo los “buenos alumnos” pueden acceder al conocimiento. Un profesor entrevistado sostiene:

“Yo creo que es la perspectiva del profesor ¿no? Cada quien, yo creo que eso es como más, más personal cómo lo ve cada profesor. Hay profesores que están haciendo evaluaciones para ver cuántos se quedan y otros para ver cuántos se pasan, otros vemos a cuántos hay que ayudar” (entrevista 5 párrafo 25).

El profesor advierte que la evaluación busca identificar sólo equivocaciones y errores en los estudiantes, ignorando sus potencialidades y sus fortalezas; Bordas y Cabrera (2001) destacan de la *evaluación formadora* los procesos metacognitivos a través de los cuales el aprendiz hace visible su propio conocimiento, sus propias debilidades y fortalezas, es decir, es un proceso de autoevaluación permanente, que puede ser utilizado en beneficio del aprendizaje; fomentar el desarrollo de las potencialidades de un estudiante contribuye a alimentar su autoestima, su confianza y a evitar que mire la evaluación como aquella enemiga que sólo sirve para criticarlo y develar sus errores, conduciéndolo a desarrollar sentimientos de inferioridad e incapacidad. Otro docente reconoce que las evaluaciones no revelan ni fallas ni fortalezas, sólo indican quien pasa y quien no pasa (quién aprueba y quien reprueba).

Algunos estudiantes entrevistados manifiestan sobre este tema en particular, que las prácticas evaluativas reflejan sus fallas, mientras que otro grupo sostiene que evidencian sus errores y las fortalezas, tal como los señalan los profesores; en ambos casos es importante que conozcan sus aciertos y desaciertos para que ellos mismos hagan

seguimiento de sus propios cambios y procesos, tal como lo señala Pérez (citado en Pérez y Bustamante, (2002). Un alumno sostiene lo siguiente:

“Mmm ahorita que lo pienso creo que es más de los, los eh los defectos y en lo que falla el estudiante más que realmente lo que sabe. Como, como se dijo una evaluación lo puedo memorizar todo y listo, si? La memorizo y la hago y ya; pero si en una evaluación eh no se ve algo entonces ya está mostrando una debilidad en cierta, cierta, ciertas eh ciertas... en cierto tema entonces sí, si me eh sí creo que muestra más las debilidades que realmente las fortalezas” (entrevista 2, párrafo 33).

El error que comete el alumno es valioso para monitorear lo que sucede con el aprendizaje y con la enseñanza, tal como lo indican Coll *et al.* (2004), pero también resulta de singular importancia destacar las fortalezas del estudiante, para aprovecharlas en beneficio no sólo de él mismo sino del grupo o de la clase; el reconocimiento que el profesor haga de las fortalezas del aprendiz puede tener efectos psicológicos (tal como lo señalé anteriormente) que afecten positivamente su autoestima y su confianza para convencerse de que sí es posible lograr resultados satisfactorios incluso en aquellas áreas o componentes del inglés en los cuales el alumno se considere débil.

Las prácticas evaluativas pueden y deben generar momentos de reflexión permanente tanto en profesores como en estudiantes; al respecto, uno de los docentes entrevistados señala:

“[...] normalmente las evaluaciones no miden lo que es, no miden exactamente lo que yo quiero que midan, en un examen escrito por ejemplo es casi que imposible evaluar todo lo que los estudiantes aprendieron y todo lo que los estudiantes dejaron de aprender, en cambio por ejemplo si yo tengo una evaluación oral allí si yo puedo medir más exactamente lo que los estudiantes aprendieron y lo que no aprendieron, porque yo tengo la posibilidad de hacer el intercambio, la evaluación es injusta, entonces si por mí fuera yo no haría evaluaciones porque yo sé que las evaluaciones en lugar de contribuir a que el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolle, lo que hace en algunos casos es frenar, si el estudiante saca malas notas ya se predispone, ya no estudia, ya se desmotiva, ya se retira” (entrevista 8, párrafo 21).

Se puede apreciar en estas revelaciones que el docente no confía totalmente en las prácticas evaluativas, pues éstas siempre son incompletas e injustas y de las cuales incluso

se podría prescindir; desde luego que en el sistema actual de educación y evaluación desistir de las evaluaciones sería para algunos como “dejar a la deriva” el aprendizaje del estudiante; casi no nos hemos detenido a pensar acerca de lo que pasaría con dicho aprendizaje, si no es evaluado.

Para algunos estudiantes entrevistados, perder las pruebas y no tener las respuestas son los factores que más les preocupa en las evaluaciones; es comprensible esta opinión si se considera que infortunadamente casi siempre la promoción a otro semestre o a otro nivel depende no necesariamente del aprendizaje logrado por el alumno, sino del promedio de calificaciones obtenido, una visión eminentemente cuantitativa y positivista; otro entrevistado va un poco más allá y señala que “le preocupa llegar a la práctica docente con deficiencias gramaticales, sintácticas, de vocabulario y pronunciación del inglés”; de hecho, este estudiante está más preocupado por el saber y por su desempeño como futuro profesional que por la calificación en sí; aunque no parezca relevante, un entrevistado da gran importancia al tiempo para desarrollar las evaluaciones, por el temor a no responder las preguntas completamente; la idea de establecer un tiempo igual para todos es una herencia positivista que desconoce los parámetros culturales y contextuales y las particularidades del estudiante; un profesor entrevistado afirma que él mismo realiza con anterioridad la prueba para calcular el tiempo requerido; sin embargo, hay que recordar que el profesor es quien, por lo general, elabora el examen y es quien tiene la respuesta o cree tenerla, por lo tanto, el tiempo que requiere el alumno y el docente para terminar una prueba no es el mismo.

Los profesores concuerdan en la existencia de ciertos factores que afectan al alumno en las prácticas evaluativas, tales como: las situaciones personales, pánico escénico, el nerviosismo, el ruido, la distracción, pruebas sorpresa, entre otras. Con respecto a las pruebas sin previo aviso, un docente indica:

[...] “El estudiante eh... no se le haya avisado con tiempo de que había un proceso evaluativo y llegue de repente; es una manera para que el estudiante esté preparado, para que esté preparado ante circunstancias de la vida; no estamos preparados; yo les digo “muchachos, mañana, hoy, vamos a hacer una prueba; la evaluación tiene que ser continua porque el conocimiento es continuo” [...] (entrevista 7 párrafo 23).

Este docente se declara en favor de la evaluación sorpresa la cual puede tener intenciones sanas, por ejemplo, mantener al alumno alerta ante cualquier eventualidad, como lo es la vida misma; sin embargo, también es asociada con el ejercicio de poder como un mecanismo de control y de sometimiento, que conlleva a un condicionamiento perverso en el peor de los casos: “si no atienden, hago examen” revela un profesor entrevistado, quien utiliza la evaluación como una amenaza y como una forma de ejercer violencia en el aula, en donde uno es el oprimido y otro es el opresor.

Por otra parte, uno de los entrevistados afirma que realiza evaluaciones más personalizadas como una forma de acercarse a la realidad del estudiante en materia de aprendizaje; aunque esta práctica exige mayor dedicación y más tiempo, contribuye a “conocer mejor al alumno”, especialmente como ser humano; si todos hacemos construcciones diferentes sobre la realidad, todos aprendemos de manera diferente y en consecuencia no puede esperarse que los resultados sean los mismos, bajo el argumento de que la totalidad de los alumnos reciben la misma instrucción y son evaluados de idéntica forma. Uno de los entrevistados afirma que no prepara exámenes orales, quizás porque su experiencia le permite hacer lecturas inmediatas sobre lo que ocurre en este tipo de pruebas; sin embargo, la preparación de un formato sencillo y flexible de un banco de preguntas con sus respectivas rúbricas, contribuyen a disminuir el efecto a veces nocivo de la subjetividad. Otro entrevistado sostiene que “no califica” las primeras pruebas, lo cual me parece interesante pues es una forma de lograr que el estudiante se familiarice con ellas en un ambiente menos tenso que contribuya a disminuir la tradicional aversión hacia los exámenes.

Los estudiantes entrevistados sostienen que hay muchos aspectos que afectan su desempeño en las evaluaciones, entre ellas se destacan la falta de estudio, el factor humano, el factor personal, la inasistencia, el contexto, las bases insuficientes, evaluaciones extensas y el caerle mal al profesor; como puede apreciarse, el componente humano es de gran interés para el alumnado, razón por la cual resulta importante, una vez más, tener más en cuenta el conocimiento procedimental y el actitudinal a la hora de valorar a los alumnos. Al respecto un entrevistado sostiene lo siguiente:

“Si! sobre todo cuando es *speaking* el nerviosismo es uff! Es como bien tenaz me he dado cuenta, mucha gente de los... pues, de mi curso la mayoría... es como un

miedo a equivocarse a cometer más errores gramaticales o de pronunciaciones... esas cosas es a veces es algo como que siempre está allí” (entrevista 7, párrafo 27).

Por otra parte, en las encuestas los profesores consideran que el bajo rendimiento de los estudiantes se ve afectado, básicamente, por la falta de estudio, por la falta de motivación, por fallas en los procesos evaluativos y por el uso de evaluaciones tradicionales y poco creativas; son pocos los encuestados que consideran que la enseñanza de los docentes y la forma de evaluar tienen incidencia en el bajo rendimiento de los estudiantes.

Los alumnos encuestados creen que la falta de estudio y motivación por parte del estudiante constituyen las principales razones de su un bajo rendimiento; también hacen referencia al uso de evaluaciones tradicionales y poco creativas, a las fallas en los procesos evaluativos y a las fallas en la enseñanza por parte del profesor; como puede verse, los estudiantes encuentran varios motivos causantes del bajo rendimiento y se nota que tienen una visión global del problema, por cuanto se incluyen ellos mismos como parte del mismo (lo cual no ocurre con frecuencia con los docentes); también destacan aspectos tales como: la condición de trabajadores (de algunos alumnos), problemas económicos o problemas personales, falta de empatía con el docente y su falta de interés al enseñar la materia; en estos planteamientos se intuye la preocupación de los estudiantes por aspectos relacionados con la naturaleza personal de cada uno, es decir, la parte invisible del problema que no se observa en los resultados de las prácticas evaluativas y que reclama un mejor acercamiento hacia el alumno.

En las entrevistas, los profesores sostienen que están *satisfechos* con los resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones; otros afirman no estarlo porque las evaluaciones no revelan realmente lo que saben; “hay quienes pasan y no merecían y hay quienes se quedan y no merecían, ante lo cual el docente no puede hacer nada” señala un docente; esta opinión indica que el docente debe ser un sujeto neutral ante el aprendizaje del alumno, es decir, respeta y se ajusta a lo que “le dice la nota”, una posición eminentemente positivista que contrasta con la posición constructivista, según la cual, tanto el alumno como el profesor deben ser sujetos participantes y comprometidos, en este caso, con la evaluación y sus resultados para hacer los ajustes necesarios y lograr una mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje; el docente señala que el buen estudiante merece

estímulos; yo creo, por el contrario, que quien más los necesita es quien tiene dificultades de aprendizaje más visibles. Otro docente afirma que la solución al problema del aprendizaje siempre recae en el alumno, nunca en la calidad del programa, del profesor, de la evaluación u otros aspectos.

Los estudiantes no están completamente *satisfechos* con los resultados de las evaluaciones porque obtienen notas que no merecen, es decir, la calificación no compensa su esfuerzo, así lo evidencia una entrevistada al señalar:

“pues digamos que... algunas materias que ha pasado como que no tan satisfecha porque...digamos uno mira el esfuerzo que uno ha hecho, porque hay materias que uno les pone más empeño por que digamos no es mi fuerte y tengo que superarlo, pues yo lo tomo de esa manera, entonces como que al final recibo una mala nota o una nota que no reflejo tanto esfuerzo, entonces digo; pero qué me pasó, hay ciertas notas como lo que diría...mejor dicho para que me colocaron esa nota, de qué me sirve esa nota o me colocaron un tres no más por pasarme y yo me esforcé, mucho, mucho, mucho y qué pasó con todo el esfuerzo que hice o sea uno diría; qué injusta esa nota o sea no valoraron, solamente se dedicaron al conocimiento y todo eso y no valoraron digamos el esfuerzo que uno hace a veces o el esfuerzo que a veces no hace o sea es...si hay ciertas materias con las que no me he sentido cómoda en la evaluación al final” (entrevista 11, párrafo 27).

La estudiante no encuentra relación entre el número obtenido en las calificaciones y su esfuerzo por aprender; Coll *et al.* (citados en Coll *et al.* (2004), destacan que la función social de la evaluación se apoya en concepciones cuantitativas y acumulativas del aprendizaje, la tradición asociacionista y los modelos conductistas o neoconductistas, lo cual se advierte en la importancia dada al número y en la concepción de que la enseñanza es lineal y jerárquica, por lo cual se habla de *nivel de aprendizaje* y se hace énfasis en la medida del mismo.

Mientras un estudiante afirma *no estar satisfecho* en absoluto con los resultados de las evaluaciones, otro manifiesta estar muy complacido porque le ha “ido bien”, evidenciando una vez más la supuesta relación entre buena nota y éxito; por otra parte, a veces se piensa que el alumno peca de facilista y que espera lograr lo máximo con un mínimo de esfuerzo como lo mencionó un profesor entrevistado, sin embargo, un estudiante manifiesta la

necesidad de mayor exigencia de su parte y de los docentes. Otro entrevistado reitera que anteriormente sí le importaban las notas, pero que en semestres avanzados prefiere aprender y saber; al respecto, habría que pensar en la inconveniencia de esperar al final de la carrera para darse cuenta que más vale aprender que acumular buenas calificaciones y buenos promedios; no estoy en contra de la evaluación sumativa o final, sólo creo que debe cumplir una función más proactiva que instrumental en el proceso.

La mayoría de profesores encuestados manifiesta sentirse satisfechos con la forma cómo evalúan a sus estudiantes porque no tiene intención punitiva y tiene en cuenta el proceso, por lo cual se hacen evaluaciones continuamente; añade que se fomenta el reconocimiento del error y el aprendizaje del mismo. Otro docente señala que está satisfecho porque se ajusta al reglamento institucional y del gobierno y que hay muchas formas de evaluar pero que poco las utiliza; en estos enunciados se aprecia una especie de autocrítica que revela que sí hay conciencia sobre la manera cómo se debería evaluar mejor, pero tal vez la fuerza de la costumbre y la tradición evaluativa se imponen e impiden cambios sustanciales; un docente afirma que no hay actividades evaluativas óptimas que evalúen todas las áreas de desempeño del estudiante de modo integral; esta opinión indica una postura constructivista según la cual sólo se puede hacer acercamientos a la verdad, en consecuencia, dada la condición dinámica y cambiante del conocimiento, el dominio del inglés de una persona difícilmente puede quedar registrado en una prueba, así ésta esté bien elaborada. Otro docente sostiene que los estudiantes consideran la evaluación como justa porque no hay sorpresas y porque se hacen para que muestren lo que saben, no para que se “rajén” (desaprueben los exámenes); esta es una opinión según la cual la evaluación no debe ser vista y utilizada como un castigo, sino como una oportunidad agradable para que el alumno se sienta orgulloso de mostrar lo que sabe.

Algunos estudiantes encuestados señalan estar satisfechos y aducen que los malos resultados se deben a la falta de dedicación y que la evaluación constituye un gran desafío para ellos, ya que puede significar la pérdida de un semestre; sostienen que algunos profesores se esfuerzan por hacerse entender, tienen buenos métodos pero que podrían mejorarlos; no obstante, la gran mayoría tiene sus reservas con respecto a al grado de satisfacción con la forma cómo están siendo evaluados; expresan que las evaluaciones se deben realizar más frecuentemente para determinar a tiempo las falencias y para evitar que

todo se acumule en un solo “examen parcial”; también señalan que deberían ser más justas; no están completamente satisfechos porque las evaluaciones no demuestran lo que ellos realmente saben (es reiterada esta opinión en los estudiantes); un encuestado afirma que aunque le ha ido bien en las evaluaciones, no está de acuerdo con las prácticas evaluativas aplicadas; otro participante más insatisfecho aún, sostiene que la evaluación, a pesar de ser necesaria en la universidad, lo desanima y hace que se sienta ignorante en un mundo donde eso “no es permitido sino penalizado”; la opinión del estudiante conlleva a reflexionar acerca del carácter nocivo que puede tener la evaluación, sobre todo cuando se observa el error del alumno como una manifestación de anormalidad, a tal punto de que crea que él mismo no es normal y que no está capacitado para tener éxito ni en la escuela ni en la vida misma; la idea de que hay dos clases de estudiantes (buenos y malos) merece ser reconsiderada y en su lugar instaurar el reconocimiento de que cada alumno tiene dotes únicas como lo señala Senge (2002); la evaluación, infortunadamente, ha sido concebida como mecanismo de control, así, el profesor controla al alumno, el director al profesor, las entidades educativas al director y el sistema educativo a las entidades.

Otro alumno encuestado manifiesta que a pesar de vivir en una “época nueva”, los docentes siguen utilizando prácticas evaluativas tradicionales y que los estudiantes se desmotivan cuando reciben una calificación que no esperaban puesto que no refleja su esfuerzo. Un encuestado afirma que el profesor enseña con palabras sencillas pero evalúa con palabras confusas; esta opinión reitera una vez más la utilización de la evaluación como instrumento de poder y como mecanismo para seleccionar y confundir al alumno.

Los docentes entrevistados sostienen que las prácticas evaluativas están orientadas, por una parte, hacia la repetición, la gramática y la pronunciación; sobre este particular, un profesor aduce lo siguiente: “Para mí ambas cosas (memorización y gramática) porque hay casos que tienen que, tienen que memorizar porque en el inglés el vocabulario exacto o estructura es estructura exacta yo no puedo cambiarla en algunos casos” (entrevista 8, párrafo 26). Esta opinión puede inscribirse en el campo del conocimiento declarativo que se enfoca en la exactitud, el dato, el principio, la explicación y la regla; son frecuentes las correcciones del profesor en torno a aspectos como el uso de las terceras personas del singular, el uso adecuado de los verbos auxiliares para formular preguntas y para negar oraciones, la pronunciación de consonantes como p, t, k, o los pasados de los verbos regulares, así como elementos

morfosintácticos de la lengua; considero que esta clase de errores deben corregirse de manera inmediata, siempre y cuando no afecten significativamente el mensaje enviado por el estudiante; recuérdese que en la vida cotidiana nadie habla un idioma perfectamente, incluso los hablantes nativos del inglés omiten el uso de auxiliares o estructuras gramaticales en el uso informal de esa lengua. Por otra parte, los profesores indican que las prácticas evaluativas que realizan se orientan también hacia la aplicación, la fluidez y el mensaje, características propias de los enfoques comunicativos en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, donde las equivocaciones son vistas normales en el proceso de aprender una lengua, incluso la materna.

Los dicentes en esta entrevista atestiguan también que las pruebas se basan en la memoria, la repetición de información, lectura, fluidez y comprensión; el aprendizaje de un idioma extranjero, en este caso del inglés, tiene en cuenta por lo general el conocimiento declarativo, el conocimiento procedimental y pocas veces el actitudinal o de valores; tal vez por eso no es extraño que en las prácticas evaluativas se exija repetición y aplicación de la información; estos son legados y rezagos que en su momento dejaron los métodos de Gramática y Traducción (reglas), Audiolingual (hábitos y repetición), Método Directo (uso real del idioma) y el enfoque comunicativo, entre otros; es una herencia ecléctica cuya adecuada aplicación promete un aprovechamiento en favor del estudiante. Un alumno manifiesta que hasta el sexto semestre memorizaba información para los exámenes, pero que ahora “no le nace hacerlo” (no le interesa); a juzgar por lo expresado, quizás los profesores o la naturaleza de las asignaturas de los semestres avanzados plantean la evaluación desde una perspectiva más cualitativa, que incluye el conocimiento procedimental y el actitudinal; también es posible que con el paso de los semestres los alumnos desarrollen una concienciación sobre la importancia de aprender más, que de obtener buenos promedios numéricos.

**Operatividad de las evaluaciones.** En esta subcategoría se estudia la parte operativa de las evaluaciones, incluyendo los tipos de pruebas, su elaboración, frecuencia y procedimientos, entre otros aspectos.

Los profesores entrevistados revelan que las prácticas evaluativas se llevan a cabo de manera continua, tal como lo establece la función pedagógica de la evaluación; un docente advierte:

“No, yo no sé si me apego mucho a lo que dice el estatuto estudiantil de la universidad o sea que la evaluación debe ser continua, entonces no tengo fechas así definidas para el primer parcial, no. La idea es hacerla o sea después de terminar un tema y pues eh, sinceramente hay días y depende como te digo de los estudiantes. Si los estudiantes son muy molestos y poco atienden o se nota como cierta indiferencia en la clase entonces ahí es donde más se aplica la evaluación” (entrevista 1, párrafo 3).

Probablemente se tenga la impresión de que entre más se evalúe al estudiante más aprende, lo cual no necesariamente resulta cierto; Bustamante en Pérez y Bustamante (2002) señalan que la evaluación mide tanto al evaluador como al evaluado, en este sentido, habría que suponer que a mayor frecuencia de evaluaciones mejor sería el desempeño no sólo del alumno sino también del docente, puesto que cada prueba serviría como escenario de retroalimentación para ambos.

Por otra parte, la tendencia de los profesores a elaborar sus propios exámenes, sugiere que las prácticas evaluativas son contextualizadas y se ajustan a las realidades y necesidades del estudiante; no obstante, la elaboración de prácticas evaluativas constituye un reto importante por cuanto implica tener conocimiento teórico sobre el tema; por ejemplo, conocer los principios básicos de la evaluación de una lengua (practicidad, confiabilidad, validez, autenticidad) señalados por Brown (2007); uno de los riesgos en la elaboración de pruebas evaluativas es confiar demasiado en la experiencia y olvidar el componente teórico, “la teoría sin la acción es ingenua y la acción sin la teoría es ciega”, afirmaba Pérez en Pérez y Bustamante (2002, p. 13).

Uno de los docentes aduce que no elabora pruebas por cuanto éstas ya existen y son elaboradas por expertos que “saben” más sobre el tema; es preciso reflexionar que si bien es cierto las pruebas estandarizadas o las que vienen elaboradas en los libros de texto, son elaboradas por personal cualificado en el área, dichas prácticas evaluativas tienden a ser descontextualizadas puesto que fueron diseñadas para otras realidades; no en vano el Marco Común Europeo de Referencia para los idiomas (MCER) señala su carácter puramente descriptivo y no prescriptivo ni normativo, lo cual significa que uno de sus objetivos es suministrar una orientación que le permita a la gente demostrar dónde están y no dónde tiene que estar (Martyniuk 2010), por lo tanto, el contexto se convierte en un elemento

primordial para comprender e interpretar los resultados. A pesar del carácter continuo de las evaluaciones señalado por los profesores, todavía predominan las “épocas” de evaluaciones bien sea con el nombre de “exámenes parciales o finales”; infortunadamente, esto constituye un síntoma de que la evaluación todavía funciona, en algunos casos, como un fenómeno desligado del proceso de enseñanza y aprendizaje y que sólo hace su aparición al final de ciclos de instrucción tales como unidades, semestres, niveles, etc. y no durante el proceso.

Los alumnos, al igual que los profesores, también expresan en las entrevistas que las prácticas evaluativas (que por lo general son elaboradas por los profesores) son continuas y se ajustan a la reglamentación establecida por la universidad; esta tendencia resulta muy saludable por cuanto permite un acercamiento al proceso (siempre inacabado y cambiante) del aprendizaje del estudiante, pero no es suficiente si no se toman decisiones a partir de los resultados obtenidos; Coll y Onrubia en Coll, Palacios y Marchesi, (2004), establecen que no sólo se evalúa algo (contenidos) sino para algo (mejora); en otras palabras, la evaluación debe ir más allá del cuestionario y las respuestas, para incursionar en las decisiones que favorezcan al aprendizaje.

Tal como en las entrevistas, la mayoría de docentes encuestados sostiene que ellos mismos elaboran las pruebas; otros señalan que muy frecuentemente son tomadas del libro guía y a veces de internet; muy rara vez se aplican pruebas estandarizadas y casi nunca se elaboran las pruebas con otros colegas; una posible ventaja de que el profesor elabore las pruebas, es que éstas permitan hacer una mejor lectura y aproximación de la realidad circundante; es el reconocimiento de lo local y lo situado. Se evidencia también la necesidad de fomentar el trabajo en equipo entre los docentes, como una forma de acudir a las subjetividades de cada uno y al posible acuerdo intersubjetivo. Otro encuestado aduce que para diseñar las pruebas se basa en el libro guía y hace edición eliminando lo que no es pertinente y agregando el material extra que trabaja en clase; los ajustes hechos por el profesor a las pruebas que vienen con los libros de texto, son una muestra del carácter flexible que debe tener la evaluación. Por otra parte, se advierte la escasa utilización de pruebas estandarizadas para evaluar el aprendizaje del inglés.

Según los estudiantes encuestados, los profesores elaboran o seleccionan las prácticas evaluativas teniendo en cuenta los contenidos estudiados, los objetivos del libro guía, los

objetivos del curso y por último el interés y las necesidades del alumno. Los encuestados nombran otros aspectos como: el conocimiento general, la interpretación, la buena actitud hacia los compañeros y la solidaridad; sorprende que prevalezcan los objetivos del libro sobre los del curso, por cuanto muchas veces no son los mismos y difícilmente se ajustan a las particularidades locales; se advierte que no es muy frecuente que en la elaboración de pruebas se tenga en cuenta las características propias de los estudiantes, es decir, sus necesidades, en su lugar, predominan los contenidos y los objetivos como tradicionalmente se ha hecho.

En las encuestas los profesores también manifiestan que evalúan predominantemente cada quince días y cuando estiman necesario; otro docente sostiene que evalúa a los estudiantes en la fechas programadas y al finalizar el semestre; se insinúa en esta declaración una preferencia por la evaluación sumativa que se hace al término de un período o unidad; un encuestado afirma realizar una evaluación permanente mediante la observación y monitoreo continuo en todas las actividades de clase, lo cual es un síntoma de la aplicación de la función pedagógica de la evaluación.

Según la experiencia de los estudiantes encuestados, los docentes prefieren evaluarlos en las fechas de exámenes, al finalizar una unidad, al finalizar el semestre, cada quince días, cada mes, algunos lo hacen cada día y con menor frecuencia, cuando es necesario; se infiere que las evaluaciones son frecuentes, pero también se advierte que, como lo he mencionado antes, la evaluación ocurre como un elemento aislado del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés y al finalizar ciertos períodos de instrucción o ciclos, cuando los eventuales errores, tanto de enseñanza como de aprendizaje, ya han sido cometidos. Por otra parte, a veces se hacen evaluaciones en la mitad de la unidad y si es un tema complejo a diario; al respecto, es preciso indicar que no se trata de abundar en exámenes ni en calificaciones, sino de evaluar (en el sentido cualitativo) y vigilar el proceso continuamente, en busca de irregularidades; un estudiante señala que se hace evaluación el primer día de clases para identificar los conocimientos previos, es decir, se hace evaluación diagnóstica; esta clase de evaluación no debe hacerse solo al comienzo de semestre sino a lo largo del mismo de manera informal para monitorear el proceso; es posible que unas pocas preguntas informales a comienzos de una nueva clase, den cuenta

de las necesidades de nuevas explicaciones o nuevas actividades requeridas por los alumnos.

En relación con las técnicas de evaluación, los profesores entrevistados indican que utilizan una gran variedad de ellas (pruebas orales, escritas, mapas mentales, presentaciones, etc.), lo cual resulta adecuado toda vez que esta diversidad contribuye a disminuir la monotonía y el carácter predecible y rutinario de la evaluación. Coll y Martín (citados en Coll, *et al.* (2007) afirman que las evaluaciones sólo manifiestan momentos estáticos de un proceso que es siempre dinámico, por lo tanto, unas pocas prácticas evaluativas no podrían revelar o describir los procesos cambiantes en la mente de una persona, pues son temporales; en consecuencia, entre más y variadas evidencias evaluativas pueda recoger el profesor, mayores son las posibilidades de acceder a la realidad en términos de aprendizaje.

Por su parte, los alumnos entrevistados también aseguran que los exámenes escritos, exámenes orales, presentaciones, ensayos, debates, talleres, trabajos, trabajos de investigación y las dramatizaciones, son las formas de evaluar más frecuentes.

Semejante a lo expresado en las entrevistas, el examen escrito sobresale como práctica evaluativa, seguida de las pruebas orales, trabajos individuales, trabajos en grupo y los ensayos, según señalan los profesores en las encuestas; con menor frecuencia se utilizan las presentaciones guiadas y las presentaciones libres. Se puede observar el reconocimiento y la aceptación que han tenido y aún tienen el examen escrito y el examen oral en el campo de la evaluación del aprendizaje del inglés. Un profesor indica que utilizan otras prácticas evaluativas tales como: portafolios, conversatorios y talleres, *jigsaw activities* (actividades de rompecabezas) una vez por semestre y seminario alemán una vez por semestre; se advierte en este profesor una tendencia a utilizar la evaluación alternativa y variada que favorece al estudiante y al proceso de aprendizaje.

Los estudiantes encuestados también confirman el predominio de las pruebas escritas, las pruebas orales, los trabajos en grupo, los trabajos individuales, las exposiciones y presentaciones guiadas y por último las presentaciones libres; se observa variedad de prácticas evaluativas, aunque predominan los exámenes orales y los escritos como testimonio de la tradición evaluativa en el campo de los idiomas; los encuestados nombran otras prácticas evaluativas que utilizan los profesores para evaluar el aprendizaje del inglés,

tales como: consultas frecuentes, salidas de campo, revisión de tareas, participación en clase, dramatizaciones, exámenes en grupo, pruebas en internet, test internacionales, miniclases y con poca frecuencia las dramatizaciones; en estos planteamientos se observa una amplia gama de posibilidades en materia de evaluación, las cuales deberían implementarse más frecuentemente.

En relación con los aspectos que se tienen en cuenta en la elaboración de las evaluaciones, un docente entrevistado señala:

“Pues sí, esa es una parte, eh pero también yo baso mucho lo que veo en los estudiantes; es decir, nosotros trabajamos mucho en clase, yo les pido que hagan muchas cosas en clase y de las dificultades que uno ve en el aula de clase esas cosas que uno ha explicado, ha pasado más tiempo, en las que hemos visto que es un poco más difícil y en las que después de haber hecho un proceso creo que han mejorado, son las que utilizamos en los exámenes; porque a mí me sirve para saber, primero que me sirve para saber si ya lo entiende y creo que al estudiante le sirve darse cuenta que ya lo ha superado, que ya eso no es un problema para ellos” (entrevista 2, párrafo 23).

A juzgar por esta opinión, se advierte la influencia de la función pedagógica de la evaluación, en tanto el profesor tiene en cuenta las dificultades y el trabajo hecho en clase para elaborar las pruebas.

Los alumnos entrevistados, por su parte, advierten que se tiene en cuenta básicamente el contenido, descuidando lo humano y el carácter integral de la evaluación; como puede inferirse, el alumnado tiene claridad sobre ciertos aspectos que en ocasiones el profesor descuida o posiblemente ignora; aunque resulta muy difícil evaluar de forma personalizada, es claro que este tipo de evaluación ayuda a comprender la naturaleza, las particularidades y las necesidades de cada persona y de cada prueba, como lo señala uno de los entrevistados. Otro alumno opina que los docentes no conocen las necesidades de los estudiantes porque no hay comunicación, ni confianza para hacerlo pues “nos caemos mal”, sostiene el alumno; es lamentable que en una unidad académica que ofrece licenciaturas en idiomas, no haya facilidad de diálogo y comunicación entre el estamento profesoral y el estamento estudiantil; la evaluación debe contribuir a solucionar problemas, no a ahondarlos y precisamente, es través de la comunicación horizontal y democrática que

se pueden extender lazos de acercamiento para trabajar del mismo lado y no como protagonistas antagónicos del proceso educativo.

Por otra parte, los profesores entrevistados manifiestan en su mayoría que utilizan las rúbricas como mecanismo para buscar equilibrio, justicia y equidad en las evaluaciones y obtener la mayor objetividad posible. Es necesario aclarar que las rúbricas no sólo incluyen el valor de cada pregunta en el examen; Nieto (2005) expone que una rúbrica contiene tres elementos: a) *los criterios* que son las variables que se tienen en cuenta para valorar la actuación del alumno (fluidez, pronunciación, vocabulario); b) *los niveles* de cada criterio que pueden ser descriptivos (distinguido, eficiente, no eficiente) o numéricos (5-4-3-2-1); y c) *la descripción* de cada nivel que corresponde a detallar los rasgos distintivos para determinar el grado de perfección; a juzgar por las prácticas evaluativas analizadas en esta investigación, los profesores hacen uso parcial de las rúbricas, pues no se han implementado en su totalidad.

Al igual que los profesores, los estudiantes participantes en las entrevistas también reconocen que en las pruebas evaluativas por lo general sí se expresan al menos los valores de cada pregunta, aunque no siempre se describen en detalle las rúbricas correspondientes ni los objetivos de cada prueba.

Con base en su propia experiencia evaluativa, los estudiantes sostienen que cuando tienen que presentar exámenes, proceden a revisar los apuntes y a hacer consultas en internet; este es un procedimiento típico que el estudiante sigue antes de los exámenes y obedece a algunas condiciones que la función social de la evaluación le ha propuesto históricamente, tales como: se evalúa en momentos puntuales del proceso; el *test* debe hacerse en un tiempo limitado, generalmente corto; la prueba se toma de manera aislada e individual sin ayuda de apoyos, como materiales, apuntes, libros, otros compañeros o el profesor; se intuye la prioridad de la velocidad y la eficiencia sobre la comprensión y la reflexión, tal como lo establecen Coll, Martín y Onrubia (en Coll *et al.* 2004); en este sentido, el alumno se ve obligado a retomar sus apuntes y en algunos casos a memorizarlos; por el contrario, señalan los autores las tareas evaluativas, según la función pedagógica, se orientan a la realización de proyectos, presentaciones orales ante audiencias, elaboración de textos e informes escritos, experimentos, respuestas a problemas complejos, etc. y se da prioridad a la comprensión, la emisión de juicios razonados, la discusión y el análisis. Un

entrevistado prefiere actividades más interactivas como las charlas con compañeros las cuales estimulan la práctica del inglés y prometen una disminución de la memorización; este estudiante se queja de que se prepara mucho y generalmente le va mal; es quizás en esta circunstancia cuando se hace necesaria la conversación proactiva entre el aprendiz y el profesor, bien sea para que éste último oriente al primero en relación con estrategias de estudio y de aprendizaje o para que el estudiante exprese su opinión sobre la enseñanza y las prácticas evaluativas que el docente lleva a cabo y sobre su posible reconfiguración en aras de mejorar el papel de ambos estamentos.

Las opiniones sobre el uso de los exámenes que ya vienen elaborados en los libros de texto está divididas; algunos profesores entrevistados consideran que sí los utilizan porque son elaborados por expertos y que pueden ser objeto de algunas adaptaciones; otros creen que no se deben utilizar porque son muy limitados en muchos aspectos; estas clases de exámenes son elaborados para ser aplicados en cualquier lugar del mundo donde se aprenda el inglés como lengua extranjera, es decir, se basan en la generalización propia del pensamiento positivista; son elaborados en otros contextos quizás para un “estudiante ideal” y desconocen las particularidades de las regiones y de los países; de ahí la importancia de reconocer el valor del conocimiento situado de Haraway (1995) que nos ayuda a acercarnos mejor a la objetividad, a lo que no está preestablecido por otros, es decir, a lo no previsible; eso es, precisamente, lo que hacen las pruebas elaboradas por los mismos docentes, siempre y cuando sigan unos lineamientos teóricos básicos.

Los estudiantes entrevistados afirman no estar de acuerdo con las pruebas que vienen con los libros de texto porque son homogéneas y no pueden adaptarse a todas las necesidades y contextos; indican que sólo le sirven al docente para cumplir con la obligación de evaluar, pero que debido a su proveniencia de otras latitudes, no siempre revelan su aprendizaje.

**Caracterización de las prácticas evaluativas.** Esta subcategoría aborda aspectos atinentes a los temas evaluados, los desempeños exigidos en las pruebas, los criterios de evaluación y tanto las modalidades como los principios de las prácticas evaluativas. En la gran mayoría de las pruebas analizadas no se indican ni el objetivo de la prueba ni las rúbricas para su calificación, contrario a lo que expresan los profesores y algunos estudiantes en las entrevistas y en las encuestas; si bien es cierto los profesores tienen

autonomía para elaborar y calificar los exámenes, también es un acto de responsabilidad y transparencia que el estudiante conozca las condiciones bajo las cuales va a ser evaluado, para evitar en lo posible sesgos en el proceso evaluativo; según Díaz Barriga y Hernández (2002) las rúbricas son guías de puntaje que describen el grado en el cual un aprendiz está ejecutando un proceso o producto y contribuyen a disminuir la subjetividad; una prueba cuyas reglas de juego son desconocidas para los estudiantes se convierte en un arma de doble filo que impide al estudiante saber cómo lo van a evaluar y bajo qué criterios.

Aunque parezca contradictorio, a veces los docentes utilizan prácticas evaluativas cuyas preguntas poco tienen que ver con el contenido estudiado en las clases; en las pruebas analizadas en esta investigación, tales contenidos sí se ven reflejados en los exámenes; evaluar lo que no se ha estudiado en clase constituiría un acto de injusticia con el estudiante. En cuanto a la modalidad de pruebas se refiere, se observa mayoritariamente el uso de la práctica evaluativa individual, de hecho, los diez exámenes analizados se hicieron bajo esta modalidad, evidenciando así, la preferencia de los profesores por la evaluación individual, aislada, sin ayuda de apuntes, libros o la de los compañeros, tal como indiqué anteriormente; en este sentido, el examen se convierte en una especie de rendición de cuentas, ante lo cual el alumno se ve obligado a veces a “aprender” al pie de la letra y en el peor de los casos a hacer trampa. En las prácticas evaluativas analizadas se nota el predominio de la evaluación del conocimiento de tipo declarativo (dato, norma, fecha, reglas) es decir, el saber qué y también del conocimiento procedimental (acciones, habilidades, procedimientos) o saber hacer; en realidad, estos dos tipos de conocimiento son inherentes al aprendizaje de una lengua extranjera; no obstante, poco a poco el conocimiento actitudinal ha ido ganando terreno en muchas áreas del conocimiento y en el campo de la evaluación, toda vez que tiene en cuenta el componente afectivo y humano del evaluado, incluyendo sus necesidades, sus sentimientos, sus actitudes y su esfuerzo, entre otros aspectos.

Es importante tener en cuenta que los principios de validez y confiabilidad son diferentes en el campo cuantitativo y en el campo cualitativo; la literatura positivista tradicional (enfoque cuantitativo) se refiere a la validez como la facultad de medir lo que se tiene que medir; así, “la validez interna” de una investigación viene dada por la relación causa-efecto es decir, X causa Y pero no Z; “la validez externa” se orienta hacia la

generalización de los hallazgos; desde la mirada cuantitativa la confiabilidad tiene que ver con la igualdad de resultados que se puede obtener en varios estudios independientemente del lugar y del tiempo de su realización; desde la mirada cualitativa (postpositivista), la validez se refiere al hecho de que los resultados “reflejen” una imagen lo más completa posible, clara y representativa (sentido pleno) de la realidad o situación estudiada; los estudios cualitativos poseen un alto nivel de validez derivado de su modo de recoger la información y de las técnicas de análisis que usan; la confiabilidad desde la mirada postpositivista está orientada hacia el nivel de concordancia interpretativa entre diferentes observadores, evaluadores o jueces del mismo fenómeno (Martínez, 2006). En las pruebas analizadas, se advierte una concepción cuantitativa de estos dos principios, por cuanto se exige del estudiante información precisa y detallada, en términos de aprendizaje del inglés.

En una de las pruebas analizadas, se observa, los planteamientos de Bachman (1990), en relación con el carácter impreciso, incompleto y subjetivo de las pruebas, lo cual previene a los profesores de inglés de elaborar exámenes sin mayores consideraciones teóricas, confiando únicamente en su experiencia; incluso, si una prueba evaluativa está “bien elaborada”, sus resultados no serán más que indicios y señales sobre el aprendizaje de un alumno. Por otra parte, se advierte el predominio del tipo de *test* con base en “*discrete points*” que evalúa las habilidades lingüísticas de forma separada, como una muestra de la huella dejada por el método Audio-lingual.

Aunque el presente trabajo no intentó analizar el rendimiento de los alumnos en relación con lo establecido por el MCER, los niveles de inglés en las prácticas evaluativas analizadas en la presente investigación, corresponden a A (Usuario básico) con sus subniveles A1 (Acceso) y A2 (Plataforma); B (usuario independiente) con sus subniveles B1 (Intermedio) y B2 (Intermedio alto), lo cual evidencia un grado de satisfacción bueno en relación con cada uno de los semestres a los cuales pertenecen los exámenes estudiados.

En cuanto a la lectura se refiere, los temas evaluados en las pruebas analizadas se centraron, como es natural, en la comprensión de textos a través de preguntas cerradas que evidencian cierta tendencia a evaluar de manera objetiva, exacta y precisa la comprensión de un texto; la respuesta que requiere esta clase de pregunta es única e ignora las estructuras profundas del discurso y los diversos sentidos que éste puede ofrecer al lector; en este tipo

de preguntas la posibilidad de responder de diferentes maneras prácticamente no existe y se supone que tanto el evaluador como el estudiante tienen que ser neutrales y acogerse a las calificaciones obtenidas por cuanto el comportamiento esperado de los alumnos es prácticamente el mismo, es decir, es predecible; nuevamente, se intuye la influencia que las posturas positivistas han tenido y tienen en las pruebas evaluativas; Las técnicas de lectura *scanning*, *inference*, *skimming* y *vocabulary analysis* son las más frecuentes en las pruebas estudiadas; asimismo, se destacan el uso de pasajes de lecturas y de obras de literatura, es decir, el profesor acude con frecuencia a materiales auténticos que ponen al alumno en contacto más cercano con la lengua y la cultura objeto de estudio; en una de las pruebas se indica con claridad, las instrucciones y las rúbricas y las preguntas son de tipo abierto que le permiten al estudiante ampliar sus respuestas desde su propia interpretación del texto; como se sabe, el alumno no recibe pasivamente la información de las lecturas, por el contrario, hace sus propias construcciones de nuevos significados, tal como lo establece el pensamiento constructivista.

Por el lado de la escritura se observa variedad en las formas de evaluar un texto escrito, generando un escenario adecuado para mirar y explotar el texto de diferentes maneras; en las evaluaciones, se tuvo en cuenta tanto la estructura del párrafo como el vocabulario y predominó el tipo de desempeño llamado *intensive* el cual corresponde a los niveles iniciales del desarrollo de la habilidad de escritura en inglés y básicamente se enfoca en reforzar temas gramaticales, de manera controlada; de todas maneras, se advierte el énfasis de las pruebas en la precisión más que en la expresión y en la riqueza de las composiciones escritas; se observa, asimismo, una asociación directa entre gramática y el “buen escribir”; desde luego que la forma cómo se escribe un texto es importante pero también lo son las ideas que se expresan en él, es decir, tanto la cohesión como la coherencia contribuyen a conformar y cualificar la escritura.

En cuanto a los aspectos que se evalúan en las pruebas de escritura, sólo en un caso se tuvo en cuenta el contenido, la organización, el discurso, la sintaxis, el vocabulario y la mecánica, de manera explícita para su evaluación; de igual manera, en los exámenes escritos analizados no son frecuentes las correcciones del profesor, ni se especifica claramente los aspectos que se van a tener en cuenta para la calificación de la producción

escrita; no hay evidencia de que se utilice el principio de *wahsback* como herramienta para reconsiderar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En cuanto a la evaluación del habla se refiere, se advierte en las pruebas analizadas que algunos docentes evalúan la habilidad de *speaking* por medio de pruebas escritas, seguramente con el fin de conocer el manejo de precisión lingüística del alumno, en materia de gramática y vocabulario; básicamente se evaluó vocabulario, aspectos gramaticales y se hicieron preguntas sobre algunos tópicos; sin embargo, considero que para evaluar esta habilidad deben predominar las actividades de interacción en binas, en grupos o con el profesor. Los desempeños exigidos en las pruebas orales dependen, desde luego, del semestre al cual pertenecen los estudiantes; en las pruebas analizadas predomina el caso intensivo el cual propende por la práctica de aspectos gramaticales a través de ejercicios de conversación en binas o en grupos; también se observa el desempeño tipo *extensivo*, utilizado en presentaciones y monólogos utilizando el lenguaje formal. Es preciso aclarar que ocho de las pruebas analizadas fueron escritas y ante la dificultad de estar presente en algunas pruebas orales (para evitar afectar el desempeño del estudiante), realicé dos entrevistas a sendos alumnos sobre el tema “exámenes orales”, cuya reflexión hermenéutica presento a continuación:

En la primera entrevista el entrevistado manifiesta sentirse mejor con las evaluaciones informales; como se sabe, estas técnicas permiten manifestaciones naturales de los estudiantes en la lengua objeto de estudio y toman poco tiempo, por lo cual, se pueden incorporar frecuentemente al proceso de enseñanza y aprendizaje; por otra parte, es lamentable que las prácticas evaluativas fomenten sentimientos de inferioridad, tal como lo señala el alumno; la evaluación podría convertirse en el momento esperado por el alumno para demostrar sus triunfos y sus logros sin ningún tipo de frustración. Se advierte también la creencia de que hay que confiar en las pruebas porque así ha sido aceptado históricamente, desde los primeros niveles de la educación primaria; el entrevistado declara que ante los resultados negativos en las pruebas orales los profesores rara vez hacen retroalimentación, casi siempre el problema se queda sin solución; aduce el estudiante que los introvertidos tienen desventajas en relación con los más extrovertidos, especialmente en las pruebas orales; al respecto, cabe reafirmar la importancia de minimizar al máximo los factores que perjudiquen al alumno; en efecto, un alumno tímido y con presiones

psicológicas difícilmente podrá mostrar lo poco o mucho que haya aprendido; el alumno expresa que en las pruebas orales los profesores no tiene en cuenta las diversas dimensiones del ser humano, sólo aquellas de carácter cognitivo, quizás por eso asegura que la evaluación no ha sido una buena experiencia en su vida académica; finalmente, el entrevistado recomienda que los docentes deberían conocer los resultados de esta investigación, quizás con la esperanza de que se enteren sobre las dificultades y el pensamiento de los docentes en materia de evaluación.

El segundo estudiante entrevistado sobre las pruebas orales, expone que cuando hay una buena relación con el profesor no se siente tan nervioso como cuando expone un tema en inglés ante sus compañeros; nuevamente se intuye la necesidad de variar las prácticas evaluativas y tratar de adecuarlas a las necesidades de los alumnos; por otra parte, sostiene que con las pruebas orales se puede demostrar el aprendizaje, aunque a veces se siente frustrado ante las calificaciones que obtiene porque siente que no representan ni el esfuerzo hecho ni su aprendizaje real del inglés; advierte la necesidad de que las prácticas evaluativas orales sean más espontáneas, más frecuentes y que tengan en cuenta las ideas más que la mera pronunciación; estas ideas sugieren mirar la evaluación más allá de la cifra, más allá de la supuesta representación de la realidad y proponen abandonar los reclamos de verdad y certeza provenientes de tendencias positivistas.

En las pruebas orales estudiadas, se advierte cierto predominio de la forma sobre la expresión oral, de la gramática y del vocabulario sobre la fluidez; de hecho, es frecuente que el profesor haga más correcciones de tipo gramatical en los exámenes orales, pues como lo indicó un docente: “somos cazadores de errores”; la comunicación está llena de equivocaciones tanto superficiales como profundas, lo importante es que no se vea afectada significativamente, por lo demás, siempre estamos comunicándonos de forma imprecisa pues las palabras que utilizamos en nuestra lengua materna no describen exactamente lo que estamos pensando, menos aun cuando se trata de una lengua extranjera como el inglés; en otras palabras, nos comunicamos de una *manera tolerante*, ya que casi nunca comunicamos lo que realmente es. Por otra parte, se nota que los profesores no tienen en cuenta el esfuerzo del alumno, con mucha frecuencia; basta con asignar una calificación que no puede controvertirse, es decir, se reitera el predominio de una visión eminentemente positivista que no encaja muy bien en el campo de las ciencias sociales.

En la prueba de escucha se hicieron preguntas de comprensión con base en un texto grabado; se observa la exigencia de tipo *selectivo*, que básicamente intenta que el estudiante identifique auditivamente información específica; no se advierte la práctica de la habilidad de escucha de manera natural, de tal forma que el estudiante pueda expresar aquellos pasajes del texto que más comprende y que más llaman su atención, es decir, una escucha libre.

En general, en este análisis de las prácticas evaluativas se advierte cierto predominio de la gramática sobre la expresión creativa del alumno y mayor énfasis en la parte formal de las cuatro habilidades, en detrimento de aspectos como la imaginación, la creatividad o la inferencia.

Dando cumplimiento a los objetivos dos y tres planteados en el trabajo, surgió la categoría de análisis denominada “**Creencias sobre la Evaluación del Aprendizaje del Inglés**” la cual se refiere a aquellas actitudes, opiniones y concepciones que tiene una persona sobre un determinado aspecto o tema, en este caso sobre la evaluación del aprendizaje del inglés; se trata de las teorías implícitas y de las dimensiones no observables que pueden guiar y determinar la actuación de una persona. Según Villoro (1998), las creencias de una persona pueden inducirla a pensar que aquello que cree es la verdad, ignorando otras posibilidades e incluso otras creencias; son las formas de ver el mundo que tienen los seres humanos; un alumno puede tener la creencia de que la manera cómo es evaluado es la adecuada, porque así se ha hecho tradicionalmente y por lo tanto, hay que aceptarlo sin mayores críticas ni reflexiones. Esta categoría comprende las siguientes subcategorías:

**Origen de las Creencias.** Se refiere a las fuentes y a las bases de dónde provienen las creencias sobre la evaluación del aprendizaje del inglés de los participantes; es decir, hace relación a aquellas circunstancias, momentos, experiencias y contextos que contribuyeron a gestar una forma de pensar sobre determinado fenómeno y que tuvieron incidencia notable en el desarrollo de una determinada creencia; en el caso que nos compete, el fundamento de una creencia sobre la evaluación puede estar asociado a la manera como los participantes fueron evaluados en sus primeros niveles de formación e incluso a la manera cómo fueron formados en sus propias familias, por ejemplo, la orientación positivista que da gran importancia al modelo de estímulo y respuesta.

Los profesores entrevistados sustentan que sus creencias sobre la evaluación y la forma cómo la llevan a cabo provienen de sus propias experiencias cuando fueron evaluados como estudiantes; estas apreciaciones concuerdan con los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por Bailey *et al.* (1996) Johnson (1994), Spada and Massey (1992), Quilter & Chester (1998), según los cuales las cogniciones (creencias) de los docentes fueron influenciadas por sus experiencias como aprendices o por sus experiencias en los cursos de formación. Sobre el tema, un profesor manifiesta:

“Pues, yo creo que en mí ha incidido mucho es que yo soy esta generación que me tocó a mí es la generación de las evaluaciones para todo, es decir, yo quiero entrar a trabajar tengo que hacer evaluación; quiero avanzar en mi escalafón tengo que hacer evaluación; quiero aplicar para una beca tengo que hacer evaluación, o sea todo es, eso para mí se ha vuelto rutinario es parte de mi vida hacer este tipo de evaluaciones y yo he aprendido mucho incluso cuando, pues estando aquí en el pregrado aquí en la universidad trabajando, yo me di cuenta muchas veces que, que a veces los profes eran injustos a la hora de hacer las evaluaciones con los estudiantes” (entrevista 2, párrafo 24).

Otros entrevistados declaran que sus experiencias frustrantes en el campo de la evaluación en su condición de alumnos les ha ayudado a reflexionar y a no cometer los mismos errores de sus antecesores; un docente señala que sus creencias sobre la evaluación provienen de la forma cómo fue evaluado en los Estados Unidos y de los autores en este campo del saber; al respecto, es preciso destacar que a pesar de que algunos principios son comunes a la evaluación en diversas latitudes del mundo, existe diferencia entre ser evaluado en el campo del inglés como segunda lengua y como lengua extranjera. Un docente expresa que está de acuerdo en la forma cómo evalúa, porque así fue cómo aprendió y fue evaluado; es evidente, en este caso, la influencia de los enfoques tradicionales en materia de evaluación, que en algunos casos pueden estar todavía vigentes a pesar de la dinámica y las circunstancias del mundo actual que exigen replanteamientos permanentes para evitar que las nuevas generaciones repitan irreflexivamente los legados tradicionales en materia de evaluación. Un profesor asevera que hoy en día todo está sujeto a evaluación y pone a competir a unos con otros para estar delante de los demás y lograr mejores oportunidades de trabajo y condición social. Una visión más humana sobre el tema

es la que señala un docente quien afirma que su opinión sobre la evaluación obedece a razones de tipo vocacional y de servicio al estudiante.

Los estudiantes entrevistados confirman, al igual que los profesores, que sus creencias sobre la evaluación tienen asidero en la manera cómo ellos fueron evaluados en los niveles de formación anteriores; un alumno manifiesta la siguiente:

“La forma en que yo he sido evaluado, esto más en secundaria. Yo vivía en Samaniego en un pueblito, en un colegio que se llama Policarpa Salavarrieta y hay ciertos profesores sí... sí evaluaban subjetivamente, incluso eh cuando uno estaba en eh ciencias exactas, en matemáticas, y usualmente soy bueno para matemáticas, desarrollaba todo y estaba bien y me colocaban B, o sea que, un bueno o aceptable eh pero estando bien. Entonces yo digo “profe, la (*no comprensible*) no es así” “no, pero que, que esto no sea así como yo lo desarrollé sino que vos te saltaste un paso” “pero yo lo entiendo así profe, entonces ta, ta,ta” Entonces no, desde ahí digámoslo me puse a analizar, o sea más que todo influyó la secundaria porque sí eran un poco, eh un poco no, eran subjetivas las evaluaciones...” (entrevista 2, párrafo 37).

El alumnado se queja de haber sido formados en el marco de una educación tradicional y que los profesores actuales son anticuados; al respecto, creo que el cambio epistemológico, conceptual, pedagógico, didáctico y evaluativo no ocurre de la noche a la mañana, por el contrario, se requieren espacios de sensibilización y de metacognición para lograr concienciación sobre lo que hacen los docentes y la forma cómo lo hacen, para luego generar espacios de discusión acerca de creencias, opiniones y acciones, tal vez así, haya mayores probabilidades de avanzar; es frecuente que los estudiantes imiten los modelos pedagógicos y didácticos de sus profesores, por eso es preciso evitar en lo posible la dependencia de políticas educativas y evaluativas dogmáticas; un participante señala que la evaluación (no la calificación) siempre debe estar ahí, es decir, en cada momento, en cada evento y en cada manifestación del alumno y del profesor; cuando hablo de este último, me refiero a la autoevaluación permanente que debe hacer para mejorar como persona y como profesional de la enseñanza del inglés.

En las encuestas, los profesores insinúan que sus formas de evaluar revelan una fuerte influencia de la formación teórica que recibieron cuando fueron estudiantes, de la experiencia como docentes y del reglamento institucional; Quintana (2001) señala que las

creencias determinan automáticamente y de manera irreflexiva las acciones de los seres humanos, ya que hacen parte de su propio ser; las creencias sobre la evaluación no escapan a esta circunstancia, pues es posible que estén tan arraigadas en el profesor, que ni siquiera se dé cuenta de ellas y actúe casi de modo subconsciente. Un buen número de docentes sostiene que las formas cómo fueron evaluados cuando fueron estudiantes no tiene incidencia en la manera cómo ellos evalúan ahora en condición de docentes; tal vez sea una forma de resarcir errores cometidos por sus profesores y de evitar volver a cometerlos.

Por su parte, la mayoría de estudiantes encuestados confirman que la formación teórica que han recibido tiene incidencia en la forma cómo piensan sobre la evaluación; le sigue en su orden la tradición evaluativa, la forma como fueron evaluados en la educación primaria y secundaria y por último, el reglamento institucional; se puede apreciar que la formación teórica tiene en el estudiante una repercusión notoria sobre sus creencias y sus opiniones acerca de un determinado tema, en esta caso, la evaluación; en otras palabras, las ideas de los autores tomados como referencia, tienen gran importancia para el alumno, de ahí la necesidad de conocer no sólo una sino varias concepciones sobre un tema.

Por otra parte, es evidente la influencia de la tradición evaluativa en el pensamiento de los estudiantes; no sugiero desconocer que la experiencia ha hecho aportes significativos para el avance de la humanidad, pero creo que se requiere cambiar proactivamente en todos los escenarios del accionar humano y la enseñanza y evaluación del inglés no puede ser la excepción; en efecto, hay tanto por explorar que es necesario iniciar con una mentalidad más flexible y abierta a nuevas opciones. Las investigaciones de autores como Bailey *et al.* (1996) y Johnson (1994), concluyen que las creencias de los profesores se ven afectadas por la manera cómo ellos aprendieron un idioma; en nuestro caso, la forma cómo el estudiante piensa sobre la evaluación proviene, en parte, de su propia experiencia vivida en los niveles de formación anteriores; por último, los alumnos destacan la importancia de los reglamentos establecidos institucionalmente.

**Complejidades de la evaluación.** Esta subcategoría hace relación a la multiplicidad interpretativa que los profesores y los estudiantes hacen sobre diferentes aspectos relacionados con la evaluación; incluye las razones por las cuales se evalúa, las razones de los malos resultados, las revelaciones, la confianza en materia de evaluación, entre otros aspectos.

Para la minoría de los docentes entrevistados la evaluación significa un mecanismo para medir lo que el aprendiz sabe y su progreso; como se ha indicado a lo largo de este trabajo, infortunadamente este concepto ha sido utilizado en muchos escenarios, sólo a nivel de calificación y no en su verdadera dimensión y ha conducido a subvalorar su papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje; de esta manera, a la evaluación se le ha asignado el triste e injusto rol de sancionador, certificador y recolector de información; incluso uno de los docentes indica que evaluación significa castigo:

“O sea si fuera mi experiencia para mí sería como un castigo, de todas maneras o, no, no un castigo no diría yo; es como, poner a prueba lo que sabes, si lo has aprendido lo has, lo has entendido más que todo, porque ese es otro problema que le digo a los estudiantes. Es que la cosa no es leer y memorizar sino entender; entonces yo pienso que la evaluación es demostrar eh eh qué es ah lo entendido sobre lo que te enseñaron” (entrevista 1, párrafo 25).

En las entrevistas los profesores creen que se evalúa para el proceso, para “evaluar lo que estamos haciendo, es una autoevaluación”, señala un profesor; se observa una orientación pedagógica de la evaluación que orienta su accionar no tanto en función del resultado, como en comprender lo que ocurre en la cotidianidad del aula; otro entrevistado asocia la evaluación con la ética; ser ético implica una reflexión sobre el compromiso del hombre consigo mismo y con los demás, no basta con “dictar clases, evaluar y reportar”; la reflexión del docente, al igual que la evaluación, deben ser permanentes.

La mayoría de los entrevistados señalan que el propósito central de la evaluación es medir, certificar y auscultar, lo cual constituye una evidencia del predominio de la función instrumentalista de la evaluación, tal como lo he indicado reiteradamente en este trabajo; el profesor se ha convertido en un experto en detectar las fallas de los estudiantes, en recolectar esa información y en presentar informes que determinan si cumplen con los requisitos para acceder a los niveles de formación subsiguientes; al parecer, cuando se habla de evaluación los profesores hacen una conexión inmediata y casi inconsciente con la medición, de hecho, hay una fuerte influencia positivista y cuantitativa; se pueden medir las características físicas de un objeto (largo, ancho, alto, peso, etc.) pero lo que no está claro todavía es hasta qué punto es posible “medir” el conocimiento de un ser humano o el aprendizaje de un estudiante; quizás sea más adecuado hablar de “valorar” algunos indicios

que se alcanzan a percibir levemente a través de las prácticas evaluativas.

Infortunadamente, algunos entrevistados miran la evaluación como un mecanismo que tienen que cumplir por obligación y por exigencia del gobierno, la institución y el currículo, lo cual dista mucho de las reflexiones pedagógicas que se pueden hacer a partir de la evaluación.

Un profesor entrevistado manifiesta (al igual que otros de sus colegas) que evalúa para saber si el alumno aprendió o no aprendió; este es un ejemplo claro de los dualismos que han permeado los sistemas evaluativos en la escuela; el aprendizaje no es una cuestión de si o no, como lo señala Coll, *et al.* (2007), no se trata de todo o nada, de aprobado o reprobado, es más bien un asunto de secuencias, de logros graduales y progresivos, por lo tanto, afirmar que un estudiante aprendió o no aprendió inglés es una aseveración apresurada, que desconoce las dinámicas de aprendizaje que ocurren en su mente.

Los profesores señalan que utilizan los resultados de las evaluaciones para dar notas, lo que evidencia su uso cuantitativo, orientado predominantemente a la evaluación sumativa, (guiada por objetivos que hay que cumplir), a la medición, a la cantidad y a la aceptación de la objetividad como elemento preponderante para acceder a la realidad; Díaz-Barriga (2001) admite que la asignación de notas se basa en arbitrariedades institucionales, académicas y personales, por lo tanto, la calificación es un convencionalismo que no puede aportar todo lo que se le ha asignado históricamente; incluso el mismo orden de las escalas evaluativas (1-5, 1-10) es un hecho caprichoso, por ejemplo, en algunas universidades alemanas la nota más alta es uno (1.0) y la más baja corresponde a cinco (5.0); el autor defiende que la pedagogía al preocuparse técnicamente de los exámenes y la calificación ha caído en una trampa que le ha impedido estudiar los grandes problemas de la educación.

Otro docente señala que los resultados de la evaluación revelan la calidad de la enseñanza; de alguna manera, los alumnos reflejan los maestros que tienen, luego, la evaluación da luces también sobre la enseñanza; así, los malos resultados de la evaluación constituyen una autocrítica para todos: para el sistema educativo, la institución, el profesor, el estudiante, los currículos implementados, los materiales utilizados y las mismas prácticas evaluativas; siendo así, todo es mejorable y discutible cuando hay intención de hacerlo.

Los profesores aseguran que los resultados de las evaluaciones básicamente sirven para comprobar si hubo aprendizaje y para promover estudiantes, es decir, que predomina el uso

de la evaluación vista desde su función social como he indicado anteriormente en este trabajo; no obstante un profesor señala:

“[...] se evalúa porque es instintivo. O sea todo tiene evaluación en la vida, todo, todo, todo: o sea uno se cuadra con alguien (adquiere un compromiso amoroso) y uno lo está evaluando: uno conoce un amigo, uno va comprar una casa y está la evaluación instintiva, o sea todo, la evaluación de todo de la comida e cosas tan primitivas como que los animales huelen sus propias heces para evaluar si están sanos o enfermos. Todo, la evaluación permea toda la vida. O sea yo creo que para nosotros es como natural eh ver si estamos haciendo lo que se supone que debemos estar haciendo para lo que nos contrataron y por lo que nos pagan aquí” (entrevista 6, párrafo 6).

Según esta opinión la evaluación revela de alguna manera si el profesor está haciendo su trabajado como debería; es básicamente una autoevaluación.

Los alumnos entrevistados, por su parte, consideran que la evaluación “da luces” sobre el proceso y las dificultades, por lo tanto, conocer el proceso ayuda a detectar a tiempo los errores, a corregirlos y a no seguirlos cometiendo de manera subconsciente. Sostienen los estudiantes que la evaluación determina quién sabe, quién pasa y quién “sirve” para terminar la carrera; reconocen su importancia en tanto ayuda a que el conocimiento crezca, quizás bajo la premisa de que entre más evaluaciones se hace más se aprende, sin embargo, la repetición de evaluaciones similares podrían contribuir a frustrar aún más al alumno.

Con base en su experiencia vivida, los estudiantes entrevistados reafirman que la evaluación se hace para medir y darle un número al conocimiento y para pasarlos a otro nivel; se insinúa una vez más el predominio de la función social de la evaluación del aprendizaje del inglés y la influencia notoria de las concepciones positivistas; en otras palabras, prevalece la evaluación como mecanismo de promoción, de certificación, de selección y de calificación; esta función considera la inteligencia, la motivación y la capacidad de aprendizaje como rasgos unitarios, prefijados e inmutables que se observan a través de una curva estadística normal, como bien lo señalan Coll *et al.* (en Coll *et al.* 2004); los alumnos confirman que las prácticas evaluativas se utilizan para clasificarlos en buenos o malos y entre los que saben y no saben; al respecto, los autores sostienen que esta clasificación es una manera de aceptar el fracaso como algo normal, justificando el carácter

selectivo de la educación que ignora las diferencias individuales. Al igual que los profesores, otros alumnos entrevistados creen que las prácticas evaluativas se hacen por obligación y por cumplir con unos objetivos previamente establecidos; al respecto, Cerda (2002) señala que los objetivos educacionales de Tyler han recibido críticas por su inclinación eminentemente cuantitativa y porque rigurosamente determinan qué hacer, cómo hacerlo y para qué hacerlo. “Si no nos evalúan no estudiamos” sostiene un estudiante, evidenciando la influencia aún vigente de la teoría de estímulo y respuesta según la cual, la labor de la educación era modificar las conductas de los alumnos (Zubiría, 2003).

Según las encuestas, algunos profesores consideran la evaluación como un proceso complejo y necesario que recolecta información cualitativa y cuantitativa sobre el desempeño del estudiante para posteriormente tomar decisiones; otro profesor incluye y conecta la enseñanza con la evaluación; para otro encuestado la evaluación es un elemento olvidado en la enseñanza; es también poner a prueba el conocimiento de lo que se ha estudiado y enseñando en clase; también significa medir la capacidad de conocimientos de un alumno. Según estas definiciones, los alumnos demuestra tener un conocimiento bastante amplio de lo que la evaluación implica; en ellas se incluye revisión de la enseñanza y aprendizaje, mejoramiento del aprendizaje y recolección de información cualitativa y cuantitativa, es decir, una visión pedagógica de la evaluación; no obstante, la realidad encontrada en este trabajo muestra inconsistencias que desvirtúan esta visión conceptual.

En las encuestas, los profesores también señalan que los alumnos estudian para pasar la prueba y por obligación; también sostienen que estudian porque a los estudiantes les gusta estudiar y porque quieren mejorar su aprendizaje. Los profesores describen otras razones por las cuales los alumnos estudian para las evaluaciones, a saber: porque no tiene más que hacer, es decir no les queda otra opción; para avanzar a otro nivel o semestre y porque generalmente, las evaluaciones son impuestas por el docente, ya que sólo se hace concertación de fechas, pero muy rara vez se llegan a acuerdos sobre los tipos de evaluación y de estrategias; la imposición es una consecuencia del ejercicio del poder y de las condiciones inequitativas entre el profesor y el estudiante.

Algunos docentes encuestados señalan que los resultados de las evaluaciones sirven para revisar procesos de aprendizaje y también de enseñanza; esto último equivaldría a una de

las funciones de la evaluación formativa y al principio de *washback* señalado por Brown (2007). Infortunadamente, pocos docentes sostienen que la evaluación podría fomentar espacios de autocrítica tanto del profesor como del estudiante, es una falencia de la cual adolecen muchos sistemas evaluativos, entre ellos el nuestro.

Los resultados de la encuesta muestran que los estudiantes también consideran la evaluación como un proceso para cuantificar, verificar, conocer, probar, analizar, reflejar los conocimientos, capacidades y aprendizaje logrado por ellos en un área específica, con el fin de detectar fortalezas y debilidades; para otros, la evaluación significa caracterizar a un individuo, replantear la forma de enseñanza, promover o reprobar, comprobar si el alumno es apto o no para avanzar, detectar lo que hay que conservar o cambiar; Un encuestado considera que la evaluación es un medio para enjuiciar al alumno; también cree que es la manera cómo un profesor busca nuevas estrategias innovadoras para medir si los estudiantes han logrado aprender una temática: asimismo, se considera la evaluación como la valoración de la actitud de una persona, partiendo de su saber previo; para otro encuestado, la evaluación determina lo que he aprendido, no por calificaciones sino por el avance logrado. En estas opiniones sobre la evaluación se observa posturas eclécticas que insinúan una proliferación de sentidos, combinando posiciones cualitativas y cuantitativas.

Los alumnos encuestados también advierten que ellos estudian para mejorar el aprendizaje, para pasar la prueba, porque les gusta y por obligación. Otras respuestas no convergentes, advierten que los alumnos estudian para obtener buenas notas y ganar la matrícula de honor, para competir con los compañeros, para mirar en qué hay falencias y para demostrar conocimientos; en estas creencias se observa un predominio del enfoque cuantitativo sobre el cualitativo, de la función social de la evaluación sobre la función pedagógica y de la medición sobre la evaluación.

La mayoría de los estudiantes encuestados señalan también que los resultados de las evaluaciones sirven para comprobar si hubo aprendizaje y para promover un estudiante de un semestre a otro (igual que en las entrevistas); unos pocos señalan que sirven para fomentar autocrítica; según siete (7) estudiantes, los resultados de las evaluaciones no sirven para nada; en las creencias anteriores se observa que los estudiantes consideran varios elementos intervinientes en el proceso de aprender inglés, dando prioridad a la función social de la evaluación y a la verificación del aprendizaje; a juzgar por las

opiniones, se nota que los espacios para hacer críticas y autocríticas es todavía reducido en esta unidad académica; las creencias de que las evaluaciones no sirven para nada tienen importancia y merecen reflexión, porque pueden ser un síntoma de insatisfacción del estamento estudiantil con la evaluación; si se evalúa únicamente para dar una calificación al final de un período o semestre, su existencia no tiene mucha justificación por cuanto aparte de estar aislada de un proceso, no hace aportes considerables para mejorarlo. Otras opiniones destacan que los resultados sirven para generar competitividad entre los estudiantes, para mirar fortalezas y debilidades del estudiante, para mirar si los métodos y técnicas empleados han sido efectivos; estas opiniones muestran una de las funciones asignadas a la evaluación que Pérez y Bustamante (2002) describen como la calificación que pone a competir a los sujetos al compararlos unos con otros, fomentando la individualidad y la diferenciación social y estableciendo qué tan “normal” es un individuo, que tan adaptado está a una serie de normas y cuál es su grado de incorporación al sistema vigente. Los alumnos insisten reiteradamente en la importancia de que el sistema evaluativo tenga en cuenta no sólo sus debilidades (como se ha hecho tradicionalmente), sino también sus fortalezas, para obtener provecho de ellas.

Los estudiantes también consideran que los resultados de las evaluaciones sirven para medir y cumplir objetivos, para dar un número al conocimiento; “quieren medirnos” señala categóricamente un entrevistado, evidenciando el poder hegemónico del número tanto en el profesor como en el alumno; los resultados sirven para saber si el estudiante sabe o no sabe, para pasar a otro nivel y para clasificar al estudiante en bueno o malo, aducen los participantes; un estudiante sostiene que la nota sí representa el conocimiento, pero no el procedimental o el actitudinal.

Según las entrevistas los docentes culpan a los estudiantes de los malos resultados de las evaluaciones, básicamente por falta de preparación, de conocimiento, de autoconfianza, de aprendizaje, de atención y de interacción; no obstante, un docente señala que los aprendices pierden evaluaciones porque los profesores no son claros, las instrucciones de las pruebas son ambiguas y leen la mente del docente, pues están diseñadas para que los alumnos contesten como el profesor quiere; en otras palabras, hay muchas evaluaciones que, curiosamente, se centran en el docente y no en el estudiante.

¿Por qué los estudiantes obtienen malas calificaciones? quizás la respuesta más inmediata y fácil sería “porque no estudian”; los alumnos entrevistados no niegan esta posibilidad, sin embargo afirman que se debe a que “no se aprende realmente”; esta es una aseveración que los profesores deben considerar muy seriamente; tal vez los docentes de inglés, hacen su mejor esfuerzo por “enseñar” el idioma y lo logran parcialmente, pero si las evaluaciones y la opinión del estudiante no manifiestan lo esperado, es porque algo debe estar sucediendo en materia pedagógica, didáctica y evaluativa; la evaluación con orientación exclusivamente cuantitativa no soluciona los problemas del aprendizaje y las prácticas evaluativas por sí solas no pueden desempeñar el papel de “profesor invisible” que enseña lo que el docente no logró. Otro entrevistado sostiene que los resultados negativos de las evaluaciones se deben en parte a las deficiencias metodológicas carentes de procesos que coadyuven a lograr un mejor aprendizaje. Un alumno observa la inasistencia y las evaluaciones extensas, como factores determinantes en las calificaciones bajas; recuérdese que las evaluaciones extensas son un síntoma de la falta de practicidad en las evaluaciones, como ya lo señalaba Brown (2007).

Un docente entrevistado afirma que los alumnos pierden las evaluaciones cuando lo que “se cree que se ha enseñado no ha sido aprendido”; esta afirmación invita a los profesores a pensar que en la enseñanza de los idiomas existe la posibilidad de que no siempre se enseñe bien y no siempre se aprenda bien.

Los estudiantes, por su parte, indican que la evaluación nunca revela lo que saben; ¿cómo habría de revelarlo si, por ejemplo, el examen sólo es una minúscula muestra que evidencia el carácter incompleto e impreciso de una práctica evaluativa? es necesario, entonces, reconfigurar nuestras creencias al respecto, conservar lo bueno del pasado y aventurarse a encontrar algo mejor en el presente y en el futuro; otros entrevistados insinúan que las evaluaciones del aprendizaje del inglés, tal como están planteadas actualmente, lo único que revelan es “un número, almacenamiento de información, condicionamiento y falta de dedicación del estudiante”; este planteamiento constituye una dura crítica al sistema evaluativo en el campo del inglés. Un estudiante revela lo siguiente:

“No, lógicamente que no, sea una evaluación nunca va a revelar lo que uno realmente, realmente sabe, por ejemplo eh en en la carrera tenía un compañero también que él era en francés muy bueno; para hablar muy fluido para hablar toda la

cosa y... y, y en los exámenes le iba mal pues pues no era el el como como que el mejor, el estudiante como con mejores notas a veces en la en la materia. Sí... de de de los que de los que sí mejor entendía, sino que también a veces hay este eh... bueno a él ya no le importaba tampoco igual ¿no? O sea decía igual “yo sé, no me importa la la nota...” (entrevista 1, párrafo 8).

Se insinúa en esta opinión la desconfianza que los alumnos tienen de las calificaciones a tal punto que terminan por no importarles y en su lugar prefieren centrarse y preocuparse por mejorar el aprendizaje de la lengua.

Algunos profesores encuestados señalan que las evaluaciones demuestran lo que se ha hecho en la clase y el esfuerzo del estudiante de manera permanente; se observa, aquí, una percepción de la evaluación centrada en el proceso y no en los sucesos incidentales de las evaluaciones que pueden conducir a conclusiones imprecisas. La mayoría de los encuestados manifiestan que una prueba no es suficiente para evaluar todo el proceso debido a influencias de carácter interno y externo; es decir, la evaluación refleja realidades parciales afectadas por circunstancias que no se pueden observar en las pruebas; otro docente declara que las pruebas de memoria desgastan al estudiante y no le aportan mucho, porque es probable que ese conocimiento declarativo sea olvidado. Cuando se aprende inglés no podemos descartar completamente el conocimiento declarativo que tiene que ver con el dato o la información precisa, tal es el caso del vocabulario y algunos aspectos de pronunciación que es preciso aprenderlos como están establecidos por la lengua; lo importante es no descartar las otras clases de conocimiento (procedimental y actitudinal) que permiten develar otras facetas de la lengua y del alumno, igualmente importantes. Un docente afirma que la evaluación es una camisa de fuerza impuesta por la institución y por el gobierno, es decir, es un simple requisito al cual no hay que dedicarle mucha reflexión. Otro encuestado advierte que el “desarrollo de pruebas confiables y válidas es una actividad poco común entre los docentes”; como lo indiqué anteriormente, se necesita profesores cualificados para elaborar pruebas adecuadas y consistentes.

Por su parte, la mayoría de los estudiantes encuestados están parcialmente de acuerdo con que los resultados de las evaluaciones revelan su aprendizaje; argumentan que si la prueba no es clara los confunde, pues alguien puede tener los conocimientos y no entender la prueba; señalan que las evaluaciones se enfocan en ciertos aspectos y no en el

conocimiento en general; quienes están un poco en desacuerdo con los resultados de las evaluaciones, afirman que lo que se muestra en las pruebas es momentáneo pues sólo estudian para ese examen lo cual no quiere decir que realmente han aprendido; en estos enunciados se advierte y reafirma la creencia de que nadie puede medir la capacidad de aprendizaje de otra persona, a veces, ni siquiera uno mismo es consciente de cuánto sabe; otro inconveniente es cuando el cerebro se bloquea, indica un estudiante, es decir, que el factor psicológico puede jugar un papel bien sea negativo o positivo en los resultados de las prácticas evaluativas; como caso curioso, un aprendiz cree que los resultados de las evaluaciones no revelan el aprendizaje del estudiante porque la mayoría hace trampa, lo cual significa que no han aprendido la temática. Los que están totalmente en desacuerdo señalan que el verdadero aprendizaje no se ve en las pruebas sino en el desempeño práctico del inglés, en la vida misma, es decir, fuera del sistema escolar.

Coll y Martin en Coll *et al.* (2007) sostienen que las evaluaciones únicamente muestran momentos estáticos de un proceso de aprendizaje que ocurre en la mente del alumno y que sin duda es dinámico y cambiante; los autores expresan que el alcance y la profundidad de los aprendizajes realizados no se manifiestan en ocasiones hasta después de cierto tiempo, luego, la información suministrada por unas pocas prácticas evaluativas es parcial e incompleta y por lo tanto, deben ajustarse a esta condición de temporalidad del conocimiento. Al respecto, los profesores entrevistados señalan que las evaluaciones sí representan lo que el estudiante sabe en general, otros docentes, por el contrario, defienden que evidencian sólo un momento, que es para el cual el alumno estudia; un profesor señala acertadamente que la evaluación revela el aprendizaje continuo, es decir, progresivo, inacabado, incompleto, en constante construcción.

Por su parte, la mayoría de estudiantes entrevistados expresan que las evaluaciones únicamente podrían revelar un momento estático de su aprendizaje, por cuanto estudian y “aprenden” sólo para la prueba luego olvidan mucha información; no creen que las pruebas puedan indicar el conocimiento y aprendizaje general del aprendiz porque este corresponde a un proceso que es constante, dinámico y cambiante, tal como lo indican los profesores; estas observaciones muestran que los estudiantes no están satisfechos con la forma cómo están siendo evaluados y no con esto quieren significar que las evaluaciones deban ser más

fáciles, sino que ofrezcan oportunidades de mostrar de manera diferente lo que ellos saben.

Un entrevistado afirma:

“solo estudiamos para los exámenes... es muy poquito, así digamos muy poquito la gente que estudia y que estudia después del examen vuelve y estudia lo que ya estudio o lo que sea... pues es muy mínimo creo yo la gente que hace eso, porque los demás, creo que es ¡listo el examen!, ta, ta, ta, listo sacaron buenas notas esperamos el siguiente examen, estudiar para ese examen, listo ta, ta, ta. Pero en algunas materias digamos como Reading and writing si tienes que ...ese es un proceso, entonces como que tienes que estar siempre, siempre...y en listening también creo yo...es un proceso todo, siempre tienes que ser constante” (entrevista 7, párrafo 14).

Algunos docentes entrevistados no *confían* completamente en los resultados de las evaluaciones; al respecto, un entrevistado señala:

“Las evaluaciones solo dan cuenta, y yo se los digo muchas veces a mis estudiantes, solo dan cuenta de cómo se sentían ese día ellos, o que tanto sabían ese día ellos. Es imposible que una evaluación le diga a uno qué tanto un estudiante sabe, por eso yo trato de no ponerle mucho... ¿qué le digo? o sea eh el examen es importante pero no puede serlo todo, es decir, el venir a clase, el participar en clase, en hacer los talleres esas cosas a veces dan cuenta mucho más de de lo que un estudiante sabe. Ehm muchos estudiantes, y sobretodo aquí en la universidad, muchos estudiantes se dan duro ellos mismos cuando les van mal en un examen y piensan que son lo peor cuando les va mal en un examen” (entrevista 2 párrafo 10).

Esta es una opinión que muestra un alto grado de concienciación sobre lo que los exámenes pueden y no pueden manifestar; se advierte que es más importante el momento, la interacción y el esfuerzo que la frialdad de un número.

Los estudiantes entrevistados confían parcialmente en la evaluación del aprendizaje del inglés, porque hay factores externos que inciden en ella; expresan que hay otras formas de mostrar lo que saben. Gadamer (2007) defiende que existen varias maneras de decir y de escribir algo dependiendo de los objetivos y del contenido, lo que conduce a pensar que el conocimiento que un estudiante tiene del inglés, puede ser expresado de manera diferente, a saber: por medio de los exámenes tradicionales, diálogos, presentaciones, canciones, cartas, entrevistas, reportes de consultas, discusiones, juegos, dinámicas etc. Una razón por la cual

los estudiantes de las Licenciaturas en Idiomas de esta Universidad no confían completamente en la evaluación podría estar asociada al hecho de que pocas veces son incluidos como sujetos activos y participantes del proceso de evaluación; su inclusión podría prometer mejores ambientes de aprendizaje y formas de evaluar más participativas y democráticas.

Otros alumnos sostienen que las evaluaciones son confiables para el profesor pero no para ellos; los entrevistados desconfían y señalan que hay subjetividad en la manera cómo el docente evalúa, la forma cómo el estudiante recibe la evaluación y el momento en el cual se hace el *test*, es decir, el alumno advierte subjetividad en casi todo el proceso evaluativo; esta opinión es importante por cuanto evidencia el modo cómo cada quien mira la evaluación en la escuela; para el profesor una práctica evaluativa puede ser adecuada, válida, confiable y práctica, pero para el alumno la misma prueba puede parecerle inadecuada, desconocida en relación con los contenidos vistos en clase y distante de lo que el estudiante cree que sabe (ni siquiera uno sabe lo que sabe); más aún, la misma prueba puede revelar cosas distintas de las que el estudiante y el profesor creen (vocabulario, gramática, pronunciación, estados anímicos del aprendiz y del docente al elaborar la prueba, el tiempo asignado, etc.); un dicente advierte que sólo son confiables las preguntas de falso y verdadero porque las respuestas son únicas, añade que la evaluación también juzga al profesor; en otras palabras, responsabiliza al docente tanto del éxito como del fracaso del alumno.

De acuerdo con las encuestas, la mayoría de docentes encuestados asegura que confía en las evaluaciones porque son variadas y justas y porque los resultados son similares independientemente del tiempo y lugar en los cuales se apliquen, como lo señala Brown (2007); también aseveran que el profesor trata de apegarse a la realidad, pero que nunca es posible lograrlo completamente; este planteamiento coincide con el constructivismo, en el sentido de que sólo se puede hacer un acercamiento hacia la realidad y que la idea de verdad absoluta es ilusoria.

Por su parte, algunos alumnos encuestados señalan que esa confianza está asociada con lo que el profesor ha hecho en clase, pero la mayoría no creen que los resultados de las evaluaciones revelen completamente su aprendizaje, por cuanto en las pruebas sólo se observan "partes" de un todo y porque en una prueba no se puede incluir todo lo que se vio

en una unidad o período académico; otros estudiantes consideran que hay docentes que confían en el alumno pero hay otros que desconfían porque, según ellos, los alumnos no tienen las características necesarias para aprender y para desarrollar una evaluación; esta es una forma de subestimar el potencial y la capacidad del estudiante; en efecto, y como como ya he indicado, en muchos casos es el sistema educativo y evaluativo el incapaz, no el estudiante; un encuestado sostiene que algunos docentes tienen más en cuenta la motivación y las ganas de aprender que los mismos resultados; de igual manera, un alumno defiende que en ocasiones es difícil explicar con palabras o definir exactamente algo, lo cual concuerda con lo expresado por Gadamer (2007) para quien el lenguaje parece ser poco capaz de expresar lo que el individuo siente y piensa; de hecho, cada experiencia es única y las veces que alguien quiera referirse a algo probablemente lo haga de forma distinta; otro estudiante insinúa que los alumnos obtienen las notas que los profesores esperan, lo cual suena muy extraño y es una crítica a las evaluaciones hechas desde la perspectiva del docente, es decir, desde su acervo académico y su experiencia.

También hay una opinión, según la cual los profesores deben revisar los resultados de las evaluaciones para luego cambiar sus metodologías, no para hacer más evaluaciones; un estudiante critica que el profesorado no tiene en cuenta las características individuales de los alumnos, tales como sus motivaciones, actitudes, intereses o su participación, sino solamente los resultados con base en los cuales los estigmatizan; también expresa que la subjetividad puede afectar una prueba en el momento de llevarse a cabo, quizás se refiera a la subjetividad tanto del docente para hacer las preguntas y valorar las respuestas como a la capacidad del estudiante para interpretarlas y responderlas. Un docente manifiesta que el conocimiento no se mide y que, en consecuencia, se requieren varios procesos que den cuenta de ese aprendizaje; la opinión de este alumno reitera una postura epistemológica constructivista en lo que se relaciona con la verdad absoluta, a la cual el ser humano tiene el acceso negado, por consiguiente, si el objeto de conocimiento es el aprendizaje del inglés, las prácticas evaluativas no podrán sino revelar ciertos indicios de ese conocimiento.

Cuando los alumnos pierden las evaluaciones, la mayoría de los profesores entrevistados hace más evaluaciones o asigna trabajos adicionales para ser evaluados; esto conduce a reafirmar que los docentes consideran que las fallas en los procesos de aprendizaje y en los resultados de las evaluaciones son responsabilidad del estudiante únicamente, por eso hacen

nuevas evaluaciones con la certeza de que entre más se evalúe más se aprende; esta es una manera de librarse de responsabilidades que tienen que ver con la forma cómo el profesor hace su trabajo; no encuentro razones convincentes para pensar que el único que no se equivoca en el sistema educativo y particularmente en el sistema evaluativo es el docente; el éxito y el fracaso en la escuela dependen de muchos factores, no solamente del accionar del alumno; algunos profesores no hacen nada ante los malos resultados de la evaluación, porque creen que si las reglas de juego están claramente planeadas en la programación que se hace a comienzo del semestre, ya no se justifica revisar lo que pudo haber ocurrido durante el transcurso del mismo; me parece que es una posición que refleja organización y planeación pero que desconoce que las estructuras fijas no se ajustan muy bien a los comportamientos humanos; los logros del estudiante no son predecibles en su totalidad, muchas conductas y resultados están sujetos a la unicidad de cada ser, estandarizarlos sería como quitarles la individualidad y la posibilidad de que ocurra lo no planeado. Un profesor señala:

“No, o sea yo tengo algo que he aprendido o sea de la misma evaluación que nos hacen a los profesores, donde dice se hizo *feedback* en cuanto a las actividades que se presentan en clase, y muchos estudiantes en algunas veces han puesto que yo no hago *feedback*, o sea que yo nunca hago un, pues no digo si está bien si está mal. Entonces ahora lo que hago en las actividades es que alguien termina de hacer una presentación, como te digo, yo escritos no porque todo es oral, entonces termina alguien de hacer una actividad y yo le digo “bueno, no me gustó esto, mira que hay que mejorar en esto, eh hay que trabajar un poco más en pronunciación”. A todos los estudiantes les digo eso” (entrevista 1. Párrafo 9).

En este testimonio se confirma la tendencia existente a considerar que la falla en el aprendizaje casi siempre proviene del estudiantado, por eso, se sobreentiende que después de las pruebas evaluativas el papel del profesor es descubrir y corregir los errores de los estudiantes; quizás raras veces un docente decida autoevaluarse o permitir que el alumno lo haga al finalizar bien sea una evaluación o un período de instrucción (unidad, grupo temático o semestre).

Los alumnos, por su parte, han experimentado que cuando pierden las evaluaciones algunos docentes se preocupan y dan otras oportunidades, otros no hacen nada;

nuevamente, infiero que ante tales situaciones el profesor recurre a más evaluaciones para remediar el problema, en otras palabras, está casi descartada la posibilidad de hacer un cambio metodológico o una revisión de las pruebas.

Los estudiantes creen que lo único que les queda por hacer cuando pierden las evaluaciones es estudiar para el próximo examen; se observa en estas opiniones la confianza que tanto profesores como alumnos depositan en los resultados de las evaluaciones, confianza que proviene del positivismo y que defiende la credibilidad en la observación del objeto (en este caso las calificaciones) como mecanismo para acceder a la realidad; siguiendo a Bustamante en Pérez y Bustamante (2002), el docente debe subordinar los instrumentos de evaluación y sus resultados a la reflexión social y educativa y los recursos estadísticos deben ser una herramienta y no aquello que le dé sentido al proceso de aprender inglés. Es lamentable que los resultados de la evaluación provoquen en los aprendices sentimientos de inferioridad, como lo manifiesta un entrevistado; al respecto Illich (1985) afirma que la escuela “escolariza” al ser humano para que se sienta menos que aquel que tiene mayor escolaridad (en nuestro caso, mejores calificaciones); el uso instrumental de las calificaciones desconoce la individualidad de cada estudiante y lo ubica en una especie de línea de montaje propio de la era industrial que espera resultados más o menos iguales y que le ha asignado al profesor la facultad de compensar las supuestas fallas innatas del alumno, tal como lo expresa Senge (2002); adhiriendo a Van manen (2003), existe mucha teoría en educación que carece de comprensión y de interpretación de los fenómenos.

Los profesores declaran en las entrevistas que los aprendices pierden las evaluaciones porque no asisten a clases o porque cometen errores en las evaluaciones. También expresan que el alumno pierde una materia o campo temático debido básicamente a las calificaciones y a las comparaciones que se hace con otros compañeros; Illich (1985) advierte que la escolarización confunde promoción al curso siguiente, con el saber propiamente dicho; es tanta la importancia dada a la calificación que no importa si el estudiante sabe o no sabe, pues no hay reclamos ante la evidencia de las notas; en Díaz-Barriga (2001), Lobrot (1971), señala que lo único que se puede afirmar de un alumno que contesta correctamente una pregunta es que “contesta esa pregunta”, “no que sabe algo”, lo cual nos lleva a cuestionar la validez y confiabilidad de las prácticas evaluativas, así como las formas

únicas de responder una pregunta; a menos que se trate de evaluar un conocimiento declarativo, las pruebas con preguntas abiertas que impliquen conocimiento procedimental o actitudinal, admiten variedad y amplitud de respuestas. Las primeras impresiones que nos dan las calificaciones son por lo general inexactas e incorrectas, basta con revisar las pruebas o la manera cómo se enseñó, para darse cuenta que lo que “dice” la calificación estaba muy lejos de describir y comprender lo que realmente pasa.

A juzgar por los contenidos de los libros de texto para enseñar inglés, por los planes de estudio, por las evaluaciones que tradicionalmente se han llevado a cabo en esta unidad académica y según las entrevistas de los profesores, predomina la creencia de que primero se enseña lo fácil y luego lo difícil; otros profesores sostienen que puede ser al contrario y que empezar con lo complejo puede convertirse en un reto interesante para el estudiante, al respecto un profesor relata lo siguiente:

“Yo siempre les pongo como lo más duro al comienzo, por ejemplo las demostraciones a los estudiantes les da durísimo hacer presentaciones orales. Entonces dicen, no al final del semestre, profe, que ya cojamos confiancita. No. Bueno profe, ¿y cuándo comienza? La próxima semana, o sea ahorita la próxima semana ya tienen presentaciones y en otra idioma. Entonces yo les digo no, porque la vida no les va a dar tiempo para que ustedes se preparen para algo duro que venga. La vida les suelta un golpe duro de una” (entrevista 6, párrafo 12).

Al respecto, Deleuze y Guattari (1976) rechazan el carácter estructural que se le ha asignado a los fenómenos; para ellos no hay estructuras fijas u órdenes inamovibles ya que todo puede ser reorientado, repensado y reelaborado; estas consideraciones pueden ser aplicadas en el campo de la enseñanza y evaluación del inglés como lengua extranjera; uno de los profesores señala que la lengua como discurso debe evaluarse del todo a las partes con mensajes completos, es decir, de lo difícil a lo fácil; subraya que la suma de las partes no es el todo. Estas premisas holísticas constituyen una insinuación a pensar de manera alternativa en los escenarios de la evaluación, pues hay que desestructurar algunos legados y atreverse a mirar más allá del horizonte cercano, lo que para un alumno resulta difícil, para otro puede parecer fácil y viceversa.

Los estudiantes entrevistados, por su parte, también consideran que las evaluaciones deben ir de lo fácil a lo difícil porque así les han enseñado desde la los primeros años de su

formación; este es un paradigma que hemos heredado por muchos años en el campo de la educación y de la enseñanza de los idiomas, basta con mirar los libros de texto para enseñar inglés; en efecto, la gran mayoría (sino casi todos) comienzan con el verbo *to be* y algunas funciones del idioma sencillas para luego incursionar en expresiones y aspectos gramaticales que han sido considerados como más complejas y a los cuales presuntamente no se puede acceder si no se ha aprendido lo básico; tal es el caso de la series *Cutting edge*, *Pathways to English*, *New Interchange* y *American Streamline*, por citar algunos ejemplos; es tal vez aquí donde nacen los “prerrequisitos” tan arraigados en los planes de estudio de algunos programas en la Universidad de Nariño; los prerrequisitos y los planes de estudio poco flexibles se han convertido en obstáculos que impiden que el interés, la motivación y el avance normal del estudiante fluyan con mayor naturalidad y funcionalidad; Morin (2011) sostiene que toda realidad tiene un carácter multidimensional y que la visión unidimensional y especializada es pobre, en este sentido, no siempre se puede diferenciar categóricamente lo simple de lo complejo.

Otros alumnos muestran una mentalidad menos estructurada y aceptan que también es posible aprender y ser evaluado a partir de lo complejo, advirtiendo de esta manera la posibilidad de mirar “lo otro”, de arriesgarse a lo nuevo y de tomar conciencia del inacabamiento, pues donde hay vida hay inacabamiento y el mundo “no es”, sino que “está siendo construido”, por eso el espacio pedagógico es constantemente leído, interpretado, escrito y reescrito. Un entrevistado hace un aporte destacado en el sentido que hay que enseñar y evaluar desde la cotidianidad, es decir desde la vida misma del estudiante, desde aquello que es significativo para él, desde su propia experiencia vivida, tal como lo señala la fenomenología; la pregunta *how often do you go abroad?* no tiene mucho significado para un aprendiz de idiomas de nuestro medio, donde a veces ni siquiera sus necesidades básicas son satisfechas, menos las necesidades de recreación, diversión o actividades turísticas fuera del país; la cotidianidad remite al conocimiento local y al conocimiento situado de Foucault (1976) y Haraway (1995) respectivamente, como formas de expresión autónoma que hacen posible buscar la perspectiva desde puntos de vista que nunca conoceremos de antemano y que prometen algo extraordinario.

Por otra parte, las evaluaciones informales son oportunidades para que el alumno se manifieste de forma natural y espontánea con un mínimo de angustia, nerviosismo y

presión psicológica; al respecto, los profesores entrevistados señalan que las utilizan frecuentemente en el aula pero no de manera sistemática, sino como un estímulo; otro docente no las utiliza porque considera que todo ya está planeado adecuadamente. La evaluación informal goza de buena aceptación entre los alumnos, por eso reclaman una mayor implementación; aducen que les permite mostrar sus propias ideas, aprender del otro, disminuir el temor y no tener tanto miedo a la crítica y al error; como se puede deducir, hay una predisposición quizás negativa hacia las formas de evaluación tradicionales y también hacia el error y la crítica; siguiendo a Morin (2011), existe una incapacidad de evitar las contradicciones, ellas coexisten con el ser humano y el error no es contradicción sino otro hallazgo que no esperábamos de la realidad y que no siempre se ajusta a nuestra lógica. Hay una minoría de estudiantes que no está de acuerdo con la evaluación informal debido a su timidez y debido a que constituyen una presión más, puesto que “si no se evalúa no se participa”, tal como declara un estudiante. Brown (2004) sostiene que la evaluación tradicional hace énfasis en la respuesta correcta y está programada para fechas predeterminadas; por el contrario, la evaluación informal ocurre cuando menos se piensa y lo que menos aspira es a crear mecanismos de presión; tiene en cuenta lo que en inglés se conoce como *criterion-referenced* (los logros de los estudiantes) más que la evaluación de tipo *norm-referenced* (que ubica al alumno en relación con el grupo).

**La evaluación como instrumento de poder y de discriminación.** Esta subcategoría comprende testimonios que evidencian la manera cómo la evaluación es utilizada para ejercer poder y dominio en el aula; de igual manera, hace relación a la forma cómo su implementación ha contribuido a discriminar y a estigmatizar al estudiantado afectando su condición de ser humano único e irreplicable.

La evaluación trae consigo el poder en el aula, así lo reconocen los docentes entrevistados de esta unidad académica; ese poder genera una inequidad entre alumno y profesor, es una forma disfrazada de violencia que bien podría llamarse “violencia académica”, en la cual uno es quien impone las condiciones y las reglas de juego y el otro es quien tiene que someterse a ellas, pues de lo contrario, no podrá acceder a los niveles superiores en su proceso de formación. La evaluación se ha convertido en una especie de antídoto utilizado por el docente en contra de la inasistencia, la indisciplina, la falta de

estudio, la falta de motivación, e incluso en contra de la actitud divergente o alternativa del estudiante; infortunadamente, algunas prácticas evaluativas evidencian la relación opresor - oprimido existente en la escuela; siguiendo las ideas de Freire (1970), en la escuela no se advierte una relación de horizontalidad entre el profesor y el aprendiz, es todo lo contrario; la relación vertical posiciona al docente en la parte alta y al alumno en la menos favorecida; valdría la pena preguntarse qué pasaría con ese poder si al docente se le quita la facultad de evaluar lo que ha enseñado: ¿el estudiante no aprende sin la evaluación? ¿Habrá un mejor escenario democrático en la escuela? ¿Podrán los dos estamentos verse mutuamente no como adversarios sino como aliados en la difícil tarea de facilitar aprendizajes? ¿El placer de estudiar se vería incentivado por cuanto no habría elementos coercitivos? ¿Contribuiría a crear mejores ambientes menos propensos a generar violencia? Las respuestas a estos estos interrogantes podrían ayudar a reconfigurar el papel de la evaluación, pues el diálogo en la escuela es una práctica de libertad donde todos son iguales y todos aprenden.

Por su parte, todos los estudiantes entrevistados en este trabajo confirman que los profesores sí utilizan la evaluación como instrumento de poder; un alumno expresa que hay casos en los cuales el docente arrogante llega al extremo de “pordebajear” (humillar) al estudiante de forma irrespetuosa e irreverente y que varios compañeros han tenido que cancelar materias porque el profesor desde un principio fue así; asegura que se siente oprimido cuando quiere expresar su opinión y el docente le dice: “tú estás mal porque lo que dicen los autores es así” coartando de esta manera, su libre expresión y su propia forma de ver las cosas; esta situación es frecuente en las aulas pero no se conocen a la luz pública, porque no hay un espacio adecuado para hacerlo y porque hay temor por las retaliaciones que pueden afectar la vida académica del alumno; actitudes como las descritas por el entrevistado, contribuyen a que la evaluación pierda credibilidad entre el estamento estudiantil y a que se convierta en un mecanismo a veces siniestro que hace parte del currículo oculto, raras veces conocido por la sociedad. Con respecto al poder de la evaluación un estudiante señala:

“si...recuerdo un caso de un profesor que pues no sé cómo que nos tenía ahí muy libres y...pues se dedicaba a las charlas, en inglés pues estaban bien, pero pues no nos ponía a hacer trabajos y llegó el momento en que los estudiantes se dieron cuenta de que él no era muy exigente, entonces ya como que no iban a clase, se

volaban y todo eso: entonces el profesor ahí puso a hacer el examen y un examen bien duro, fueron tres exámenes durísimos y pues casi todo mundo se rajó (perdió el examen) je” (entrevista 9 párrafo 26).

No es raro que los docentes utilicen la evaluación para “lograr” lo que no han podido hacer en las clases (asistencia, motivación, colaboración); las evaluaciones sorpresa, extensas o con alto grado de dificultad constituyen una muestra del poder que éstas (o el profesor) pueden tener.

Sorprende que en el aula se clasifique a los aprendices en “buenos y malos”; algunos de los profesores entrevistados en este trabajo, asocian buenas calificaciones con buen alumno, con el que habla, escribe, entiende; también asocian bajas calificaciones con malo, desmotivado o desubicado en la carrera; otros profesores por su parte, aducen que no hay aprendiz bueno o malo y que tal dualismo es creado por los libros, únicamente; destacan la necesidad de mirar más allá de los números y comprender las realidades, pues detrás de las malas calificaciones pueden existir personas con potencialidades por explorar e impulsar. Los “buenos” no siempre sacan buenas notas o los “malos” calificaciones mínimas, lo cual evidencia que este dualismo perverso proveniente del legado eurocentrista, debe reconsiderarse y en su lugar fomentar la idea de mayor equidad y de oportunidad para todos; un profesor afirma que esta división injusta proviene de la escuela primaria donde los términos “buen estudiante” se asociaban con buen comportamiento, no necesariamente con aprendizaje; al respecto, el docente señala:

“Bueno hay bueno esto viene de la educación básica usualmente nosotros conectamos o relacionamos el el el comportamiento de un estudiante como buen estudiante cuando el estudiante se porta en la clase y ¿no?, es disciplinado atiende al profesor y entonces lo categorizamos como buen estudiante. A pesar de que no necesariamente puede serlo, y una estudiante que falta que a veces hace indisciplina lo categorizamos como mal estudiante precisamente por esa asociación que hacemos, ¿no? Pero puede ser lo contrario, yo tengo evidencias de mi vida como estudiante que los estudiantes que nosotros consideramos y los profesores los consideraban vagos, perezosos, ¿no? Eh Eran unos estudiantes que leía a diario” (entrevista 9, párrafo 13).

Igualmente, en las entrevistas se aprecia la asociación que hacen algunos alumnos entre calificaciones altas y buen estudiante; en efecto, esa es la tradición en la cual nos formamos muchas generaciones por eso en opinión de muchos, el promedio de notas constituye un factor determinante para acceder a otros niveles de educación o para obtener becas de estudio; no en vano un entrevistado cree que con los promedios se está poniendo en juego su futuro, pues es muy frecuente la creencia de que los buenos resultados numéricos garantizan éxito en la vida y las bajas notas conducen al fracaso; los entrevistados afirman que las calificaciones bajas tienen que ver con sus propias situaciones, sus ritmos de aprendizaje diferentes, el descuido (no estudiar) o la ley del menor esfuerzo; también advierten que calificación alta no necesariamente significa saber, pues ellos han sido testigos de compañeros con promedios altos en los primeros semestres que al finalizar la carrera no recuerdan lo que estudiaron. Un entrevistado opina que permanentemente se compara con los compañeros que tienen calificaciones altas, lo cual constituye una muestra del carácter competitivo y selectivo de la escuela que atenta contra el valor de lo individual y reafirma una vez más el predominio de la calificación a sabiendas de que no son más que arbitrariedades institucionales, académicas y personales como bien lo establece Díaz Barriga (2001). Otro entrevistado manifiesta su desacuerdo con la clasificación de bueno o malo que se hace de los compañeros con base en las notas y le parece denigrante, injusto y antiético; Pérez y Bustamante (2002) señalan que oposiciones tales como sujeto y objeto, objetivo y subjetivo, experiencia y especulación, esencia y apariencia o bueno y malo, corresponden a una tendencia inscrita en las evaluaciones objetivas que intentan evaluar las actividades humanas.

Según las encuestas, la mayoría de profesores se inclinan a creer que sí hay una clasificación de los estudiantes en buenos y malos con base en las calificaciones que obtienen; esta división ayuda a subestimarlos o a sobreestimarlos, propicia incluso que ellos mismos se autclasifiquen generando autoconceptos errados; los profesores tienen rezagos de una cultura de los extremos, tales como malo/bueno, aprobar/reprobar, aprendizaje en términos de sí/no, objetivo/subjetivo, verdad/falsedad, tal como lo indiqué en el párrafo anterior; es injusto mirar los fenómenos desde estas perspectivas, porque los extremos ocultan lo que hay en medio, desconocen los matices; los puntos de referencia del docente en la evaluación no pueden ser ni los mejores alumnos ni aquellos con dificultades

más extremas, son las circunstancias las que determinan y revelan realidades. Un docente señala que la evaluación clasifica a los estudiantes en aquellos que hicieron y aprendieron lo que tenían que hacer para aprender y aquellos que no lo lograron; esta concepción revela, de todas maneras, la cultura de sí o no, de aprendió o no aprendió; desde mi perspectiva, el aprendizaje del inglés es un asunto de progresividad y de logros secuenciales que no se pueden supeditar a tal dualismo; el profesor manifiesta que si el alumno hace todo lo que está planeado en clase, va a aprender y a pasar la asignatura sin inconvenientes (aprendizaje con base en tareas y trabajos); sin embargo, es importante que dichas actividades den un margen de autonomía para que el alumno pueda lograr los resultados sin depender de la clase ni de la asistencia obligatoria a la misma.

De acuerdo con las encuestas de los alumnos, hay también una tendencia casi generalizada a asociar buenas calificaciones con términos y expresiones tales como: alumnos buenos, aplicados, inteligentes, con buen manejo de habilidades, conocimiento, aprobado, “nerdo” (persona dedicada sólo al estudio); por otra parte, existe la creencia de que malas calificaciones, por lo general, se relacionan con términos como vago (quien no estudia), desaplicado, reprobado, malo, con deficiencias, mal rendimiento académico y no apto. Advierten los estudiantes que se sienten “catalogados” por las calificaciones, es decir, estigmatizados, puesto que saber no vale la pena sino lo que diga la nota y lo que está plasmado en un papel, afirma un alumno; clasificar al estudiantado en buenos o malos conduce a dividir la clase, por eso los buenos se juntan solamente entre ellos para hacer trabajos en grupo, tal como lo sostiene un estudiante; Sacristán y Pérez (1996) manifiestan que el afán por destacar, el rechazo a ayudar a otros, el interés por hacerse notar, la ayuda al compañero en un momento de examen y la competitividad entre alumnos, son situaciones que afectan y contaminan el clima social en la enseñanza; un estudiante declara que esto ocurre porque “tenemos un sistema de educación que asigna evaluaciones cuantitativas”.

Se observa también el inconformismo de los alumnos cuando son clasificados en buenos y malos y señalan que hay cierto tipo de evaluación que se ajusta a las características de unos y no de otros, por lo tanto las prácticas evaluativas no develan el conocimiento real, sostiene un encuestado; unos pocos encuestados defienden la evaluación porque saca de la duda sobre quien es buen alumno y quien no lo es y porque es la manera más adecuada para identificar cuántos conocimientos ha aprendido el estudiante y finalmente, para medir su

nivel; aquí se advierte también una influencia cuantitativa y positivista que refleja la función social de la evaluación; se necesita más que una prueba para evaluar todos los conocimientos, sostiene un encuestado y la evaluación es un proceso de “dar y recibir”; esta opinión coincide con las ideas de Freire (1971) en el sentido de que todos aprenden de todos si hay “dialogicidad” en el aula, donde la verdadera meta es transformar el mundo, señala el autor.

Como una actividad complementaria y con la intención de lograr una mejor perspectiva del objeto de estudio en esta investigación en lo relacionado con este objetivo, hice una breve revisión de los Proyectos Educativos de los dos Programas que ofrece el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño, particularmente en lo relacionado con la evaluación del aprendizaje del inglés. Por una parte, la Licenciatura en Inglés-Francés se basa en un currículo por competencias que integra aspectos como “teoría y práctica, práctica y evaluación, enseñanza y práctica docente, práctica e investigación, investigación y teoría, problemas del entorno, problemática social, profesor y estudiante, mediante procesos investigativos para propuestas de solución a problemas del entorno” (p. 41); el documento señala que “la experiencia pedagógica debe partir de las diferencias individuales del alumno, de sus conocimientos previos, de sus experiencias culturales, de sus necesidades e intereses y de los vacíos que necesita suplir” [...] (Perrenoud, 2001, p. 48); el programa destaca la importancia del autodesarrollo, la autoevaluación, la crítica, el descubrimiento y la negociación de las situaciones y proyectos de aprendizaje;

Respecto a la evaluación de aprendizajes establece que ésta debe ser constante, alternativa y auténtica; adicionalmente, el programa cuenta con una línea de investigación denominada “Evaluación de Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje - Evaluación Institucional” la cual incluye dos sublíneas a saber: a) Procesos de autoevaluación como parte del aprendizaje autónomo con características propias y b) Procesos de evaluación tanto curricular como institucional, que abarcan las prácticas tradicionales y las nuevas tendencias en el área; no obstante, el análisis de la información en esta investigación sugiere ciertas reservas en lo que a la evaluación se refiere; por una parte, no se evidencia una integración consistente entre el profesor y el estudiante en los procesos evaluativos, por cuanto es el docente quien por lo general determina qué evaluar, cómo evaluar y por qué evaluar; por otra parte, tampoco se evidencia con certeza que la evaluación tenga en cuenta

las necesidades individuales de los estudiantes; no son muy frecuentes los escenarios que fomenten la negociación y la crítica en materia evaluativa y la autoevaluación es muy escasa según lo registran las entrevistas y las encuestas.

Por otra parte, la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, lengua Castellana e Inglés, se basa en un currículo integrado que implica un proceso de enseñanza y aprendizaje que se centra en el desarrollo conceptual de relaciones entre los diferentes contenidos y disciplinas de estudio, así como en la correlación de las asignaturas y del uso de un enfoque educativo orientado hacia los estudiantes; el currículo propone desarrollar el pensamiento crítico del alumno y “se basa en un modelo pedagógico constructivista que supere el tradicionalismo y el conductismo y genere espacios para el aprendizaje significativo” (p. 45); en materia de evaluación de aprendizajes, el programa plantea una evaluación alternativa y auténtica a la vez que propicia la autonomía del profesor y se acoge a lo establecido por el reglamento estudiantil; en este sentido, define la evaluación como un conjunto de procesos y actividades que valoran el grado o medida en que el estudiante alcanza los objetivos de la asignatura o núcleo temático, desarrolla su habilidad para aprender a aprender, fundamenta y desarrolla los valores preconizados por la universidad (Estatuto Estudiantil de pregrado de la Universidad de Nariño, Art. 89).

Las ideas expresadas por los entrevistados y los encuestados, no revelan el predominio del espíritu crítico de los alumnos en materia evaluativa, tal como lo expresa el programa en mención; de igual manera, la evaluación se centra básicamente en los contenidos y no en las necesidades e intereses de los estudiantes.

La tercera categoría relacionada con el cuarto objetivo, se denomina “**Prospectivas sobre la Evaluación del Aprendizaje del Inglés**” y comprende las visiones que tienen los participantes sobre nuevos escenarios que permitan cualificar la evaluación del aprendizaje del inglés; esta categoría registra las voces de los estudiantes y de los profesores en relación con las conceptualizaciones y los procedimientos que pueden contribuir a mejorar la evaluación con base en sus propias experiencias vividas como evaluadores y como evaluados; en este sentido, los profesores y los estudiantes propusieron algunas ideas en materia de evaluación alternativa o también de una evaluación más participativa. La voz de los participantes fue de gran importancia en esta investigación, prueba de ello es que parte de la información obtenida a través de esta categoría de análisis, fue tomada en cuenta para

la elaboración de la propuesta hecha en cumplimiento del objetivo número cinco. Esta categoría comprende la siguiente subcategoría:

**Visiones sobre la evaluación del aprendizaje del inglés.** En ella, los profesores y los estudiantes dejan entrever su voz y su mirada hacia el futuro en materia de evaluación; sugieren algunas pautas que podrían eventualmente ser tenidas en cuenta en la discusión sobre una evaluación que contribuya al mejoramiento del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Un profesor hace la siguiente sugerencia:

“Para los profesores, que conozcan la teoría. O sea, si uno simplemente se conoce los 5 principios de la evaluación de Brown, con eso se elimina muchísimos vicios. Se elimina eh... eso, o se la falta de validez de un examen, que yo cuando lo veo al estudiante empiezo a evaluarle la gramática; sin embargo, yo le había dicho que era un examen para evaluarle la fluidez, y acá dentro estoy pensado “sí, pero es que no me utiliza el vocabulario del libro” O sea, toda esa desconexión... si uno lee los principios de Brown, a esos 5 principios sencillitos, elimina ese tipo de vicios. O exámenes kilométricos de siete hojas, o quizzes que tienen una pregunta y uno no sabe cómo contestarla, y eh se raja la gente y uno dice ¿pero por qué vos 4.0 si escribiste menos que yo? ¿Y por qué vos 5.0 si escribiste menos que estos dos?”... O sea, eh... cuando lee esos 5 principios uno ya elimina muchos de los problemas” (entrevista 6, párrafo 31).

La opinión anterior deja entrever que algunos profesores desconocen principios básicos sobre la evaluación por lo cual es necesario actualizar permanentemente al profesorado en este campo; tal desconocimiento puede contribuir a crear escenarios de injusticia evaluativa que, por lo general, perjudican al alumno.

Dos de los profesores entrevistados recomiendan a sus colegas atreverse a hacer cosas diferentes en materia de evaluación; esta sugerencia es una insinuación a explorar lo oculto, lo novedoso, lo divergente y alternativo tal como lo sugieren el deconstructivismo y el pensamiento rizomático; existe la creencia de que lo que está bien no hay porqué cambiarlo, sin embargo, quien no cambia no sabe qué podrá encontrar y cuánto podrá mejorar; no podemos convertir a las nuevas generaciones en coleccionistas de experiencias pasadas supuestamente exitosas, sería una forma de inhibir su pensamiento y su creatividad.

Otros entrevistados recomiendan no utilizar la evaluación como un arma de poder en el aula de clase; la evaluación puede llegar a ser un punto de encuentro académico entre profesor y estudiante y en lugar de convertirse en un arma que los desuna puede convertirse en un punto de diálogo, de convergencia incluso de divergencia y discusión propositiva en favor del aprendizaje; asimismo, los docentes proponen tener más en cuenta el componente humano en la evaluación de tal manera que sea el individuo y sus particularidades las que primen sobre el instrumento, la técnica y el resultado. Hay una sugerencia interesante de un entrevistado en relación con el trabajo en grupo que se requiere para alcanzar propósitos colectivos en beneficio de los estudiantes; el mismo profesor propone rescatar las cualidades del nariñense (tal como su dedicación al trabajo y al estudio) para obtener mejores resultados; esta creencia es una invitación a fortalecer el conocimiento local (Foucault, 1976) y el conocimiento situado (Haraway, 1995) que precisamente intentan reconocer la importancia del saber de la gente, de lo no conceptual, en otras palabras, se trata de conocernos mejor nosotros mismos y con base en ese conocimiento, proyectar y proponer otros caminos y perspectivas en el campo de la evaluación; el mismo docente proclama la necesidad de ligar la evaluación con el currículo, sugiere que todo lo que tiene que ver con ella debe ser utilizado en provecho de los estudiantes, en efecto, nuevamente encontramos planteamientos que defienden el uso de la función pedagógica de la evaluación.

También hay quien señala la necesidad de ser más exigentes e implementar exámenes internacionales; como se indicó anteriormente en este trabajo, estas clases de *tests* constituyen un buen referente para saber dónde estamos y qué podemos hacer, es decir, tiene más importancia fomentar preguntas que dar respuestas. Un docente defiende la realización de simulacros evaluativos para que el estudiante se familiarice con la naturaleza de los instrumentos y pierda el temor; la opinión de un profesor destaca la dificultad que ha encontrado para enseñar inglés en los primeros semestres, aduciendo que los alumnos son todavía unos niños; me parece una reflexión importante del profesor y aunque es poco preciso determinar cuándo exactamente una persona deja de ser niño y se convierte en un adulto, es conveniente adecuar el aula y su accionar a las características de los estudiantes.

Los alumnos entrevistados, por su parte, recomiendan a los docentes más seguimiento (evaluación formativa), más práctica (aplicación de lo teórico), más acuerdos (diálogos

horizontales y democráticos), mayor flexibilidad y menos encasillamiento (de pensamiento y de acción), más relación con el alumno (mayor atención al aspecto humano), más exigencia (mutua) y más eticidad (entender al sujeto en su propio *ethos*, es decir, en su propia forma de ser y en sus costumbres); así mismo, los entrevistados recomiendan menos discriminación (tratamiento igual), evitar los dualismos (extremos), evitar la frustración (generación de sentimientos de incapacidad), menos ansiedad (ambientes de evaluación más relajados); también expresan que prefieren vivir las cosas más que escribirlas en un papel; esta es una crítica a la forma tradicional del examen escrito y acusa la necesidad de formas alternativas para mostrar el conocimiento del inglés, atendiendo a las particularidades del alumno.

En las encuestas, los profesores también destacan la importancia del componente humano en los procesos evaluativos y recomiendan coherencia de la evaluación con los demás componentes del proceso de enseñar y aprender inglés; destacan la necesidad de una “capacitación” de los docentes en el campo de la evaluación; también sugieren utilizar métodos alternativos de evaluación y no utilizarla como castigo, pues sería antiético; también recomiendan una evaluación permanente e incluyente, en otras palabras, una evaluación en la cual todos sean importantes y aporten.

Los estudiantes encuestados tienen sus propias perspectivas sobre la forma de mejorar la evaluación y hacen algunas recomendaciones sobre la enseñanza; indican que es necesario mejorar los procesos de aprendizaje, preocuparse más por la práctica que por la teoría, utilizar métodos lúdicos y creativos, no centrarse mayoritariamente en la gramática, hacer un mejor acompañamiento al estudiante, enseñar con base en el entorno para solucionar problemas, exigir más, fomentar la autoconfianza, utilizar mejores materiales de enseñanza y contar con cursos menos numerosos para facilitar la interacción.

En cuanto a la evaluación los educandos sugieren: evaluar de diferentes maneras no sólo con parciales, recomiendan evitar memorización, asignar tiempo equitativo especialmente en las pruebas orales, fomentar debates, evitar las formas tradicionales de evaluación, preocuparse por el aprendizaje más que por el examen o la calificación, hacer retroalimentación, realizar más actividades de *speaking*, no tener preferencias por ciertos alumnos, cambiar continuamente la evaluación (seguramente les parece predecible y aburrida), hacer simulacros de evaluaciones no calificables, aclarar conceptos antes de las

pruebas, hacer evaluaciones por internet, eliminar las evaluaciones y cambiar los profesores que ya no están en edad de seguir con la docencia; en estas recomendaciones hay aspectos que se relacionan con la ética, la innovación, el aprendizaje propiamente dicho, la actualización, la renovación generacional e incluso sugieren la omisión de la evaluación para aprender el idioma sólo por el gusto de aprenderlo (la evaluación no siempre ha estado presente en los sistemas educativos).

Los profesores entrevistados también expusieron sus recomendaciones para los estudiantes; concuerdan básicamente en la mayor dedicación y actividad que los alumnos requieren para mejorar aprendizaje; otros profesores aconsejan evitar el facilismo, sentirse orgullosos de su carrera y ser agentes de cambio en la sociedad y en la escuela; un entrevistado recomienda al estudiante preguntar más en clase y fuera de ella; al respecto hay que reconocer que, en gran parte, esa actitud depende de los espacios que el docente cree para fomentar la cultura de la pregunta y el debate; interrogantes como ¿entendieron? o ¿hay alguna duda? no constituye una política seria de la crítica y de la pregunta, es necesario ahondar más en este campo para lograrlo.

Los estudiantes entrevistados sugieren a sus compañeros (haciendo una especie de autocrítica), aprender no sólo para el examen o para pasar a otro semestre, sino para su futura vida como docentes de inglés; sugieren buscar la manera de estudiar y aprender teniendo en cuenta las capacidades de cada quien, es decir, potenciar y desarrollar las fortalezas de cada persona. Por último, reiteran la necesidad de exigirse más y de utilizar los medios de consulta como mecanismos de ayuda y fortalecimiento; un alumno sostiene:

“Que miren la manera de, cómo eh interiorizar ese conocimiento. A muchos nos gusta diferentes cosas o sea que miren digamos, mi ejemplo, la música por decir; busquen ese medio, la música y para poder adquirir un conocimiento más; o sea de lo que le guste, o sea lo que hay una teoría de inteligencia múltiples entonces desarrollar que los estudiantes miren que es realmente sus capacidades y que desarrollen, la, esta asignatura a partir de la persona, porque eso, eso ayuda mucho. Y uno hace, digamos, uno va a leer lo que le gusta entonces como que le entra más ¿sí? uno escucha música lo que le gusta entonces, entonces sí el estudiante que mire; pues ahorita si eso, que mire sus capacidades y que desarrolle su teoría a partir de su, ¿qué es?, conocimiento, a partir de eso” (entrevista 2, párrafo 40).

Según las encuestas los profesores recomiendan a los alumnos estudiar más porque ellos creen que los profesores están en la obligación de pasarlos; les sugieren reeditar la idea de evaluar, es decir reconceptualizar el término asignándole otras funciones más proactivas; sobre este aspecto, es preciso señalar que esta reedición debería empezar por el docente, el personal administrativo y la comunidad educativa en general, por cuanto no únicamente el alumno es quien necesita capacitación, orientación y cambio de actitud en materia evaluativa; recomiendan también implementar la autoevaluación como una forma de metacognición y de autocrítica. Un docente aconseja mirar la evaluación como el espacio de las oportunidades para detectar aciertos, errores y progreso y recomienda que el estudiante deba saber las condiciones bajo las cuales va a ser evaluado, no solamente las fechas y los porcentajes de las pruebas, sino los objetivos, condiciones y rúbricas, entre otros.

Las alumnos encuestados recomiendan a sus compañeros dedicar más tiempo al estudio, consultar más, realizar ejercicios, aprender no sólo para el examen, ser más constantes y responsables, motivarse más, y trabajar horas extras; sugieren tener presente la meta que se quiere alcanzar, perder el miedo a preguntar, hacer del inglés parte de sus vidas, enamorarse de la carrera, superar los problemas emocionales; asimismo, recomiendan ser escuchados, estar en constante evaluación y generar mejores hábitos de estudio; proponen contar con buenos maestros que dominen varias metodologías pues, según ellos, si el alumno entiende por lógica tendrá éxito en las pruebas; un estudiante recomienda estudiar a conciencia y seguir las instrucciones de los procesos evaluativos con obediencia y objetividad sin discutir el porqué de ellos o su utilidad dentro del proceso de aprendizaje; esta es una opinión demasiado conformista y poco propositiva, quizás sea producto de la utilización tradicional de las prácticas evaluativas como mecanismos de control, como estrategia de dominación, de objetivación y de sometimiento, como señala Sánchez (2008).

Con base en sus propias experiencias, los estudiantes proponen una serie de ideas que constituyen una autocrítica a su condición de alumnos de la Universidad; además de las recomendaciones de tipo procedimental también sugieren algunos cambios actitudinales y exigen ser más tenidos en cuenta; como puede apreciarse los alumnos tienen la capacidad de ver casi todos los aspectos del sistema de educación, sin embargo son los que tienen la menor influencia en su diseño, tal como lo establece Senge (2002).

El anterior estudio fenomenológico hermenéutico permitió analizar en detalle diferentes aspectos relacionados con la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, profundizando en cada una de las categorías y subcategorías; a continuación procedo a sintetizar dicho análisis articulando las partes estudiadas con el fin de tener una perspectiva global del fenómeno objeto de estudio.

Por una parte, se advierte el carácter complejo de las prácticas evaluativas utilizadas para evaluar el aprendizaje del inglés; en este sentido, el estudio revela la existencia de un inconformismo en relación con la injusticia y la inequidad en materia evaluativa, especialmente desde la opinión y vivencia de los estudiantes; así mismo, son innegables las dificultades encontradas sobre la evaluación según lo revelan las creencias de los participantes; los profesores creen que tales dificultades están más asociadas con el desempeño y la actitud del estudiantado que con el ejercicio docente propiamente dicho; no obstante los alumnos, además de reconocer sus propios errores, insinúan la presencia de inconsistencias en el papel de los profesores; también se evidencia cierta preferencia por las orientaciones positivistas en relación con las pruebas y con la operatividad de las mismas; en otras palabras, los exámenes se basan preferiblemente en la exactitud, en los contenidos y en el predominio de las pruebas escritas en fechas predeterminadas, en detrimento de la reflexión, la motivación y los intereses de los estudiantes en lo que a la evaluación respecta.

Por otra parte, y confirmando el carácter complejo de la evaluación, se infiere que las creencias sobre la evaluación constituyen un legado proveniente de la experiencia vivida por los profesores y por los estudiantes; sus creencias advierten una gran variedad de sentidos en relación con aspectos como el significado mismo de la evaluación, las razones para evaluar, los resultados de la evaluación y la confianza en las evaluaciones, entre otros aspectos; se confirma el predominio de la función social de la evaluación según la cual, se evalúa para medir, certificar promover y dar cuenta numérica del conocimiento que un estudiante posee; se advierte una inclinación hacia la evaluación del conocimiento declarativo a través de pruebas que fomentan la memoria y la repetición; los estudiantes insisten en el carácter pedagógico que debe tener la evaluación. Los sentidos de tales creencias insinúan que la evaluación ha sido utilizada como instrumento para ejercer poder y para discriminar al estudiantado, teniendo en cuenta que el profesor tiende a desempeñar

el papel de opresor y el alumnado el papel de oprimido. Los estudiantes creen que se debe enseñar y evaluar a partir de la cotidianidad y de la vida misma.

Los profesores y los estudiantes tienen sus propias perspectivas para mejorar la evaluación del aprendizaje del inglés. En este sentido, los docentes hacen unas propuestas muy enriquecedoras para mejorar el proceso en mención, en muchos casos, contrarias a las acciones que ellos mismos realizan en el momento en que se llevó a cabo la presente investigación. Los alumnos dejan entrever en sus creencias el espíritu crítico sobre los procesos evaluativos; a pesar de carecer de los espacios propicios para desarrollar su tal espíritu crítico, proponen unos cambios que bien valen la pena ser tenidos en cuenta como insumos en los debates sobre el tema en referencia.

En síntesis, el estudio señala que las dos primeras categorías están conectadas entre sí; por una parte, se observa tanto en las prácticas evaluativas como en las creencias sobre la evaluación, la influencia del positivismo; en este sentido, el examen y la evaluación se conciben como una representación de lo que ocurre en la mente del estudiante en cuanto a aprendizaje del inglés se refiere; asimismo, la objetividad, la neutralidad, la verdad, la predicción y la generalización son conceptos que aún ejercen dominio en el campo de la evaluación; por otra parte, detrás de los exámenes y detrás de las creencias sobre la evaluación, se intuye el predominio de la función social de la evaluación; el resultado, la medición, la selección, la promoción, entre otros aspectos, están aún presentes en la conciencia colectiva de profesores y estudiantes y en la gran mayoría de las actividades evaluativas. No obstante y tal como lo revela la tercera categoría, los participantes tienen sus propias visiones sobre la manera cómo se podría mejorar la evaluación de aprendizajes; en oposición a lo que expresan las entrevistas y las encuestas en las cuales participaron, los profesores y estudiantes hacen aportes sustanciales sobre el tema, los cuales fueron tenidos en cuenta en la propuesta de los fundamentos conceptuales sobre la evaluación proactiva, que hago en este trabajo.

En este capítulo, he expuesto el proceso de análisis y discusión de los resultados; por una parte, he descrito el procedimiento fenomenológico con base en el cual se hizo el análisis de la información obtenida y por otra parte he detallado el proceso de reflexión fenomenológico – hermenéutico de cada una de las tres categorías y sus correspondientes subcategorías. Asimismo, he hecho una síntesis de todo el proceso de análisis y discusión

de los resultados; a continuación, presento las conclusiones del trabajo con base en los objetivos propuestos.

## Conclusiones

Una vez terminada la etapa de análisis de la información obtenida de diferentes fuentes con base en las categorías de análisis provenientes de los objetivos propuestos en la investigación, procedí a la etapa de las conclusiones para lo cual hice un proceso de integración y síntesis de los elementos centrales del trabajo con el fin de lograr una perspectiva amplia en relación con los propósitos de esta búsqueda. Para empezar, destaco la existencia de un fenómeno que he denominado “Creencias Eclécticas” sobre la evaluación del aprendizaje del inglés. Las creencias eclécticas hacen relación al carácter heterogéneo de las creencias que tienen los profesores y los estudiantes y que dependen de varios aspectos, tales como sus propias experiencias como alumnos, sus experiencias como docentes, la formación de los docentes recibida en sus estudios de pregrado y de postgrado, la tradición educativa y evaluativa, entre muchos otros aspectos; las creencias eclécticas se refieren a opiniones diferentes (no necesariamente antagónicas) o dispersas que evidencian diversas perspectivas y puntos de vista; por ejemplo, mientras para algunos la evaluación se enmarca en el enfoque cuantitativo (calificación, medición, cifra, exactitud o resultado) y su aplicación corresponde a la función social de la evaluación (evaluación sumativa, certificación o promoción), para otros (aunque constituyen la minoría) la evaluación debe observarse desde una visión más cualitativa y debe orientarse hacia la función pedagógica de la evaluación. Estas creencias eclécticas son descritas a lo largo de este capítulo que resume el alcance de los objetivos específicos y por consiguiente del objetivo general.

En relación con los sentidos que subyacen detrás de las prácticas evaluativas, el estudio concluye lo siguiente:

Por parte de los profesores se deduce la existencia de *creencias eclécticas* en relación con las prácticas evaluativas; algunas opiniones destacan el valor del contexto y por eso elaboran sus propias pruebas, no obstante otras creencias advierten la confianza en los autores externos de las pruebas porque son expertos y porque sólo hay que hacer algunos ajustes a los exámenes antes de aplicarlos. En cuanto a la frecuencia de las evaluaciones también se observan *creencias eclécticas*; hay quienes creen que debe evaluarse de manera continua pero también hay opiniones que defienden la importancia de las fechas predeterminadas para las pruebas desligadas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los profesores aseguran que utilizan una gran variedad de técnicas de evaluación tanto orales

como escritas y en cuanto a las dificultades de la evaluación se refiere, se insinúa la problemática de las preguntas de los exámenes, en otras palabras, se infiere que las pruebas no son bien elaboradas debido tal vez a la falta de capacitación continua en este campo; otras creencias indican que la inasistencia es un problema serio pues quien más aprende es quien más asiste a clases, lo cual insinúa la dependencia excesiva de las clases presenciales y la falta de autonomía del estudiante. Se percibe, igualmente, la falta de reflexión sobre la evaluación y sus resultados como una muestra de la influencia positivista y de la función social de la misma.

Por otra parte, las creencias de los profesores expresan que la subjetividad siempre está presente en las prácticas evaluativas y que por lo general revelan tanto las fallas como las fortalezas de los alumnos; no obstante, también hay quienes creen que la evaluación no revela ni fallas ni fortalezas, sólo indica quien pasa a otro nivel y quién no. También hay *creencias eclécticas* en relación con el tipo de conocimiento evaluado, de hecho, predomina el conocimiento declarativo sobre el procedimental y hay ausencia casi total de la evaluación del conocimiento actitudinal. Para algunos docentes la función de la evaluación es asignar calificaciones o sea certificar y para otros es monitorear el proceso de enseñanza y aprendizaje; es clara la polarización de estos dos tipos de creencias, lo cual ha evitado que existan discusiones sobre lo fundamental en materia evaluativa. Se entrevisté también el uso de la evaluación como instrumento de poder para ejercer disciplina y para garantizar asistencia a clases creando, de esta manera, una especie de violencia académica y de desigualdad en el aula entre profesor y estudiante. Por otra parte, los docentes arguyen estar satisfechos con los resultados de las evaluaciones, quizás como un mecanismo de defensa de su trabajo, como es natural; sin embargo hay quienes no están satisfechos porque la evaluación no revela el aprendizaje y en consecuencia hay promoción justa e injusta de alumnos a otros niveles, confirmando una vez más la existencia de *creencias eclécticas*.

Los estudiantes, por su parte, evidencian más coincidencias que divergencias en sus creencias sobre las prácticas evaluativas a las cuales son sometidos; deducen que las pruebas son elaboradas por los profesores, son continuas y se ajustan a la normatividad vigente, sin embargo se advierte el predominio de la cultura del *test* (individual y sin ayuda de materiales ni personas) en tanto se hace al finalizar ciertos períodos de instrucción y en fechas preestablecidas; sorprende la frustración evidenciada por un alumno a quien, aunque

estudia mucho, siempre le va mal, quizás porque los procesos metodológicos o la retroalimentación y reflexión sobre las pruebas no son suficientes. Por otra parte, los docentes sostienen que los profesores tienen prejuicios, preferencias y hasta “miran las caras” (prefieren a algunos alumnos) para evaluarlos, lo cual compromete la ética y la transparencia de los procesos evaluativos; de igual manera, se insinúan *creencias eclécticas* entorno a las revelaciones de las prácticas evaluativas, algunos declaran que la evaluación detecta sólo las fallas del estudiante, es decir una evaluación retroactiva tal como lo señalan Díaz Barriga y Hernández (2002); para otros, las pruebas registran las fallas y las fortalezas evidenciando una postura un poco más constructivista; más aún, otros alumnos consideran que no reflejan ninguna de las dos debido a la complejidad del cada ser humano.

La totalidad de los estudiantes manifiesta que los profesores han utilizado la evaluación como instrumento de poder como una muestra de sometimiento al alumno, evidenciando una relación de opresor - oprimido de la cual hablaba Freire; ese ejercicio de poder ha generado miedo en las prácticas evaluativas, experiencias frustrantes, humillantes y temor a ser demandadas debido a las posibles retaliaciones por parte del docente. Las instrucciones de la mayoría de las prácticas evaluativas son claras señalan los estudiantes, por cuanto incluyen los valores para cada pregunta, aunque casi nunca se establecen ni los objetivos ni las rúbricas completas de las pruebas; afirman también que los docentes siempre tienen en cuenta los contenidos estudiados para elaborar las pruebas y casi nunca el componente humano o las necesidades del alumno, es decir se carece de una evaluación integral. Sorprende la declaración de un estudiante en el sentido de que no hay una comunicación fluida y sincera con los profesores porque “se caen mal” (no hay empatía), quizás estemos en presencia de la política de pensar por el otro y no con el otro, como una forma de ignorar el valor del pensamiento de los interlocutores para imponer de manera autocrática ideas o condiciones.

Los alumnos mencionan que las prácticas evaluativas hacen énfasis en la evaluación del conocimiento declarativo y procedimental, pero que se desconoce casi por completo el conocimiento actitudinal que de hecho revela también los valores y las dimensiones del estudiante como ser humano. También se observan *creencias eclécticas* con respecto al grado de satisfacción con los resultados de las evaluaciones que va desde completamente satisfechos, hasta completamente insatisfechos, las razones dependen en su gran mayoría

de las calificaciones obtenidas en las prácticas evaluativas, en otras palabras, se advierte la importancia del número como testigo de éxito o de fracaso. Por último, las creencias de los alumnos concuerdan en que los factores que más afectan su rendimiento en las prácticas evaluativas son el nerviosismo, el temor al error, la comunicación escasa con el docente, la pérdida de las pruebas, la ausencia de las respuestas requeridas por el profesor y el no saber lo suficiente como para hacer una buena práctica docente; es decir, sus preocupaciones tienen mucho que ver con la parte humana y no sólo con las pruebas mismas.

Por otra parte, los docentes consideran adecuado el tiempo asignado para que los estudiantes desarrollen las prácticas evaluativas porque éstos ya están familiarizados con las actividades, los temas y la modalidad del examen y además porque los docentes desarrollan con antelación la prueba para calcular el tiempo requerido, aspecto que deja muchas dudas por cuanto como es natural las condiciones de los dos estamentos no son las mismas. Hay *creencias eclécticas* en cuanto a la justicia en las evaluaciones se refiere; para algunos, todos los estudiantes se evalúan en las mismas condiciones de tiempo, lugar y contenido pero hay también la creencia de que hay inequidad en los procesos evaluativos; una opinión no convergente advierte la necesidad de ajustar la evaluación a las particularidades de los alumnos. En relación con las prácticas evaluativas más frecuentes, predominan los exámenes escritos, los trabajos individuales y los exámenes orales; no obstante, un testimonio aislado asegura que utiliza evaluaciones alternativas tales como como portafolios, conversatorios, talleres, *jigsaw activities* y seminario alemán; de todas maneras, se observa que las prácticas evaluativas tradicionales aún son las preferidas en el ámbito escolar estudiado. En cuanto a la frecuencia de las evaluaciones las opiniones están divididas aunque mayoritariamente se hacen al finalizar el semestre y en las fechas de exámenes parciales. Se insinúan *creencias eclécticas* sobre la elaboración de las pruebas; mientras algunos docentes prefieren elaborarlas ellos mismos, otros prefieren utilizar las que vienen en los libros o las que encuentran en internet, previos ajustes del profesor. En su orden, los contenidos, los objetivos del curso, los objetivos de la licenciatura y las necesidades del estudiante son predominantes a la hora de elaborar las pruebas; curiosamente, a pesar de que utilizan los exámenes que vienen en el libro, los encuestados aseguran que casi no tienen en cuenta los objetivos que plantean los textos.

Los alumnos por su parte y contrario a la opinión de los docentes, manifiestan descontento con el tiempo asignado para desarrollar las pruebas, debido entre otras razones, a que no siempre aprenden todo lo que les enseñan y a que hay pruebas de argumentación y análisis que demandan más tiempo; en relación con la justicia en las evaluaciones, sus creencias advierten un inconformismo por cuanto hay subjetividad, injusticia, desigualdad, influencia del género, influencia de la relación profesor estudiante en las evaluaciones y grado de complejidad desigual en las pruebas; se infiere el carácter pasivo del aprendiz que no se atreve a demandar estas irregularidades. Respecto a las pruebas más frecuentes se deduce que existe una gran variedad, lo que significa más y mejores oportunidades para que el alumno muestre el desarrollo de su proceso de aprendizaje; señalan que, por lo general, son evaluados en ciertas épocas, desligadas del proceso de enseñanza y aprendizaje y concuerdan con los docentes en relación con los factores que ellos tienen en cuenta para elaborar las pruebas.

Las conclusiones del análisis de las diez prácticas evaluativas sugieren la preferencia por la evaluación de aspectos como la gramática y el vocabulario especialmente en las pruebas de lectura y escritura; en las pruebas orales predomina la evaluación de la fluidez aunque se insinúa que la gramática sigue siendo importante y preponderante. Por otra parte, se aprecia que las pruebas requieren mayor claridad con respecto a los objetivos y rúbricas de las mismas; asimismo los exámenes evidencian tendencias positivistas por cuanto la gran mayoría de las preguntas, (específicamente en las pruebas escritas) son de selección múltiple con respuesta única, revelando así la influencia de la objetividad en la evaluación; de un total de 204 preguntas, sólo 15 son de tipo abierto y dan cierta libertad al estudiante para dar respuestas; no hay una evaluación integral de las habilidades de *listening*, *speaking*, *reading* y *writing*, por cuanto son evaluadas de manera separada, como un legado del Método Audiolingual; en las pruebas de lectura se evalúa las técnicas de *scanning*, *inference*, *skimming* y *vocabulary analysis* y se utilizan, por lo general, textos auténticos como pasajes de lecturas y obras de literatura. Para el caso de la escritura, se pondera más la cohesión que la coherencia y en muchos de los exámenes analizados no se observan correcciones que evidencien una retroalimentación por parte del profesor. En las pruebas orales predomina la exigencia de tipo intensivo (práctica gramatical) y extensivo (uso formal de la lengua), (Brown 2007). Los estudiantes aducen que prefieren las

evaluaciones informales, porque las tradicionales desarrollan sentimientos de inferioridad con respecto a los demás; reclaman mayor frecuencia y retroalimentación en las pruebas orales y mayor atención a las ideas y no a la simple pronunciación; de la prueba de escucha analizada se infiere que también predomina el tipo de pregunta de respuesta única.

Las pruebas analizadas revelan mayoritariamente los contenidos estudiados en clases y todos los exámenes se hicieron de manera individual; también se infiere que predomina la evaluación del conocimiento declarativo del inglés en aspectos como reglas gramaticales, tiempos gramaticales, tipos de oraciones, uso de pronombres, adjetivos, adverbios, proposiciones, vocabulario, entre otros; también se intuye la evaluación del conocimiento procedimental especialmente en las pruebas orales y en las pruebas para evaluar escritura. A juzgar por las dos entrevistas hechas a los estudiantes sobre las pruebas orales, pocas veces se tiene en cuenta el conocimiento actitudinal.

Se deduce de las pruebas analizadas que cumplen con los principios de validez y confiabilidad, sin embargo hay que recordar que desde el enfoque cualitativo la validez no se refiere a que una prueba evalúe lo que tiene que evaluar sino a investigar la realidad de la forma más completa posible; así mismo y desde este enfoque la confiabilidad significa concordancia interpretativa (de los resultados de las evaluaciones) entre distintos observadores. También se intuye que son los libros (o sus autores) y no los profesores los que deciden qué y cómo evaluar, especialmente en la habilidades de lectura y de escritura. Teniendo en cuenta el desempeño exigido en las pruebas analizadas en este trabajo, el aprendizaje de inglés de los estudiantes es satisfactorio por cuanto corresponde a los niveles A1, A2, B1, B2 según lo establecido por el MCER.

En relación con los Proyectos Educativos de los Programas se puede concluir que La Licenciatura en Inglés-Francés se basa en un currículo por competencias que integra aspectos como teoría, práctica, enseñanza, evaluación, investigación, profesor y estudiante, entre otros aspectos; de igual manera, señala la importancia de las diferencias individuales del estudiante así como de sus intereses y necesidades; además, en materia evaluativa sugiere que ésta debe ser constante, alternativa y auténtica; Sin embargo, se observa que algunas de las prácticas evaluativas utilizadas no se ajustan completamente a lo establecido en el programa; por una parte, falta implementar mecanismos para lograr una integración del proceso de enseñanza y de aprendizaje con la evaluación, en efecto, ésta se realiza de

manera aislada y por lo general al finalizar ciertos períodos de instrucción; por otra parte, no se infiere que las pruebas tengan en cuenta las necesidades y diferencias individuales del estudiante; un alumno indica que la evaluación se centra en el profesor y sostiene que las pruebas se hacen casi siempre desde la perspectiva de él mismo; tampoco se evidencian escenarios adecuados para la autoevaluación, la crítica y la negociación, por lo general, el método, el contenido y la forma de evaluar son decisiones que toma el docente. Una evaluación por competencias supone integrar los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales desde una visión más interpretativa que positivista y puede incluso orientar la forma de enseñar, en otras palabras, es posible pasar de la evaluación del aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje y la autorregulación del desarrollo permanente.

La Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés se basa en un currículo integrado que relaciona contenidos y disciplinas con un enfoque centrado en el estudiante y que supera el tradicionalismo y el conductismo, en favor de un modelo constructivista centrado en el aprendizaje significativo. En materia de evaluación, plantea una evaluación alternativa y auténtica, reconoce la autonomía del profesor y se acoge a la definición y reglamento plantados por el Estatuto estudiantil de Pregrado de la Universidad de Nariño. En la información obtenida de los alumnos se insinúa descontento respecto a la falta de escenarios adecuados para desarrollar y evidenciar su actitud crítica; respecto a la evaluación, muy pocos docentes hacen relación a la evaluación alternativa centrada en el alumno, de hecho, se intuye una inclinación por el examen escrito y oral y por la pregunta de respuestas única.

En relación con los sentidos que subyacen en las creencias sobre la evaluación del aprendizaje del inglés, concluyo lo siguiente:

En el caso de los profesores se intuye que sus creencias provienen de sus propias experiencias como estudiantes en la Universidad de Nariño y en universidades de los Estados Unidos; algunos continuaron y otros cambiaron la forma cómo fueron evaluados; también provienen de los postulados de los autores que estudiaron durante su formación, así como de la necesidad de competir en un mundo en el cual todo es evaluable para garantizar calidad; una opinión no convergente, señala que es su vocación de maestro la que ha contribuido a delinear sus creencias sobre la evaluación; los docentes también consideran

que sus creencias tienen origen en su experiencia como docentes de inglés; otros, sin embargo aseguran que tiene mucha relación con el reglamento institucional que tiene que cumplir, más no necesariamente con sus propias convicciones, evidenciando la presencia de *creencias eclécticas*.

Por su parte, los estudiantes también manifestaron sus creencias sobre esta misma categoría; por una parte, sostienen que sus creencias sobre la evaluación provienen de la forma cómo fueron evaluados tradicionalmente en la educación primaria y secundaria lo cual puede predisponerlos a convertirse en reproductores de esos modelos; adicionalmente, los estudiantes afirman que sus creencias sobre la evaluación se remontan a la teoría aprendida y en general a la tradición evaluativa que se basa casi exclusivamente en la asignación de calificaciones.

Se insinúa la existencia de *creencias eclécticas* entre los docentes con respecto al significado de la evaluación; para la mayoría, el fin central de la evaluación es medir, auscultar, certificar, “cazar errores”, todo, por obligación institucional y gubernamental, es decir predomina una visión cuantitativa, positivista, instrumental y social de la evaluación; otros entrevistado concluyen que evalúan para rastrear el proceso y ayudar al estudiante que tiene dificultades, de hecho, es una manifestación en favor del sentido pedagógico de la evaluación. Los docentes creen que ante los malos resultados de las evaluaciones de los educandos, la solución más expedita es hacer más evaluaciones y asignar trabajos, tal vez con la convicción de que a mayor número de evaluaciones más aprendizaje se logra; pero también hay un trasfondo que advierte la inclinación injusta de culpar siempre al estudiante de su fracaso, eliminando toda posibilidad de admitir que el error puede provenir también del docente, es decir, de la enseñanza y no únicamente del aprendizaje: otra creencia sugiere que no se debe hacer nada ante el fracaso del estudiante en las evaluaciones porque todo estaba planeado y si hay malos resultados es porque el educando no cumplió con los requisitos mínimos; es preciso recordar sobre este punto que las estructuras y procesos fijos no siempre se ajustan a la naturaleza variable y única del ser humano, pues como bien señaló Dilthey hace muchos años, se dan explicaciones sobre la naturaleza pero se comprende el comportamiento humano.

Por otra parte, los profesores consideran que son los estudiantes los únicos responsables de los malos resultados en las evaluaciones, evidenciando una visión positivista que predice

el comportamiento y los resultados de una persona, de hecho, según esta tendencia, los resultados deben ser los mismos si las condiciones en las que sucede un fenómeno son iguales para los individuos participantes; al respecto, Derrida nos recuerda que no hay certeza sobre nada en el comportamiento humano y lo que creemos que es, en realidad no lo es; la calificación y los exámenes sólo constituyen la superficie no la esencia del proceso de la evaluación; no obstante y evidenciando la presencia de *creencias eclécticas*, para otros docentes los malos resultados tienen origen en las pruebas por ser defectuosas y porque son elaboradas pensando en lo que el profesor respondería, no el estudiante, de lo cual se deduce que la evaluación (y quizás la enseñanza) contradictoriamente se centran en el docente. Sobre los aspectos que revelan las evaluaciones, existe la creencia de que éstas muestran el aprendizaje real del estudiante y el proceso así como el hecho de que para aprender un idioma no se necesita una inteligencia superior; pero otras creencias dejan entrever que lo que revelan es la fosilización del conocimiento del educando y el hecho de que lo que se ha enseñado no ha sido aprendido, contrario a lo que generalmente suponen los docentes después de sus clases.

Se intuye la creencia de que siempre se debe enseñar y evaluar de lo fácil a lo difícil, como se ha hecho tradicionalmente, pues de lo contrario, los estudiantes se desmotivan; sin embargo, otros entrevistados creen lo contrario porque propone retos para el alumno; también se advierten *creencias eclécticas* en relación con la división de los educandos entre buenos y malos; para algunos no existe y tal clasificación es promovida por los libros en virtud de lo cual es preciso mirar más allá de las cifras, pues detrás de ellas hay personas con potencialidades; a pesar de esto, hay profesores que asocian sin vacilaciones buen alumno con buenas calificaciones y mal estudiantes con notas bajas, de hecho, es una creencia que tiene inclinaciones positivistas por cuanto se ajusta a los principios de observación, objetividad, certeza y generalización. Por otra parte, para algunos docentes las evaluaciones revelan el aprendizaje total y real del educando, pero otros consideran que sólo evalúan momentos estáticos de un proceso de aprendizaje que es dinámico y cambiante.

El significado de la evaluación también es diferente para los docentes; para algunos representa medición y castigo y para otros el trabajo hecho por el estudiante (no por el profesor); por último, el uso de la evaluación informal no es muy frecuente ni de mucha

aceptación entre los docentes, pues su uso no es muy sistemático y sólo se utiliza incidentalmente para estimular a los alumnos; otras *creencias eclécticas* aducen que no son necesarias porque pueden entrar en juego aspectos que no se relacionan con lo que se ha enseñado.

Los estudiantes, por su parte, también tienen sus propias concepciones en relación con los sentidos que subyacen en las creencias sobre la evaluación del aprendizaje del inglés; se aprecia la concepción de que la evaluación sirve para medirlos, asignarles un número, clasificarlos en buenos y malos, determinar quién sabe o no sabe, cumplir objetivos, pasar a otro nivel, o para cumplir con este requisito, es decir, por obligación; en pocas palabras, tienen la creencia de ser evaluados bajo los parámetros de la función social de la evaluación haciendo énfasis en la calificación propiamente dicha. Con respecto a los malos resultados en las evaluaciones los alumnos aseguran que algunos profesores se preocupan por esta situación y dan otras oportunidades, pero “dar otras oportunidades” sólo significa hacer más evaluaciones y casi nunca revisar la metodología del docente, el papel de los materiales de instrucción, las necesidades del alumno, entre otros aspectos; y ¿qué hacen los estudiantes ante los resultados adversos de la evaluación? “estudiar para recuperar la nota” señalan los alumnos; en efecto, se insinúa cierta subordinación de la reflexión evaluativa a las calificaciones; es lamentable que tales resultados alimenten sentimientos de inferioridad debido a la comparación y la competencia poco sana que eso implica.

Con respecto a las revelaciones que hacen las evaluaciones, los estudiantes sostienen que sólo muestran un número, nunca lo que saben, evidencian el almacenamiento de información y cierto tipo de condicionamiento y de relación de poder; reconocen también que las evaluaciones reflejan satisfacciones y decepciones así como la falta de dedicación en el estudio. Sostienen, de igual manera, que no hay mucha confianza en los resultados de las evaluaciones debido a la subjetividad en casi todo el proceso y debido a factores externos; aseveran críticamente que las pruebas sólo son confiables para los profesores pero no para el alumnado; en efecto, se intuye que las opiniones de los docentes rara vez son tenidas en cuenta en materia evaluativa; también afirman que las pruebas que vienen en los libros sólo les sirven a los docentes y no se ajustan a las necesidades del contexto; hay *creencias eclécticas* en tanto los estudiantes revelan que se debe enseñar y evaluar de lo fácil a lo difícil porque así les enseñaron desde los primeros niveles de formación; una

opinión no convergente aduce que también es posible trabajar de lo complejo a lo simple y otro entrevistado expone que se debe enseñar a partir de la cotidianidad y de lo que es significativo para el alumnado, lo cual evidencia afinidad con los expresado por Foucault (1976) y Haraway (1995) en relación con la importancia y reconocimiento del conocimiento local y del conocimiento situado, respectivamente.

Los alumnos consideran que los malos resultados de las evaluaciones están asociados al estudiante, al profesor, a las prácticas evaluativas y a la inasistencia; una creencia no convergente sostiene que el problema es que “realmente no se aprende” pues de lo contrario no hubiera malos resultados; en efecto, se trata de una crítica muy dura que debe ser tenida en cuenta con mucho cuidado y que además evidencia la visión integral y crítica de la evaluación que tiene el alumnado, contrario a lo que eventualmente podría pensarse; los aprendices creen que hay una relación directa entre calificaciones altas y buen estudiante, admiten también que las notas bajas tienen que ver con sus ritmos de aprendizaje, el descuido y la ley del menor esfuerzo; sin embargo, hay creencias que insinúan la poca credibilidad en las notas altas pues quienes las obtienen no siempre aprenden como deberían, quizás porque estudian sólo para pasar el examen. Se advierten *creencias eclécticas* en relación con las evaluaciones informales, algunos las defienden porque permiten mostrar sus ideas, aprender del otro y disminuir el miedo al error y a la crítica, pero otros las rechazan porque constituyen un mecanismo más de presión. Esta clase de evaluación tiene ventajas importantes por cuanto puede hacerse de manera incidental, toma poco tiempo, es formativa, fomenta el desempeño natural del estudiante y es menos artificial. Para los alumnos la evaluación significa un mecanismo que determina quién sabe, quién pasa, quién termina la carrera, en otras palabras, esta imbuida de un poder excepcional que decide incluso más que los propios protagonistas del proceso; al igual que los profesores, el estudiantado también cree que entre más se evalúa más se aprende; una creencia divergente, pero no menos importante, sostiene que la evaluación “sólo da algunas luces” tanto de la enseñanza como del aprendizaje, lo cual muestra que la visión objetivista del mundo está en crisis y que el mundo nunca es totalmente cognoscible, pues la verdad última es ilusoria, como lo señala Neimeyer (1996).

En los profesores se nota la creencia de que la evaluación revela el esfuerzo y el proceso de aprendizaje del alumno, por lo cual una prueba no es suficiente para evaluar todo el

proceso ya que factores externos e internos afectan el desempeño del evaluado; otras creencias muestran que la evaluación es una camisa de fuerza impuesta por las instituciones y los gobiernos y no son más que requisitos; confirmando la presencia de *creencias eclécticas*, se advierte la opinión de que los docentes no siempre elaboran pruebas confiables y válidas, quizás por desconocimiento teórico sobre el tema; así mismo, no todos confían plenamente en las evaluaciones, de hecho, algunos creen que son variadas, justas y confiables pero otros desconfían de ellas porque no evalúan lo que realmente tiene que evaluar. Los docentes admiten que sí existe la clasificación de alumnos buenos y malos gracias a las calificaciones; sin embargo otras creencias sostienen que la evaluación los clasifica en quienes hicieron lo que tenían que hacer y aquellos que no lo lograron.

Se observan también *creencias eclécticas* en relación con el significado que tiene la evaluación para los docentes; para algunos significa recolectar información de enseñanza y aprendizaje para tomar decisiones, pero de acuerdo a otras creencias es medir el conocimiento del alumno, en otras palabras, hay dos concepciones una cualitativa y otra cuantitativa. Los docentes anotan que están muy satisfechos con los resultados de las evaluaciones porque no tiene intención punitiva y se acepta el error como algo natural; sin embargo, otras opiniones revelan la satisfacción de los profesores porque lo que han hecho se ajusta a los requerimientos institucionales y gubernamentales. Por otra parte, los encuestados creen que los alumnos estudian porque les gusta y quieren mejorar su aprendizaje, pero otras creencias (la mayoría) señalan que lo hacen para pasar la prueba, por obligación y avanzar a otros semestres, un fin meramente instrumental; frecuentemente los profesores ante los malos resultados en las evaluaciones responsabilicen al estudiante, a su falta de motivación, a la falla de los procesos de evaluación y a las evaluaciones poco creativas. ¿Qué se hace con los resultados de las evaluaciones? unas creencias indican que sirven para promover y comprobar aprendizaje, pero otras advierten que sirven para revisar enseñanza y aprendizaje, es decir, se insinúa la presencia tanto de la función pedagógica como de la función social de la evaluación así como de *creencias eclécticas* al respecto.

Los estudiantes, por su parte, consideran que los resultados no revelan el verdadero aprendizaje porque los exámenes no son claros y en ocasiones se enfocan en cosas muy particulares y no en el manejo general de la competencia lingüística; esta creencia insinúa que las pruebas revelan sólo momentos, no tendencias generales de aprendizaje el cual sólo

se demuestra en el uso real del inglés; Por otra parte, algunas opiniones declaran que no confían en las evaluaciones porque son incompletas y sólo revelan partes del todo; desconfían de las pruebas porque el azar y “la trampa” tienen incidencia en los resultados y porque no siempre pueden expresar con palabras lo que piensan, tal como lo había afirmado Gadamer (2007) en relación con la dificultad de expresar con palabras lo que se siente; también desconfían de los resultados de las evaluaciones porque los profesores desconocen sus necesidades individuales, pues las pruebas son hechas pensando en un universo estudiantil y no en necesidades particulares.

Los estudiantes opinan que estudian para mejorar el aprendizaje, sin embargo, otros reconocen que lo hacen por obligación y con un propósito instrumental, es decir, para cumplir con algunos planteamientos de la función social de la evaluación; en estas *creencias eclécticas* se advierte el predominio, de las tendencias cuantitativas sobre las cualitativas. Algunas percepciones señalan que los resultados de las evaluaciones deben servir para revisar lo que hace el estudiante y también el docente; también reconocen que las pruebas sirven para generar competitividad entre ellos; ocho de los 23 educandos encuestados indicaron que la evaluación no sirve para nada, tal vez haciendo alusión a la mera asignación de notas. Por otro lado, los alumnos no se sienten a gusto con la manera como son evaluados puesto que las evaluaciones no son tan frecuentes como ellos quisieran, no revelan lo que saben, son un mecanismo de control, son tradicionales y sirven para confundir. Se infiere la creencia según la cual se asocia buenos estudiantes con buenas calificaciones y malos alumnos con calificaciones bajas, lo cual ha ayudado a contaminar el ambiente social en la escuela. Se observa también la presencia de *creencias eclécticas* sobre el significado de la evaluación, para algunos tiene connotaciones cuantitativas como medir, cuantificar, promover o enjuiciar pero para otros significa replantear, mejorar y valorar lo actitudinal.

En relación con las prospectivas para mejorar la evaluación del aprendizaje del inglés, el estudio condujo a las siguientes conclusiones:

El profesorado tiene sus propias teorías implícitas (creencias) sobre la manera como se podría mejorar la evaluación del aprendizaje del inglés; sugieren a sus colegas, entre otras cosas, atreverse a cambiar, desarmar la evaluación, mirar más hacia el componente humano, ligar la evaluación con el currículo, exigir más, prepararse más y tener en cuenta

las necesidades del alumno; en otras palabras, proponen trabajar más en la función pedagógica de la evaluación, reorientar cualitativamente la evaluación y desprenderse de algunos planteamientos positivistas. Por otra parte, los docentes recomiendan a los estudiantes más dedicación al estudio, más actividades evaluativas, menos facilismo, mejor vocación como futuros agentes de cambio y una mejor disposición hacia la cultura de la pregunta.

Los alumnos por su parte, recomiendan a los profesores mejorar la enseñanza, fomentar la práctica del inglés, acompañar al estudiante durante todo el proceso, enseñar con base en el contexto y fomentar autoconfianza; también proponen evitar la memorización, la dependencia de los exámenes, hacer retroalimentación permanente, ajustar el tiempo a la naturaleza de las pruebas, fomentar debates e incluso proponen eliminar las evaluaciones y un relevo generacional de los docentes. Adicionalmente, recomiendan a los profesores tener en cuenta la evaluación formativa, los diálogos horizontales y democráticos en el aula, mayor flexibilidad mental, tratamiento equitativo, mayor exigencia y un mejor escenario ético. También hacen recomendaciones a sus compañeros y proponen mayor dedicación, mejores hábitos de estudio, aprender para la vida, superar los problemas emocionales y desarrollar la cultura de la pregunta.

Como puede apreciarse, existen creencias recurrentes y coincidentes sobre diferentes aspectos y provenientes de diferentes fuentes; en otras palabras, muchas de las preguntas bien sea de las entrevistas o de las encuestas provocaron respuestas convergentes, cada una con un matiz y unas características propias, razón por la cual fueron tenidas en cuenta a pesar de su carácter repetitivo; de hecho, esta investigación revela que nada ocurre de manera aislada en el proceso de enseñar, aprender y evaluar el inglés como lengua extranjera, por cuanto lo que sucede en un escenario puede tener repercusión en otro y lo que aparentemente no tiene una relación expresa con algo, resulta tener incidencia mucho más significativa de lo que se creía.

### **Consideraciones Finales**

Para finalizar este acápite se puede inferir que en relación con la categoría “prácticas evaluativas”, los profesores evidencian tener creencias eclécticas y conservar legados propios del positivismo y de la función social de la evaluación que han sido incorporados a la elaboración y selección de las prácticas evaluativas; las creencias de los profesores sobre

la evaluación provienen de sus experiencias como estudiantes, de autores sobre evaluación, de la vocación de maestro y de la necesidad de competir en una sociedad en la cual todo es evaluable; por otra parte, se observa la preferencia por las pruebas externas que funcionan en cualquier lugar y circunstancia (generalización) y por las fechas específicas de exámenes que desligan la evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje (evaluación sumativa); asimismo, se intuye la asociación entre asistencia a clases y aprendizaje (causa-efecto), la falta de reflexión y el tiempo fijo asignado al desarrollo de las pruebas (objetividad y carácter predecible), el predominio del conocimiento declarativo en las evaluaciones y la importancia de la calificación (influencia cuantitativa); de igual manera, se advierte el uso de las prácticas evaluativas para ejercer poder y evaluar injustamente (inconsistencia ética); por otra parte, predominan las pruebas individuales basadas frecuentemente en los contenidos (para promocionar) y casi nunca en las necesidades del estudiante.

Por su parte, los alumnos manifiestan creencias más críticas y consistentes; advierten su descontento por el predominio de la cultura del *test*, por lo general, desligado del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés; critican la excesiva subjetividad, parcialidad y preferencia en la evaluación de sus aprendizajes y su uso como instrumento de poder que se advierte en la posición acrítica del alumno por temor a retaliaciones; censuran el tiempo asignado en las pruebas, la influencia del género y la empatía (profesor estudiante) en las evaluaciones así como el predominio de las pruebas que únicamente tienen en cuenta el conocimiento declarativo y procedimental, ignorando la importancia del conocimiento actitudinal, a tal punto de generar dificultad en la comunicación y la interacción social en el aula. Es evidente la importancia que el educando asigna al aspecto social y psicológico como bien lo indica la teoría de la aculturación en el campo del aprendizaje de los idiomas (Ellis, 1986); asimismo, reconocen la necesidad de la interacción social en el aula para propiciar el aprendizaje, tal como lo establece el interaccionismo (Lightbown y Spada (1999)). Por otra parte, del análisis hecho de las prácticas evaluativas, deduzco que revelan cierta preferencia por las pruebas individuales, las técnicas formales, la forma más que el fondo y la influencia positivista de la respuesta única; hay deficiencias de retroalimentación en las pruebas, las cuales evidencian validez y confiabilidad cuantitativas. Las pruebas revelan niveles de aprendizaje satisfactorios tomando como referencia el MCER.

Con respecto a la categoría “creencias sobre la evaluación del aprendizaje del inglés”, se advierte también que los profesores tienen influencias positivistas y concepciones cuantitativas, que a pesar de haber contribuido al avance de la humanidad en muchos frentes del conocimiento, su aplicación en el campo de las ciencias humanas especialmente en el campo de la evaluación de los idiomas, merecen algunas consideraciones que apunten a una mejor ponderación en relación con otras visiones epistemológicas; asimismo y siguiendo la clasificación hecha por Quintana (2001) se intuye que los profesores tienen creencias *teóricas* por cuanto consideran que lo que piensan y lo que hacen tienen correspondencia con la verdad y la razón; también deduzco que sus creencias son *existenciaristas* porque a través de ellas configuran su propia cosmovisión y forma de ver la evaluación del aprendizaje; se nota la existencia de creencias eclécticas en relación con el significado de la evaluación como acto de medición y castigo pero también como mecanismo para tomar decisiones y rastrear procesos; asimismo, se infiere la creencia de que la evaluación revela el aprendizaje real del alumno, en oposición a que las pruebas revelan el esfuerzo del estudiantes, los procesos y lo que no se ha aprendido. Los sentidos de las creencias indican que los malos resultados de las evaluaciones se deben a los alumnos, a los procesos y pruebas defectuosas; asimismo, los profesores hacen más evaluaciones para “garantizar” aprendizaje y creen que es mejor ir de lo fácil a lo difícil y viceversa; de igual manera, tácitamente se advierte la existencia del dualismo “buenos y malos estudiantes” y la creencia ecléctica de que las pruebas revelan el aprendizaje total de inglés en oposición a que sólo indican el aprendizaje para el momento del examen.

Por su parte, los educandos reafirman su posición crítica ante esta categoría; dejan entrever sus creencias *prácticas* a través de las cuales consideran que la evaluación es conveniente pero no satisface completamente sus expectativas ya que puede mejorar constantemente; al igual que los educadores, los alumnos también evidencian sus creencias *existenciaristas* por cuanto sus opiniones sobre la evaluación reflejan sus propias formas de ver la realidad que viven. Sus creencias manifiestan que la evaluación vigente es un mecanismo más cuantitativo que cualitativo y reprueban el poder casi omnipotente asignado a la calificación; advierten desconfianza ante los resultados de las pruebas porque la información que suministran es muy parcial, poco confiable y no se adaptan al contexto ni a las necesidades del estudiante. Confirman también que ante el fracaso en las

evaluaciones los profesores sólo hacen más evaluaciones pero no ajustes metodológicos; reconocen que debido al sistema de evaluación vigente muchos de ellos estudian por obligación y otros para mejorar el aprendizaje. Al igual que los docentes, los alumnos asocian alumno bueno con calificaciones altas y estudiantes malos con notas bajas y con descuido; a diferencia de los docentes, no están satisfechos con la forma como están siendo evaluados y algunos incluso creen que la evaluación no sirve para nada, sólo para asignar números. Encuentro creencias eclécticas en cuanto al uso de evaluaciones informales, algunos las aceptan otros las rechazan; predomina la opinión de que la enseñanza, aprendizaje y evaluación deben ir de lo fácil a lo difícil y viceversa o, como lo indica otro alumno, se debe partir siempre de las situaciones cotidianas del entorno.

De acuerdo con la tercera categoría llamada “Prospectivas sobre la Evaluación del Aprendizaje del Inglés” las recomendaciones de profesores y estudiantes tienen en cuenta varias dimensiones del educando y muchos planteamientos cualitativos y de la función pedagógica de la evaluación, así como la reglamentación vigente sobre el tema; sorprende que los profesores que hacen estas sugerencias aún no las hayan implementado en su totalidad para beneficio de toda la comunidad educativa. Los estudiantes por su parte, también creen que sus creencias se derivan de la teoría aprendida (de ahí la importancia de conocer varios autores y tendencias sobre la evaluación), la forma como fueron evaluados y la tradición evaluativa; los alumnos hacen gran cantidad de sugerencias a los profesores y a los estudiantes, las cuales evidencian la visión proyectiva e integral que tiene el alumno y confirma que la voz del alumno aporta tanto como la del docente.

Ante la pregunta general de investigación ¿Cuáles son los sentidos que subyacen tanto en las creencias sobre la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera que tienen los profesores y los estudiantes de idiomas, como en las prácticas evaluativas (técnicas y procedimientos) que se utilizan en las Licenciaturas en idiomas de la Universidad de Nariño, correspondiente a las cohortes 2009 - 2014?, se pueden plantear las siguientes consideraciones:

Se insinúa una tendencia a culpar al alumno del fracaso en las evaluaciones que terminan por generar violencia académica y sentimientos de inferioridad; se deduce que la evaluación ha contribuido a instaurar dualismos extremos y a generar una competencia poco sana en detrimento de la armonía social en el aula; de igual manera, se infiere que la

evaluación del aprendizaje del inglés se centra en ocasiones en el docente y no en el educando y que éste es casi siempre excluido de las decisiones en materia evaluativa. Por otra parte, se aprecia que la evaluación y su poder invisible tal como está planteada, ha contribuido a segregar a los alumnos, a estandarizar aprendizajes olvidando las individualidades y a subordinar la reflexión y la persona ante el instrumento de evaluación y sus resultados; en otras palabras, la calificación ha impedido la discusión sobre los verdaderos problemas sociales, educativos y evaluativos.

Se entrevé la creencia de que para aprender hay que indefectiblemente asistir a clase, y de que buena calificación es sinónimo de aprendizaje y éxito en la vida; asimismo, se infiere que no siempre se enseña bien, no siempre se aprende bien y no siempre se evalúa bien. Además, las creencias sugieren que infortunadamente, casi siempre se estudia sólo para el momento del examen y que las pruebas se han convertido en una especie de profesor invisible del cual se espera lo que no se consiguió en la clase. Es evidente la opinión de que algo es bueno porque así se ha hecho históricamente y que, en consecuencia, hay que conservarlo; estos hallazgos insinúan el estado de indefensión del alumno ante la política educativa y evaluativa vigentes; asimismo, se infiere de los sentidos de las prácticas evaluativas que tanto los profesores como los estudiantes han sido víctimas de una especie de “alienación académica” y por consiguiente evaluativa, a través del tiempo. En una sociedad en la cual, a través de la evaluación, todos controlan a todos y todo debe evaluarse, es necesario empezar a considerar que el débil no es el estado cognitivo del estudiante sino el sistema educativo vigente. Por otra parte, se deduce de este estudio, que las creencias tanto de docentes como de alumnos en materia evaluativa, tienen sus raíces en sus experiencias pasadas desde el nivel de preescolar hasta el universitario, bien sea en calidad de estudiantes o de profesores.

La investigación confirma la tesis o supuesto planteado a comienzos de este trabajo; los sentidos de las creencias y de las prácticas evaluativas de docentes y dicentes de esta Unidad Académica insinúan que muchos presupuestos positivistas y cuantitativos están aún vigentes en el campo de la evaluación del aprendizaje del inglés; es evidente que los legados instrumentalistas de la función social de la evaluación continúan orientando sus destinos en este campo del conocimiento. Detrás de las prácticas evaluativas se advierte la presencia de una instancia invisible poderosa que en muchas ocasiones determina qué

enseñar, cómo enseñar, qué evaluar y cómo evaluar; las editoriales, por ejemplo, a través de los libros de texto tienen más poder de decisión que los mismos docentes en materia evaluativa, puesto que muchos de ellos toman las pruebas ya elaboradas, hacen algunos ajustes y luego se aplican. En general, se perciben creencias de tipo teórico asociadas a la verdad y la razón únicas, con miradas unidireccionales que inhiben la posibilidad de pensar y actuar de manera alternativa. Las creencias de profesores y estudiantes reflejan sus propias cosmovisiones y sus propias experiencias fenomenológicas, experiencias que Quintana (2001) denominó *existenciaristas*. Algunas voces solitarias en esta Unidad Académica prometen vientos de cambio en favor de planteamientos constructivistas, deconstructivistas y en favor de posturas epistemológicas como las propuestas por el pensamiento rizomático y la teoría de la complejidad.

### **Implicaciones de los Resultados**

Los resultados de la presente investigación sugieren algunas implicaciones que prometen incentivar escenarios para la discusión proactiva en el campo de la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera; por una parte, se advierte la importancia de socializar ante la comunidad educativa regional los resultados de este trabajo, con el ánimo de fomentar conversatorios y discusiones que conduzcan a la cualificación y mejoramiento de la evaluación en beneficio del aprendizaje de los estudiantes; el encuentro con unidades académicas interesadas en el tema generaría procesos de metacognición y reflexión en materia evaluativa permitiendo a los participantes visibilizar y ser conscientes de los fundamentos que orientan las prácticas evaluativas.

Por otra parte, los resultados de esta investigación constituyen unos insumos iniciales para repensar la evaluación, ajustarla a nuevos escenarios y nuevas realidades retomando aquellos aspectos positivos de la evaluación tradicional y proponiendo otras posibilidades que no inhiban el pensamiento sino que permitan proyectar y hacer cosas nuevas; asimismo, de este trabajo se deriva la importancia de conocer y valorar las creencias y el pensamiento de los profesores y de los estudiantes de idiomas, particularmente de inglés, en materia evaluativa; incorporar el pensamiento de los protagonistas en el proceso de aprender una lengua diferente a la materna, permite conocer cuáles son los presupuestos iniciales para proponer un cambio estructural en la evaluación.

El carácter fenomenológico de la investigación aduce la importancia de mirar el mundo no como algo acabado sino como un proceso en permanente construcción, en este sentido, la presente búsqueda constituye una base para fomentar el espíritu crítico de estudiantes y docentes en materia evaluativa y para mirar la opinión adversa no como una agresión o amenaza sino como una posibilidad de avanzar y contribuir en la construcción de un mundo más democrático y equitativo; por otra parte, los resultados de este trabajo revelan la existencia de creencias eclécticas, especialmente entre los profesores, lo cual demanda de la comunidad educativa un trabajo en equipo, no para unificar criterios dogmáticos sino para buscar hojas de ruta adecuadas y para aportar colectivamente.

Los aportes epistemológicos del constructivismo, del deconstruccionismo, del pensamiento rizomático y de la teoría de la complejidad, hechos a la presente investigación, son una invitación a repensar los reclamos de verdad, certeza, orden, estructuras fijas, visones unidireccionales y lógicas únicas; las posibilidades de evaluar de manera alternativa y de considerar la función pedagógica de la evaluación así como la propuesta de evaluación proactiva hecha en esta investigación, constituyen unas perspectivas que bien pudieran tenerse en cuenta en el horizonte de una mejor evaluación del aprendizaje del inglés.

### **Limitaciones de la Investigación**

En el transcurso de la realización de este trabajo encontré algunas dificultades que constituyeron un reto permanente y que implicaron un mayor interés y esfuerzo en mi condición de investigador; por una parte, concluyo que la investigación fenomenológica demanda más tiempo del que normalmente uno estima en la planeación de un trabajo de esta naturaleza, por cuanto las entrevistas en profundidad exigen más esfuerzo y buena disposición tanto del entrevistador como del entrevistado; por otra parte, la interpretación de 20 entrevistas cada una con 37 preguntas implicó un gran reto y esfuerzo en materia de tiempo y trabajo hermenéutico; a propósito, una limitación importante en este tipo de análisis de la información constituye las posibles omisiones interpretativas por parte del investigador, que pueden conducir a ignorar sentidos tan valiosos como los que se indican expresamente en el trabajo.

Otra limitación considerable fue la imposibilidad de estar presente en las pruebas orales debido, por una parte, al sesgo que la presencia de un investigador puede ejercer en la

naturaleza y características de la prueba, a sabiendas de que hay un observador externo; por otra parte, consideré importante no perjudicar con mi presencia el normal desempeño del estudiante en este tipo de pruebas. Finalmente, una limitación significativa en esta investigación fenomenológica fue la dificultad para desprenderme de mis propios prejuicios, creencias y presupuestos teóricos sobre la evaluación en el tratamiento de la información obtenida; desde luego que mi aspiración investigativa no fue tratar los datos de manera estrictamente objetiva, sin embargo, el control razonable del poder de la subjetividad fue un gran reto que me permitió estar atento a las tantas posibilidades que el sentido del texto y del discurso ofrecen en materia interpretativa.

### **Recomendaciones para Futuras Investigaciones**

Cuando se trate de llevar a cabo investigaciones de esta naturaleza, sugiero tener en cuenta que el número de entrevistados no sea muy elevado, pues si bien es cierto entre más entrevistas se hagan más información se obtiene, también es importante considerar que un número razonable de entrevistas posibilita una mayor profundidad en el tratamiento de la información y también permite acceder a unos datos más cualitativos que cuantitativos; de igual manera, recomiendo que en futuras investigaciones cualitativas sobre el tema tratado en este trabajo, se incluya a egresados de los programas y a algunos padres de familia con el fin de conocer las creencias de toda la comunidad educativa en general; la inclusión de los egresados permitiría inferir si en el ejercicio de su profesión han reproducido los modelos evaluativos a los que se sometieron en la Universidad o si por el contrario, han incorporado nuevas epistemologías y posibilidades alternativas en este campo. Finalmente, sugiero tener en cuenta que este tipo de investigación no se ajusta muy bien a esquemas fijos y estructurados, en este sentido, la flexibilidad del proyecto y del proceso así como la apertura y disposición mental, contribuyen a enriquecer un proceso investigativo.

## **Propuesta**

El quinto objetivo específico de la investigación estableció: **Proponer algunos fundamentos conceptuales sobre una Evaluación Proactiva que contribuyan a reorientar y cualificar la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera.** Con base en los resultados de esta investigación y para dar cumplimiento a este objetivo, planteo a continuación algunos fundamentos conceptuales para una Evaluación Proactiva; la propuesta expone algunos discernimientos epistemológicos sobre la evaluación del aprendizaje del inglés y presenta algunos escenarios que pueden ser considerados en la discusión e implementación de esta clase de evaluación.

### **Fundamentos Conceptuales para una Evaluación Proactiva**

#### **Introducción**

El conocimiento no es neutro ni ajeno a intereses de diversa índole, puesto que siempre hay personas, discursos y lugares diferentes desde donde se enuncia un postulado o una posición teórica; para el caso colombiano (y el de muchos otros países latinoamericanos), el acentuado eurocentrismo proveniente desde la colonia llegó cargado de sistemas económicos, políticos, sociales y culturales entre los cuales el modelo educativo no podía ser la excepción. Con la pretensión de ser el único conocimiento válido y producto de una doctrina liberal, el discurso cognitivo europeo dejó un legado positivista que propende por la búsqueda de la verdad a través de la razón, la explicación y la experimentación y que, además, fomenta la pérdida del sentido de la totalidad e incentiva el análisis de las partes con la idea de generalizar causas universales para llegar a la verdad. En este contexto, la evaluación en el sistema educativo, particularmente en el campo de las ciencias humanas (en las cuales se inscriben los idiomas), también es una herencia que hemos aceptado quizás con alegre inconciencia y en muchos casos sin mayores reflexiones, con la certeza de que lo que hacemos lo hacemos bien porque así está establecido y porque así ha funcionado durante siglos.

En las aulas la evaluación ha sido concebida como la medida del aprendizaje, como el espejo que refleja lo que el estudiante sabe y también lo que no sabe; nos hemos acostumbrado incluso a cuantificar con números (a veces con letras) lo que creemos está ocurriendo en la mente de otra persona, en este caso del alumno. Hemos pensado que la mejor forma de comprobar el aprendizaje es a través de un examen o algo parecido y le

hemos dado tanta importancia a las pruebas (orales o escritas), que hemos perdido la visión de lo humano y la posibilidad de conocer mejor a esa persona que la sociedad ha puesto en nuestras manos con la esperanza de ser formada y educada. Hemos instrumentalizado la evaluación y la hemos desprovisto de su función ética y constructiva; igualmente, hemos intentado argumentar que se puede predecir el comportamiento humano y que, en consecuencia, a través de la evaluación sabremos mucho más de un estudiante que cuando lo conocemos como persona única, individual y social; le hemos hecho apología al pragmatismo y al eficientismo.

En la escuela existen, pero no coexisten, diferentes lógicas sobre el fenómeno educativo: la del sistema educativo, la del gobierno, la del estado, la del personal administrativo, la de los profesores y la de los alumnos, siendo esta última la más excluida, pues raras veces escuchamos y actuamos en virtud de lo que el estudiante piensa o siente. La lógica del maestro en la evaluación se impone como un gesto colonizador y se ha convertido en un ejercicio de poder desconsiderado, que por lo general, señala al alumno como el artífice de su propio fracaso, descartando por completo la posibilidad de que el problema pueda estar en el mismo maestro, en su metodología, en su actitud, incluso en su competencia. Como señala Charlot (2008) el fracaso escolar es programado precisamente porque la escuela es capitalista, burguesa y reproductora, insertada en una sociedad de consumo, en la cual quien obtiene mejores números, como evidencia de su intelectualidad y aprendizaje, tiene mejores posibilidades de ser exitoso en la vida laboral y social.

La evaluación ha sido observada desde una posición objetivista (House: 1980) según la cual, lo que es cierto en un contexto lo es en todos los demás; es difícil creer que una prueba que se aplica en la Universidad de Harvard pueda tener las mismas características de validez, confiabilidad, practicidad y autenticidad, que en una institución de periferia en un país subdesarrollado como Colombia; es necesario ver la evaluación desde dimensiones más humanas y en los distintos contextos. No le podemos pedir a la evaluación lo que no nos puede dar; el examen no es más que una pequeña evidencia de lo que puede estar ocurriendo en el aula y cuando hablamos de aula estamos incluyendo al docente, al currículo, los recursos didácticos, la metodología, el manejo de la autoridad, entre otros. Los docentes no podemos caer en ese realismo ingenuo de creer que lo que vemos es, ni

siquiera los enunciados “científicos” son ciertos por siempre, en realidad, son enunciados más o menos creíbles.

Ha predominado la función social de la evaluación en el sistema educativo colombiano, pues se ha constituido en un fin y no en un proceso que esté constantemente retroalimentándose de los resultados de la misma; la evaluación debe ser un pretexto investigativo como señalan Pérez y Bustamante (2002); un proceso investigativo cuyos resultados deben tener como destinatarios al estudiante y al docente en lugar de terceros llámese administración o política educativa (House 1980). Desde estas perspectivas, la cualificación de la evaluación es un reto que es necesario afrontar y mirar en direcciones alternas e incluso contrarias. Esta propuesta se orienta a contribuir al logro de este cometido.

### **Epistemología de la Evaluación. Una Visión Cualitativa.**

La relación entre el sujeto y el objeto del conocimiento ha sido tema de discusión a lo largo de muchos siglos y ha permitido la coexistencia de formas diferentes y opuestas de comprender, interpretar y explicar este complejo vínculo. En el campo de la educación, la evaluación entendida como una forma de conocimiento, también hace parte de este complejo fenómeno sin que hasta el momento se haya logrado un consenso generalizado sobre la mejor manera de llevarla a cabo. A pesar del predominio de los enfoques positivistas, existen otras formas de aproximación al fenómeno; para el caso particular de la enseñanza del inglés a estudiantes de otras lenguas diferentes a la materna (TESOL), por sus siglas en inglés, la siguiente propuesta retoma algunas herencias teóricas del constructivismo, del deconstructivismo, del pensamiento rizomático, del pensamiento complejo, de otros autores, de mi propia experiencia y de los resultados de esta investigación.

La enseñanza de los idiomas se inscribe dentro del campo de las ciencias sociales en virtud del carácter eminentemente humano que implica enseñar, aprender y evaluar un idioma. Desde este panorama, creo que la evaluación del aprendizaje del inglés (EAI), es una *construcción* creada por el ser humano en su intento de conocer lo que es ajeno y lo que sucede en la mente de otro ser humano en términos de aprendizaje, es una construcción de sentido; hablamos de construcción teniendo en cuenta que el lenguaje parece poco capaz de expresar lo que sentimos, como lo expresó Gadamer (2007); todos construimos realidades a

través del devenir cotidiano y la vida interior de cada persona está lejos de las palabras pues nadie ve lo que yo veo tal como lo veo yo. La evaluación vista como una forma de conocimiento no es la excepción y todo evento y resultado evaluativos no pueden dar testimonio fehaciente del aprendizaje logrado por el estudiante, simplemente es una pista que es necesario seguir, estudiar y comprender cuidadosamente; en este orden de ideas, la información que se obtiene con la evaluación es propensa a *interpretaciones* múltiples, es decir, a constantes ejercicios hermenéuticos que en muchos casos dependen de nuestros conocimientos previos, de nuestra experiencia y de nuestra propia cosmovisión. La interpretación diversa nos aleja un poco de aquella dicotomía injusta y perversa con la que fuimos formados y con base en la cual clasificamos al estudiante como bueno o malo, aprobado o reprobado, inteligente o limitado, lento o rápido, entre otras categorías; es indispensable desbloquear estas dicotomías y pensar más en los matices y en la existencia de otros planos.

Aceptando que todo puede ser interpretado de diferentes maneras, la evaluación no puede coincidir completamente con su objeto de conocimiento, como es el aprendizaje; es decir, no podemos anclar la evaluación sobre la base de una objetividad que supuestamente evidencia la realidad mental de otra persona, por el contrario, la confrontación de subjetividades abre espacio a la *intersubjetividad* como mecanismo más expedito para conocer otras visiones y así lograr mejores aproximaciones; es entonces cuando cobra valor la opinión del estudiante, la de otro(s) evaluador(es) y la de la comunidad educativa en general. Si una forma de validar resultados es la intersubjetividad, la finalidad de la evaluación no puede ser alcanzar la verdad como una certeza inmodificable; ni siquiera en las ciencias exactas las verdades son eternas, con el tiempo, presenciaremos el derrumbamiento de verdades en casi todas las disciplinas; siguiendo a Morin, Ciurana y Motta (2003) es preciso recordar que la idea de verdad absoluta es la mayor fuente de error y precisamente es un error buscar la verdad sin buscar el error; la construcción de la verdad es siempre incierta porque el sujeto está siempre dentro de la realidad que trata de conocer, por lo tanto, no existe un punto de observación absoluto (Van Manen 2003). Desde esta propuesta, la evaluación del aprendizaje del inglés (EAI) no es más que una *aproximación* bastante difusa hacia lo que ocurre en la mente del estudiante en cuanto a aprendizaje se refiere; no hay verdad absoluta, sólo existen verdades que hay que considerar

constantemente y como los hombres no son capaces de abarcarlo todo, sus palabras, discursos y escritos pueden significar algo que ellos mismos no tuvieron intención de decir o de escribir; en consecuencia, la evaluación es tan solo un referente incapaz de describir el proceso dinámico constante e infinito del aprendizaje; un examen, por ejemplo, sólo evidencia un momento de la actividad progresiva que ocurre en la mente de un ser humano.

Contrario al conocimiento absoluto e ahistórico que defiende el positivismo, desde mi perspectiva constructivista, los resultados de la EAI, son *relativos* por cuanto dependen de factores ajenos al mismo estudiante, tales como la elaboración, aplicación y evaluación de las pruebas o exámenes, que como se sabe, son subjetivos en casi todos sus aspectos. Por otra parte, los resultados de las evaluaciones no tienen los mismos significados para sus protagonistas; mientras para un profesor una calificación baja puede significar que el estudiante no se esforzó lo suficiente como para lograr un mínimo requerido, para el alumno puede significar que su esfuerzo no valió la pena y que la modalidad del examen no le permitió demostrar lo que quería; de igual manera, para el educando el origen del problema de aprendizaje podría subyacer en la metodología utilizada por el docente, o estar asociada a otras circunstancias que quizás el docente nunca imaginó.

Por otra parte, hemos aceptado en gran medida, que el profesor de idiomas no debe involucrarse con el resultado del examen y por consiguiente, es preferible que se mantenga neutral ante lo que indican las cifras de las escalas de calificación; no obstante, considero que el papel del docente y del estudiante frente a la evaluación puede ser más *comprometido*, en tanto se evidencie una mayor *participación* en la dinámica del proceso evaluativo; la implementación de actividades metacognitivas del docente y del alumno permiten no solo construir conjuntamente sino mejorar procesos y por consiguiente mejorar resultados. Mientras en algunas ciencias exactas se investigan realidades objetivas como la velocidad o el tamaño, en el campo de la EAI nos enfrentamos al aprendizaje como un fenómeno que no es ni físico ni tangible, quizás sus manifestaciones (habla, escritura, lectura o escucha) puedan ser percibidos parcialmente por los sentidos, pero básicamente estamos ante la presencia de *realidades subjetivas* que pertenecen al mundo de las ideas, del conocimiento y de las emociones.

Desde esta visión epistemológica cualitativa, el comportamiento del estudiante ante una prueba evaluativa es *impredecible* y no se rige por leyes universales; el aforismo de que

después de un acto de enseñanza debe haber aprendizaje no es tan lógico como parece, dado el carácter individual e irrepetible del ser humano. La aplicación de pruebas y los resultados obtenidos no pueden ser los mismos en contextos desiguales, distintos y con intereses diferentes, es preciso, entonces, pensar con el otro no por el otro; asimismo, el tiempo de aprendizaje y el tiempo de evaluación no es el mismo para todos, hay tiempo del reloj pero también el tiempo de cada persona, el tiempo de la vida misma, incluso el tiempo del silencio.

Una visión epistemológica de la evaluación desde una perspectiva deconstructivista sugeriría acentuar el pensamiento Derridiano en torno a la inevitable existencia de “*lo otro*” incluso en aquello que parezca homogéneo; los resultados que arrojan las prácticas evaluativas son frecuentemente la capa superficial de un fenómeno tan complejo como el aprendizaje y pueden perfectamente ocultar realidades esquivas que una prueba no puede capturar o evidenciar con facilidad; “*lo otro*” constituye el reto de procurar ver el resto o parte de ese resto del fenómeno, es intentar situarse en otras aristas de interpretación, es la oportunidad de ver con mejor propiedad ese todo, tan fragmentado por algunas visiones positivistas. En esta dirección, lo otro puede devenir en contradicción para provocar cognición, para aclarar el camino que conduce a la aproximación epistemológica entre sujeto y objeto (Krieger 2004).

Desde estos compendios teóricos, como bien señala Krieger, es preciso hacer *lecturas subversivas* y no dogmáticas de los textos (de todo tipo), que desmitifiquen la idea de verdad que ha predominado por siglos en los sistemas educativos de muchos países, entre ellos Colombia; el pensamiento científico es una especie de verdad sobre un fondo de error, no hay verdad, en su lugar, se instauran unas verdades relativas, heterogéneas y menos hegemónicas; no hay verdad primera solo errores primeros y la ciencia no expulsa al error ni reemplaza la ignorancia (Zambrano 2011); el autor advierte que la primera evidencia no es verdad fundamental y que nuestras primeras impresiones son ilusorias por cuanto nuestro pensamiento va hacia lo real, no parte de él. El resultado de un examen no puede ser visto como la prueba que determina aprendizaje o no aprendizaje, especialmente cuando se trata de evaluar el conocimiento procedimental y el conocimiento actitudinal (el conocimiento declarativo por lo general supone repetición y memorización de información) del inglés. Desde la postura deconstructivista la realidad no existe puesto que es una construcción

mediada por el lenguaje y todo acto humano es producto de la interpretación discursiva y del contexto; en consecuencia, al igual que el caso de la verdad, no existe una realidad sino varias realidades construidas por los humanos de acuerdo a su conveniencia (las élites intelectuales también nos han contado “sus verdades”) lo cual genera sesgos provocados por el uso del lenguaje.

Contextualizando nuestra visión epistemológica en el campo del pensamiento rizomático, consideramos que la idea de *certidumbre* sobre los resultados en la evaluación del aprendizaje del inglés (EAI) debe ser reconsiderada, confrontada y desmitificada; asimismo, la idea de que las relaciones entre los elementos están sujetas necesariamente a *leyes de integración determinadas*, fijas e indiscutibles, empieza a perder vigencia en el campo de las ciencias humanas gracias al carácter transitorio de las leyes creadas por el ser humano; lo probable o lo improbable siempre serán opciones que no podemos descartar o ignorar en la realidad escolar. La obra de Deleuze y Guatarí sugiere la posibilidad de hacer *conexiones* infinitamente diversas entre los distintos elementos de un fenómeno; para el caso que nos compete, la relación causa (falta de estudio del estudiante) y efecto (desaprobación) en una prueba evaluativa, se desvirtúa si se observa con detenimiento el enorme espectro de probabilidades que pueden tener incidencias directas o indirectas en los resultados de las prácticas evaluativas. En este sentido, no existen rutas únicas de abordar y comprender la evaluación, por el contrario, existen infinidad de caminos que esperan ser recorridos.

La idea del caos como un concepto que ha sido tradicionalmente cargado de significados negativos, se observa desde el pensamiento rizomático como un hecho normal, cotidiano, como lo es la vida misma; Morin, *et al.* (2003) plantean que el orden no es anónimo, universal, general ni eterno, tampoco es absoluto, sustancial, incondicional, sino relacional y relativo, recuérdese que todo orden cósmico y biológico, tiene fecha de nacimiento y fecha de defunción; el mismo lenguaje no se encuentra completamente en orden en la mente del hablante, por lo cual una idea casi nunca es expresada de la misma manera por el mismo emisor en ocasiones diferentes, de ahí que las respuestas de un estudiante en una prueba de inglés en distintos momentos y circunstancias pueden ser diferentes. Aunque parezca contradictorio, hay orden en el mismo desorden por cuanto la idea de orden tiene significados diferentes para las personas; por ejemplo, en muchas universidades se ha

generalizado la idea de que el orden adecuado para evaluar el aprendizaje es a través de un primer parcial, un segundo examen parcial y uno final; desde la perspectiva de esta propuesta, no existen estructuras ni secuencias fijas o únicas, en consecuencia, la EAI puede ocurrir en cualquier momento o incluso cuando el estudiante manifieste su disposición de demostrarse a sí mismo y demostrarle al maestro o al sistema que su aprendizaje está en constante progreso y mejoramiento.

Desde los planteamientos propuestos por Morin en el pensamiento complejo, la evaluación y sus resultados jamás podrán escapar a la incertidumbre, al carácter *inacabado* de las cosas y al *saber incompleto*, en otras palabras, pensar en un conocimiento total es como pensar en la no verdad. Morin *et al.* (2003) afirman que como modo de pensar, el pensamiento complejo se crea y recrea en el mismo caminar, es la capacidad de aprender a caminar en la oscuridad y en la incertidumbre, es apostarle a la *filosofía de la sospecha*, incluso es rebasar el horizonte lógico. La EAI es un diálogo permanente de descubrimiento que abarca varias dimensiones y en las cuales se incluye método, aprendizaje, enseñanza, recursos, cultura, entre otros aspectos. Morin afirma que todos somos diferentes cada día y que uno tiene diferentes identidades y personalidades en uno mismo, entonces cabe preguntarse: ¿puede la evaluación definir y establecer qué cantidad y qué calidad de conocimiento posee un sujeto?; tal vez nunca se sabrá plenamente qué ocurre en la mente de un ser humano, ni siquiera nosotros mismos nos conocemos, ni sabemos cuánto sabemos; uno sabe más de lo cree y menos de lo que presume. Desde luego que el mundo de la vida, y por consiguiente el mundo de las ciencias sociales, tolera más errores que el mundo de las ciencias exactas y fácticas, precisamente eso hace que la evaluación se convierta en un pretexto excepcional para comprender que la inexactitud es parte de la vida cotidiana en el sistema escolar; Morin (2011) sostiene que toda “visión unidimensional y especializada es pobre” (p. 100). Puede, entonces, aceptarse que tanto la objetividad como la neutralidad en el campo de la evaluación del aprendizaje del inglés (EAI), son una especie de filosofía ficticia, puesto que contrastan con la naturaleza humana expuesta siempre a la construcción de significados e inmersa en el carácter subjetivo de cada comprensión e interpretación que hace el sujeto.

Gadamer (2007) evoca el pensamiento de Schleiermacher (1974) cuando señala que la posibilidad del malentendido es universal, es decir, siempre estaremos en presencia de

aproximaciones no de certezas, de una especie de preinterpretación que poco a poco nos pueden llevar a conceptos más o menos adecuados; lo que “dice” una prueba evaluativa de inglés debe ser visto como provisional y transitorio en relación con la complejidad de la realidad mental de un sujeto. Existe la posibilidad de que aquello que el emisor exprese en palabras no sea realmente lo que quiso expresar, por eso en ocasiones es frecuente corregir nuestro discurso con expresiones como “disculpe, no me hice entender”; “en otras palabras” o “para ser más preciso”; ¿acaso las palabras que un estudiante escoge en fracciones de segundos para responder a una pregunta oral, develan su pensamiento, su conocimiento y su aprendizaje de manera única y acertada?, queda el beneficio de la duda, pues la evaluación debe ir más allá de lo inmediato, de lo observable, del realismo ingenuo. Como bien señala Gadamer (2007), para comprender es necesario moverse en círculos constantes que van del todo a las partes y de las partes al todo y nada de lo que se desea comprender se puede lograr de una vez; hay que buscar otras alternativas y mirar a través de otras ventanas para acercarnos al aprendizaje logrado por un estudiante, hay que escucharlo y escucharnos tantas veces como sea posible; es preciso que el profesor y el educando no se miren como los grandes adversarios a quienes deben derrotar, puesto que en realidad no son antagónicos sino más bien diferentes, con quienes es posible la complementación mutua, el diálogo y la construcción de verdades sin desconocerse uno a otro.

Freire (2005) invita a reflexionar sobre la educación bancaria que con frecuencia ocurre en las instituciones escolares; la relación vertical profesor - alumno ha conducido a formar maestros con mentalidad opresora (aunque no sean conscientes de que lo son) porque poseen las respuestas a las preguntas aceptadas institucionalmente; también ha contribuido a formar estudiantes en condición de oprimidos en quienes hay que “depositar” conocimientos que ni siquiera le pertenecen al docente puesto que son préstamos de otros contextos académicos, culturales y sociales; es necesario cambiar esta forma de ver la escuela para evitar que el alumno se forme como un potencial futuro dominador de otras generaciones; en este sentido, el diálogo entre alumnos y profesores a través de la evaluación es una forma de aprendizaje, en la que todos aprenden puesto que quien forma también se forma. La reflexión de Freire sobre si la escuela está hecha para fracasar porque

privilegia escenarios de poder, está aún vigente y constituye una invitación a repensar los roles que tradicionalmente desempeña el docente en la clase.

Asimismo, resulta adecuado retomar a Coll y Martin en Coll *et al.* (2007) quienes señalan que el aprendizaje no es una cuestión de “sí o no” o de “todo o nada” sino de grados; la evaluación del aprendizaje del inglés debe centrarse en los matices que existen en dicho proceso de aprendizaje, sobre todo si se evalúa el logro (*achievement*), como se hace frecuentemente en la escuela y no la competencia global de una lengua (*proficiency*) como generalmente se hace en los exámenes de carácter internacional. Es responsabilidad del profesor mirar la evaluación más allá de los dualismos indicados anteriormente, pues de todas maneras como señalan los autores, cuando el docente evalúa los aprendizajes de los alumnos está también evaluando, se quiera o no, la enseñanza que él ha llevado a cabo.

Retomando a Van Manen (2003), es preciso recordar que el conocimiento no es puramente cognitivo y las ciencias humanas no pueden funcionar únicamente bajo el criterio de la racionalidad instrumental, sino también bajo la convicción del poder del pensamiento, la intuición y el diálogo, lo cual incluye no solamente una lógica (por lo general la del sistema y la del maestro), sino las visiones ocultas de otros protagonistas, entre ellos la del estudiante. Para acercarnos al objeto del conocimiento se requiere, entonces, hacer énfasis en el mundo vivido de cada sujeto, en lo personal, en la unicidad de cada ser humano, en los detalles y en las cosas aparentemente insignificantes, es decir, en el mundo como lo experimentamos de un modo pre reflexivo y luego reflexivo, siendo este último la esencia del fenómeno. desde estos escenarios, la aproximación al conocimiento no implica generalización universal, pues como bien señala la fenomenología, la única generalización permitida es no generalizar nunca, puesto que un ser humano no puede solucionar y dar por acabadas las cuestiones de significado (Van Manen 2003). En este sentido, la aseveración de que el único método de la hermenéutica consiste en que no hay método (Gadamer 1975) cobra valor en virtud de las diversas maneras que existen para incursionar en lo individual y en el sujeto más que en el objeto.

La epistemología de la evaluación del aprendizaje del inglés (EAI) propuesta nos lleva a pensar que los resultados de la evaluación pueden eventualmente conducir al error, puesto que es natural en el ser humano que cada vez que intente recordar algo se vuelva vulnerable a la alteración de un fenómeno, bien sea omitiendo o agregando información; en tal sentido,

cada vez que nos evalúen nuestras respuestas serán diferentes incluso si las preguntas son las mismas. Por otra parte, considero que ni siquiera los argumentos en favor de una postura teórica o epistemológica nos dan la razón absoluta, pues, en el campo de las ciencias humanas siempre serán sólo puntos de vista y tales argumentos serán válidos dependiendo de los participantes en la discusión y del contexto, en otras palabras, son argumentos relativos.

Si las personas aprenden de manera diferente, en virtud de las construcciones que cada sujeto hace, es muy probable y tal vez lógico que los estudiantes obtengan resultados diferentes en las evaluaciones a las que son sometidos; desde este punto de partida, no es consistente creer que el aprendizaje de los educandos debe ser homogéneo y automático sólo porque el profesor utiliza la misma metodología, la misma pedagogía y los mismos procedimientos para todos por igual en la clase; quizás la lógica educativa sugiera que igual enseñanza supone igual aprendizaje e igual resultado en la evaluación, pero recordemos que la naturaleza no sigue las leyes de los seres humanos, en tal sentido, tanto el éxito como el fracaso del estudiante en una evaluación deben ser vistos como temporales y como pasajeros, ya que nadie puede predecir comportamientos y resultados futuros en términos de aprendizaje; es necesario dudar de nuestras propias dudas pues la verdad es y será un crucigrama incompleto.

En el mundo cotidiano vivimos en medio de una “tolerancia epistemológica y semántica”; cuando nos referimos a algo lo hacemos con altas dosis de imprecisión pues nuestras palabras no alcanzan, por una parte, a expresar lo que queremos expresar y por otra parte, no siempre hay exactitud cuando nos referimos al objeto, ni siquiera cuando hablamos de cosas tan aparentemente sencillas como la hora, el tamaño o el color; sin embargo, en medio de esa imprecisión, comprendemos las emisiones de nuestros interlocutores y ellos comprenden las nuestras; los resultados de la evaluación no escapan a tal imprecisión y es entonces cuando se requiere inaugurar nuevas formas de comprender al estudiante y de que éste comprenda al profesor; los exámenes (sobre todo desde la función social de la evaluación) por ejemplo, no pueden constituirse en los únicos referentes con autoridad para señalar quién aprendió y quién no.

Finalmente, parece importante recalcar que la relación del sujeto con el objeto del conocimiento siempre estará llena de vacíos y de errores y aunque tengamos una obsesión

desmedida por tener la verdad y la razón, siempre habrá otras lógicas y otras lecturas latentes de la realidad. No aceptar que nos equivocamos es ya una equivocación.

### **Hacia una Evaluación Proactiva**

En esta investigación el término proactivo se entiende como la condición o actitud del ser humano con iniciativa propia para emprender acciones creativas de manera responsable, con el fin de lograr mejoras en cualquier campo del saber y del accionar humano; en este sentido, una persona proactiva está siempre dispuesta a cuestionar el carácter estático y permanente que se ha asignado tradicionalmente a ciertos fenómenos, está presta a buscar soluciones a problemas incluso a aquellos que aparentemente no las tienen, pero que con actitud indeclinable encuentra en los obstáculos una herramienta y una motivación invaluable para explorar nuevos caminos, nuevas formas de comprender e interpretar los fenómenos, con base en una conciencia social rodeada de valores éticos y morales.

A partir de estas premisas, creo que el ser humano como sujeto generador de cambio social debe ser (o al menos intentar ser) una persona que esté dispuesta a controvertir paradigmas que han sido considerados verdades históricamente y que con frecuencia han impedido avanzar en beneficio del bienestar general; en el caso de la evaluación del aprendizaje del inglés, la condición proactiva del docente, del estudiante y del mismo sistema educativo serán ejes fundamentales que contribuyan a avanzar en la búsqueda permanente de soluciones a problemas cada día más dinámicos y cambiantes. Desde estas perspectivas, la presente propuesta establece unas reflexiones y unos lineamientos conceptuales que pueden servir de base para la construcción de un sistema de evaluación más abierto, flexible, comprensivo, no por ello menos exigente; hablo de un sistema que incluya las creencias de los profesores y de los alumnos en materia evaluativa. Esta propuesta no aspira a proponer un listado de técnicas o procedimientos de evaluación, ni a diseñar instrumentos de evaluación, pues es claro que éstos son siempre limitados y caducan rápidamente; por el contrario, la intención apunta a avivar ese carácter impredecible e inagotable de la imaginación y de la creatividad humana.

Una evaluación proactiva supone un docente, un estudiante y un sistema educativo proactivos, despojados de las consideraciones dogmáticas inamovibles y dispuestos a ceder poder y espacio con el único fin de mejorar.

**El profesor proactivo.** Un docente proactivo es un sujeto que acepta la imposibilidad de conocerlo todo, acepta la incertidumbre como una manera de aproximación a cualquier fenómeno; en el caso de la evaluación, el carácter proactivo del profesor debe conducirlo a reflexionar que la información que obtiene de las prácticas evaluativas es tan sólo una muestra ínfima de lo que sucede en la mente dinámica de un estudiante. Bachman (1990) señala que una preocupación primordial es saber si la producción de un individuo, o mejor de un sujeto, puede ser interpretada como un indicador de su competencia o habilidad para usar un idioma apropiada y efectivamente en un contexto determinado; el autor destaca que muchos exámenes existentes actualmente, no son muy apropiados porque se basan en un modelo de habilidad lingüística que no incluye todo el rango de habilidades que requiere el uso comunicativo de una lengua; por otra parte, el profesor debe tener en cuenta que existen aspectos que afectan el desempeño de un estudiante en un examen de lengua: los atributos personales (sexo, edad, la lengua nativa y su trasfondo cultural, el bagaje de conocimiento) y los factores de azar (fluctuaciones temporales del examinado: condición física o mental, estado emocional), son impredecibles e incontrolables; así, cada vez que un individuo tome un examen de inglés, es muy probable que no lo haga de la misma manera, por consiguiente, es viable que los resultados también cambien.

Creemos que un profesor proactivo da más importancia al concepto de evaluación propiamente que a los conceptos de medida y examen; si bien es cierto éstos son inevitables (al menos así ha sido aceptado históricamente), su énfasis y ponderación deben ser objeto de revisión y reconsideraciones permanentes. La evaluación implica tener en cuenta factores como: el trasfondo cultural de los estudiantes (*cultural background*), los conocimientos previos (*background knowledge*), las características cognitivas del alumno, la lengua materna, sexo, edad, etnias, etc. (Bachman 1990); desconocer estas variables evidenciaría el predominio de una filosofía empírica de la evaluación que puede conducir al sesgo y a la interpretación equivocada de los resultados.

Tradicionalmente, la evaluación se ha caracterizado por su carácter punitivo, prueba de ello lo constituyen la llamada de atención, la pérdida de una asignatura, la repetición de niveles y grados y hasta la expulsión de un educando de una institución educativa; desde una visión proactiva, el profesor puede premiar lo que el alumno sabe en vez de castigar lo que no sabe, en este sentido, el estímulo y el reconocimiento al trabajo y al esfuerzo del

estudiante constituyen un incentivo para mejorar su autoestima y para fomentar las posibilidades de éxito en futuras pruebas evaluativas; esto no significa, desde luego, que hay que ignorar el error del aprendiz, por el contrario se requiere buscar su origen para corregirlo a través del diálogo sincero que incursione en el mundo de lo no dicho, pues es tan importante lo que se dice como aquello que no se dice y escuchar al otro permite ver más de cerca lo que vemos desde nuestra propia óptica; incluso las lógicas de quienes están de acuerdo en una lógica, son diferentes.

En el campo de las Ciencias humanas existen aspectos que no pueden medirse ni valorarse con facilidad; Illich (1985) destaca que se ha aceptado que la evaluación puede medirlo todo; en el campo de la EAI, resulta un reto bastante complejo ubicar en una escala (como las del sistema educativo colombiano) o en un nivel (como los establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación) el desempeño de un estudiante en inglés; las entrevistas de cinco o diez minutos o los exámenes escritos de una o dos horas no son suficientes para determinar con precisión y justicia el nivel de inglés logrado por un estudiante. En este sentido, un profesor proactivo procura obtener la mayor información posible y de las formas más variadas.

Illich (1985) aduce que es frecuente encontrar en los docentes cierta reticencia a la crítica y a la autocrítica; desde una visión proactiva, el profesor tendrá una mentalidad abierta para aceptar la crítica y para revisar constantemente sus propios comportamientos en el ejercicio de su profesión; es preciso comprender que la educación universal es casi imposible ya que cada sujeto interioriza y aprende algo a su manera y de acuerdo a sus conocimientos previos y al contexto. Un alumno tímido no podrá exteriorizar su competencia en inglés del mismo modo que un alumno extrovertido y con mejores condiciones sociales, culturales e incluso económicas. Un profesor proactivo descarta la ilusión de que la mayor parte del saber es el resultado de la enseñanza, en realidad, la enseñanza puede en verdad contribuir a ciertos tipos de aprendizaje en ciertas circunstancias, pero la mayoría de las personas adquieren la mayor parte de su conocimiento fuera de la escuela o cómo lo señala Illich, aprendemos a hablar, pensar, amar, sentir, jugar, blasfemar, politiquear y trabajar sin la interferencia de un docente; hoy en día, los estudiantes pueden desarrollar las habilidades de escucha, habla, lectura o escritura a través del uso de internet y sus medios interactivos, casi sin la ayuda de la escuela pues muchas personas que aprenden bien un segundo idioma

lo hacen como consecuencia de circunstancias aleatorias y no de una enseñanza ordenada y estructurada.

Un profesor con vocación proactiva descarta el uso de la evaluación únicamente como medio para dominar, ejercer poder, seleccionar estudiantes y para certificar saberes. El acto pedagógico (nos referimos a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación) debe ser un acto de democratización en el aula que fomente la relación horizontal y equitativa entre profesor y estudiante; la evaluación no puede ser utilizada como instrumento para establecer jerarquías o para determinar quién tiene la razón en el aula de clase, pues en últimas, nadie la tiene; en su lugar podría ser el gran pretexto de diálogo y encuentro que permita a sus protagonistas expresar las bondades y las falencias de cada uno y las del otro, en otras palabras, sería otra forma de aprender.

Desde esta perspectiva proactiva, el docente de inglés será consciente de que no todo puede medirse con la evaluación, entenderá que aspectos como la imaginación, creatividad o el ser humano mismo, no pueden siempre ser etiquetados con una escala de calificaciones; Illich (1985) señala que existen escolarizados quienes creen que aquello que no puede medirse se hace secundario o incluso amenazante porque no puede evidenciarse fácilmente; es precisamente aquello que no se ve con facilidad lo que se debe tratar con profundidad; la idea de un profesor distribuidor de conocimiento y de un alumno consumidor de ese conocimiento para rendir cuentas de aprendizaje pasivo y “ya terminado”, debe generar reacciones en la mente de un docente proactivo.

Una actitud proactiva supone hacer lecturas positivas del “fracaso” del estudiante; Charlot (2008) indicaba que explicar en términos de carencia no es explicar y epistemológicamente no se produce ningún sentido; es precisamente a partir del fracaso que se puede acceder a las lógicas de vida de los alumnos fracasados, lógicas que por lo general son diferentes a las de las instituciones, a las de los docentes e incluso a las de los alumnos con “éxito”. Más allá de las calificaciones, de la obediencia de las reglas de la escuela y más allá de la promoción de un grado escolar a otro, la visión proactiva del profesor debe centrarse en mejorar constantemente y en encontrar tanto en el fracaso como en el éxito unos aliados permanentes. Charlot (2008) señaló que el docente construye fracaso cuando no hace nada ante la dificultad de los estudiantes para aprender algo y que antes de emitir un juicio definitivo es preciso recordar que la escuela es el lugar donde hay profesores

“intentando” enseñar cosas a los alumnos y donde hay alumnos que están “intentando” adquirir saberes, en consecuencia, la evaluación debe moverse en el mundo de las posibilidades y de los intentos (por lo general fallidos) de sus protagonistas por lograr metas.

Senge (2002) hace referencia a la “perspectiva deficitaria” dentro de la cual destaca el trauma que un alumno puede experimentar gracias al fracaso o a las bajas calificaciones obtenidas en las prácticas evaluativas. Dichos traumas son reflejo del conformismo de la era industrial que, en el campo de la educación, equivale a formar individuos (no sujetos) homogéneos con la consecuencia de que los que no lo logran se consideran ineficientes. El autor señala que el estudiante “fracasado” puede llegar a creer no que las respuestas eran equivocadas sino que ellos mismos son una equivocación y que no cumplen con los requisitos para tener éxito en la vida. Los traumas ocurren entre otras cosas, porque los destinatarios de la evaluación no han sido ni el profesor ni el alumno ni el padre de familia, sino agentes externos al acto pedagógico que utilizan la información obtenida para evaluar puntajes y repartir premios y castigos.

Un docente proactivo debe dudar de casi todo cuando se trata de evaluar aprendizajes; es preciso desconfiar del instrumento de evaluación, de su aplicación, de quien lo aplica, de quien lo elabora y de quien interpreta los resultados; no le hago apología al negativismo ni al escepticismo ciego, simplemente le apuesto a aceptar la existencia de infinitas formas de hacer las cosas y de comprenderlas; recuérdese que el conocimiento puede ser incluido en una prueba objetiva pero no necesariamente aprehendido; contestar un examen como lo desea el evaluador no implica necesariamente saber un tema o dominar una disciplina (Pérez y Bustamante 2002). Por otra parte, si se es proactivo y crítico, se entenderá que en la elaboración de las pruebas se refleja una ideología determinada, una concepción sobre el aprendizaje, una formación de hombre que tiende a la individualidad, a la competencia y a la parcelación de la realidad, no en vano, hay quienes creen que la forma de evaluar determina la forma de enseñar y la forma como se quiere que el estudiante aprenda.

Como puede apreciarse, un profesor proactivo tiene otros ángulos de observación de las realidades que lo circundan, ve lo que no todos ven y está dispuesto a sacar provecho de las fortalezas pero también de las debilidades de los alumnos y de sí mismo; su carácter

creativo e imaginativo no tienen límites y son ellos los que lo conducen a intentar nuevas formas de enseñar, de aprender y de evaluar.

**El estudiante proactivo.** Partamos del hecho de que el alumno ha sido formado para ser lo que es: un personaje casi anónimo en la escuela que ha sido ignorado porque su punto de vista rara vez es tenido en cuenta cuando de cuestiones pedagógicas, didácticas o procedimentales se refiere, todo esto bajo el argumento de que aún no está lo suficientemente escolarizado para opinar sobre aspectos de tan singular importancia; en otras palabras, no le hemos permitido interactuar en el marco de una relación horizontal con el profesor y con el sistema, pues siempre ha sido el “oprimido” para utilizar un término y una visión freiriana; en este contexto, no es justo culpar al estudiante por el papel que generalmente desempeña ya que es el sistema educativo y el sistema social los que no se lo han permitido y los que han delineado su perfil y su rol en la escuela.

Además de las características que debe tener un educando en relación con su responsabilidad, puntualidad, motivación intrínseca, independencia, disposición, entre otros aspectos, creo que el alumno proactivo debe saber, al igual que el profesor, que su relación con el aprendizaje o con los resultados de la evaluación no son una representación de la realidad sino una construcción y una aproximación humana, tal como lo indiqué anteriormente. El sistema educativo y por ende el sistema evaluativo debe permitirle al estudiante mirar el error como una forma positiva de avanzar y mejorar; esto implica una autorreflexión que lo conduzca a detectar tanto sus propias fortalezas y debilidades como aquellas de sus profesores y de sus mismos compañeros.

Otra premisa importante para formar alumnos proactivos es la necesidad de que tanto el docente de idiomas como el sistema educativo y evaluativo se lo permitan; esto significa que es imprescindible que creen los espacios de diálogo y horizontalidad para que el alumno actúe; estimo que un educando con vocación proactiva tiene que empezar a despojarse de aquellos rezagos de positivismo extremo que lo condujeron a creer que su papel en la escuela y en el contexto de la evaluación era simplemente aceptar la “realidad de los hechos” traducidos en términos de reglamentos y resultados incuestionables; en este sentido, es necesario que el profesor pero también el estudiante sean conscientes de que las evaluaciones deben ir más allá de la exploración de las competencias de nivel inferior, como la memorización y la reproducción, ignorando otras de orden superior o de segundo

orden como el análisis, la síntesis o la reflexión; en efecto, hay que darle un giro a la evaluación en favor de dimensiones no solamente cognitivas sino también no cognitivas tales como los valores, las actitudes y las motivaciones (Pérez et. al. 2009).

El futuro profesor de idiomas debe estar convencido de que no hay saber absoluto, es decir, que el mundo nunca es totalmente cognoscible y que la persecución del significado último de la verdad última es ilusoria, debemos ver el universo desde un centro situado en nosotros mismos, como lo indicaba Neimeyer (1996). Por otra parte, es frecuente asociar el éxito de un estudiante con el papel y la idoneidad académica y pedagógica del profesor, en cambio el fracaso de un alumno es problema de él mismo y, supuestamente, nada tiene que ver con el docente; el alumno proactivo, al igual que el docente proactivo comprenden que es necesario mirar el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de manera holística por cuanto la separación de estos componentes genera dispersión conceptual. El éxito del estudiante de inglés está relacionado con su propia forma de aprender, con el trabajo del profesor, con las políticas institucionales, con las relaciones interpersonales con docentes y educandos, entre otros aspectos; no obstante, es necesario observar de forma proactiva el fracaso del alumno el cual tiene conexión con su posible negligencia, desinterés, estilo y estrategia de aprendizaje, ambiente escolar, pero también con el modo cómo el profesor enseña y evalúa; en otras palabras, el éxito y el fracaso son caras del mismo dado para expresarlo de forma metafórica, pues la responsabilidad en el logro del aprendizaje definitivamente es compartida.

Ser un alumno proactivo significa estar dispuesto a descolonizar y deconstruir el concepto de evaluación, se trata de deshacer sin destruir o ignorarlo todo, debatiendo el argumento fosilizado; no podemos permitir que la escuela, al igual que el cuartel, la iglesia o los medios de comunicación, nos adiestren para validar teorías consideradas como correctas por mucho tiempo, precisamente, la falta de hipótesis y cuestionamientos rivales o alternos terminan legitimando paradigmas que se convierten en dogmas. El estudiante proactivo debe crear una resistencia semiótica para resignificar las formas hegemónicas de la evaluación, de hecho, hemos sido pasivos ante el discurso externo que llega, penetra y se deposita, hemos sido occidentalizados y se nos ha creado una especie de cerco mental que es preciso derribar con argumentos alternativos; podemos, entonces, alejarnos de esa nordomanía que nos ha convertido en seguidores sumisos y reproductores de los sistemas

que nos imponen con intereses poco generosos. Siguiendo a Castro-Gómez (2007) hemos sido prisioneros de estructuras prestadas y no debemos permitir que la bella época del maestro educador haya llegado a su fin; estamos en deuda con la evaluación que reclama ser entendida y aplicada desde la perspectiva de un pensamiento alternativo y complejo.

**El sistema educativo proactivo.** Intentar instaurar una evaluación proactiva encontraría serios obstáculos si no hay una sinergia que incluya además del profesor y del estudiante, al sistema educativo y evaluativo; las instancias administrativas tienen también que aportar en este intento de darle a la evaluación del aprendizaje del inglés (y de otros campos del saber) un giro y una reorientación adecuados. Las reglamentaciones sobre evaluación deben ser objeto de análisis y reconsideraciones en las cuales la flexibilidad y el carácter abierto a nuevas opciones deben ser parte de la agenda de discusión; una institución que escuche a sus profesores, a sus estudiantes, a los padres de familia e incluso a sus mismos administradores, sabrá más de cerca con quienes está trabajando y que es lo que está sucediendo en las aulas o fuera de ellas, en materia de evaluación de aprendizajes. Las reglas impuestas por agentes ajenos a la comunidad educativa, por lo general, no son aceptadas con agrado y su aplicación tiende a ser superficial y termina en reformas más de forma que de fondo; por el contrario, cuando todos aportan en la construcción de un proyecto que beneficia a todos, los participantes se apropian del mismo y adquieren responsabilidades voluntariamente, pues, en últimas, es el resultado de su propia creación y participación.

En un sistema proactivo, las puertas para el cambio siempre están abiertas, nada de lo que el ser humano hace es definitivo ni perfecto y tanto los aciertos como las falencias son pasajeros; en este contexto, cada generación de estudiantes provienen de realidades cambiantes y diferentes que siempre hay que tener en cuenta, por consiguiente, es indispensable que la institucionalidad revise y escuche nuevas propuestas en un contexto en el que la negociación sea preponderante en el proceso.

Comprender la evaluación debe ser un reto para la institución proactiva; como bien señalan Sacristán y Pérez (1996) abordar el problema de la evaluación tiene que ver con los problemas fundamentales de la pedagogía y cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Es preciso que el sistema escolar

proactivo acepte que la forma cómo se evalúa está estrechamente ligada a numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales e incide sobre todos los demás elementos implicados en la escolarización: transmisión del conocimiento, relaciones entre profesores y alumnos, entre docentes y padres de familia, interacciones en el grupo, métodos que se practican, disciplina, expectativas de alumnos, valoración del individuo en la sociedad, entre otros. Es imperativo, como lo señalan los autores, que la institución educativa reaccione ante determinadas formas de evaluar que no se aconsejan desde hace mucho tiempo pero que siguen practicándose tan masivamente en pleno siglo XXI; hay que discutir sobre la inconveniencia de mirar la evaluación sólo como una obligación institucional que evalúa a los alumnos porque tienen que informar de ello, más que por cualquiera otra razón de tipo pedagógico.

### **Algunas Implicaciones de la Evaluación Proactiva**

La evaluación proactiva requiere de conceptos que coadyuven en la construcción de un horizonte alternativo para la evaluación de aprendizajes.

**Evaluación ética.** Una forma de ser ético consiste en poner en práctica las potencialidades de razón, voluntad y capacidad, con el fin de encontrar la felicidad del ser humano; esto significa que es indispensable entender al sujeto en su propio *ethos*, es decir, en su propia forma de ser y en sus costumbres; la ética implica una reflexión filosófica sobre la manera cómo tiene que actuar el ser humano en relación con el otro, en el marco de un compromiso consigo mismo y con los demás semejantes. Buscar la felicidad del ser humano conlleva a observar lo ético como un fenómeno que ocurre en la conciencia de las personas y cuyo objetivo primordial es buscar el bien común para todos (no para la minoría o la mayoría); este planteamiento necesariamente implica aceptar que el otro también tiene la razón y por consiguiente, para acceder a una dimensión ética es inevitable ceder ante otras construcciones epistemológicas, sociales, culturales pero sobre todo individuales.

En el campo educativo, la ética debe constituir un eje transversal a todas las disciplinas y a todos los currículos; en el caso particular de la evaluación, la ética entendida como la capacidad de comprender y adquirir compromiso frente al otro, es de gran relevancia y debe estar presente en todas las manifestaciones que implique valorar el aprendizaje de los estudiantes; el término *comprender* desde esta posición significa escudriñar los diversos sentidos que subyacen al texto oral o escrito y a los significados que las personas tienen

sobre todo lo que les ocurre; en este contexto, los resultados de las prácticas evaluativas son una oportunidad valiosa para ejercer acciones éticas a través de las cuales se pueda aceptar que el examen está muy lejos de revelar con exactitud cuánto ha aprendido un ser humano. Por otra parte, si ser ético significa adquirir compromiso con el otro, es claro que la simple calificación de un examen solamente ubica a una persona en una escala de evaluación sin mayores consideraciones de tipo cognitivo, social, afectivo y humano; desde esta visión, un compromiso ético significa hacer algo para mejorar algo, en otras palabras, no hacer nada ante los resultados de las evaluaciones ya es un indicio de falta de ética pues es ante la adversidad y el “fracaso del estudiante” que se evidencia el trabajo de un docente preocupado por hacer de la evaluación un hecho proactivo cuyo fin superior es lograr que los alumnos aprendan. Si aceptamos que la verdad es una construcción permanente del ser humano, no podemos entonces confiar en que la evaluación muestre tal verdad de manera absoluta e indiscutible, hacerlo sería no ético.

Una evaluación ética conlleva al diálogo con el otro de forma autónoma; pero un diálogo incrustado en el marco de las jerarquías de la escuela sería un diálogo poco ético, opresor y vertical; por el contrario, la apertura de espacios para que los profesores y los estudiantes dialoguen abierta y sinceramente sobre lo que ocurre en el aula y en las evaluaciones, sería un gesto ético institucional válido, pues cuando el diálogo es más equilibrado los participantes pasan de la heteromanía (condiciones y decisiones impuestas por otro) a la autonomía como un gesto de libertad en el que se respeta los valores, los principios, la experiencia y las convicciones del otro; se trata entonces de encontrar en la evaluación el espacio para lograr el bien común incluyendo las minorías (los estudiantes rezagados), es decir, avanzar de la ética personal a la ética social. Dialogar con el otro es poner en práctica la alteridad como un fenómeno que permite escuchar al otro, sin ofenderse ni sentirse agredido, es tener la capacidad de convivir con las diferencias y tratar al otro como si fuera yo mismo. Se trata de aceptar que la evaluación no está hecha sólo para recibir información, para cuantificar o para excluir al diferente, sino para utilizar los resultados de manera crítica, para reflexionar cualitativamente e incluir a todos, incluso al divergente y al oponente; finalmente, de nada serviría incluir la ética en los lineamientos conceptuales y curriculares de las distintas disciplinas, si en la práctica seguimos violando los derechos elementales de los estudiantes en las prácticas evaluativas.

**La evaluación caótica.** Caos no necesariamente significa desorden en sentido negativo; muchas cosas de la vida giran alrededor del caos y de sus propias leyes; la manera cómo la gente se mueve en diferentes direcciones en una plaza de mercado, es un ejemplo de ese desorden que a veces miramos con cierto desdén, pero si analizamos con detenimiento, cada individuo va y viene en busca de algo o intenta hacer algo; quizás la primera impresión sugiera que ese caos no tiene sentido ni razón de ser, pero cada persona lleva consigo sus ideas y sus intenciones que corresponden a sus intereses y necesidades; en este sentido, el caos no es un adversario del orden, más bien son complementarios; el orden establecido como único e inamovible puede conducir a la repetición y a la limitación en tanto que el desorden puede ser motor de cognición como lo indicamos anteriormente; gracias al caos nunca podremos anticiparnos de manera exacta y precisa a los hechos en el futuro y particularmente al comportamiento humano.

La evaluación del aprendizaje del inglés puede moverse en espacios y escenarios caóticos que incluyen diferentes tiempos, lugares, actividades, órdenes y desórdenes, de toda índole; la evaluación ha de suscribirse a los diferentes contextos y protagonistas, incluso el mismo contexto puede convertirse en otro contexto en virtud de la variedad de circunstancias existentes y el mismo protagonista puede mostrarnos otros rasgos que quizás nunca habíamos sospechado antes; la idea de seguir un orden predeterminado en la evaluación del aprendizaje de un idioma merece ser repensada, por cuanto las palabras y sus significados no se encuentran organizadas de lo simple a lo complejo o de lo difícil a lo fácil en algún lugar del cerebro humano; una evaluación incidental puede revelar más de un estudiante que cuando se somete a la tensión y exigencia de una prueba formal. Los diferentes momentos, lugares y condiciones evaluativos son cómplices del caos y son oportunidades naturales y espontáneas para intentar aclarar lo que ha aprendido un alumno; en una evaluación caótica no importa cuando se evalúa, quizás un buen momento sea cuando el educando lo desee, con la temática que él quiera demostrar que aprendió, en el lugar menos pensado (no necesariamente el aula); en esta clase de evaluación el mismo alumno puede evaluarse (autoevaluación), si las instrucciones, las rúbricas y los objetivos son claros; puede evaluar junto con el profesor (coevaluación), evaluar a los demás y ser evaluado (heteroevaluación); de igual manera, la utilización de diversas formas de evaluación del aprendizaje del inglés tales como la evaluación informal, alternativa, por

logros, de criterios establecidos (*Criterion-referencing*), continua, formativa, formadora u holística, posibilita escenarios insospechados en los cuales el profesor y el alumno pueden encontrar múltiples posibilidades para sacar el mejor provecho.

Asimismo, una evaluación proactiva puede incorporar actividades de preevaluación, evaluación y postevaluación. En el primer caso, actividades tales como revisiones rápidas de los contenidos estudiados, simulaciones de pruebas, elaboración de pruebas por parte de los estudiantes, lluvias de ideas sobre la forma cómo los estudiantes quieren ser evaluados, entre otras, contribuyen a crear un ambiente de confianza y de participación democrática en el aula de clase. Una vez se hecha una ambientación adecuada, se procede a la evaluación propiamente dicha teniendo en cuenta algunas de las recomendaciones proactivas sugeridas en este trabajo; posteriormente, se puede realizar una postevaluación que es una evaluación de la evaluación; en ella profesor y estudiantes trabajan en la retroalimentación, expresan sus opiniones y sus recomendaciones en relación con la naturaleza de la prueba, su grado de dificultad, de extensión, su confiabilidad y validez no sólo cuantitativas sino también cualitativas; este es un escenario propicio para escuchar la voz del otro (profesor y estudiante) y para llegar a consensos para posteriores evaluaciones. Como puede observarse, son múltiples las posibilidades de reorientar la evaluación del aprendizaje de un idioma como lengua extranjera; en efecto, se puede sacar provecho de cualquier forma de evaluación siempre y cuando se enfoque hacia la optimización y mejoramiento del aprendizaje en beneficio del alumno; en otras palabras, la evaluación caótica no se orienta por patrones rígidos y establecidos socialmente como únicos; es el espacio del desorden que se acomoda al orden para interactuar y leer realidades distintas, es decir, es apostarle a la vida misma, a las innumerables visiones de mundo de sus protagonistas.

**La ubicuidad de la evaluación.** En el ejercicio docente existe una tendencia a aceptar que el orden apropiado en la práctica pedagógica supone primero enseñanza, luego aprendizaje y finalmente evaluación; incluso hay quienes creen que el proceso no es completo sino termina con unas pruebas evaluativas que determinan y probablemente garantizan aprendizaje; estas premisas constituyen un legado del positivismo según el cual se requiere unos prerrequisitos sin los cuales no se puede avanzar a las etapas subsiguientes; desde mi punto de vista, la evaluación puede tener la facultad de la ubicuidad en tanto puede estar presente simultáneamente en la enseñanza, en el aprendizaje

y en la evaluación misma; por una parte, a medida que el profesor desarrolla procesos de enseñanza, puede introducir de manera permanente ejercicios evaluativos incidentales que den cuenta de la efectividad de su accionar; por otra parte, el estudiante puede hacer ejercicios de metacognición, autoevaluación o evaluación mutua con sus compañeros sobre su propio aprendizaje, con el fin de identificar sus fortalezas y sus debilidades; de esta manera, la evaluación se convierte en una estrategia de enseñanza y en una estrategia de aprendizaje al mismo tiempo, que brinda información permanente sobre lo que ocurre con el alumno y con el docente; asimismo, la evaluación puede estar presente en la misma evaluación para monitorearla y mejorarla; en este sentido, todo se puede evaluar simultáneamente en el momento que sea necesario, antes de que el error ocurra o antes de que se considere normal; en otras palabras, la evaluación podría ocurrir en cualquier momento, en cualquier lugar, en cualquier circunstancia y sus protagonistas pueden ser bien sea el profesor o el mismo evaluado.

La ubicuidad de la evaluación implica la necesidad de estar en lo local y en lo universal al mismo tiempo; por una parte, la evaluación del aprendizaje del inglés debe conducirnos a estudiarnos nosotros mismos en nuestra región y en nuestro contexto, sólo así lograremos identificarnos mejor, definirnos mejor y actuar mejor; por otra parte, es necesario pensar en lo global, inscribirnos en esa gran cultura y en esa globalización de la cual no nos podemos sustraer; los resultados de la evaluación proactiva del aprendizaje de un idioma, deben dar cuenta del lugar dónde estamos y hacia dónde podemos dirigirnos sin perder nuestra propia identidad y sin ignorar nuestra propia realidad; se necesita pensar en lo universal pero actuar en lo local.

## ANEXOS

## Anexo 1

Orden cronológico de la evaluación.

AÑO-PERÍODO	EVENTO
2.000 A.C	El emperador chino examinaba el estado físico de sus oficiales para proveer cargos.
202 A.C	En la Dinastía Han se introdujeron los primeros exámenes escritos para evaluar: Derecho civil, Asuntos militares, Agricultura, Ingresos y Geografía.
1370	Los exámenes hacían especial énfasis en el dominio o competencia de las obras clásicas de Confucio. Los aspirantes debían escribir un poema y ensayos sobre tópicos asignados. Los finalistas podían convertirse en mandarines o aspirar a cargos ministeriales.
1906	Como resultado del descontento general, este sistema de exámenes fue abolido por decreto real.
Mediados del siglo XIX	Los exámenes de las personas mentalmente enfermas contribuyeron, al desarrollo de los primeros <i>tests</i> .
Finales del siglo XIX	En Alemania y en Gran Bretaña se da comienzo a la evaluación psicológica en la investigación experimental de diferencias individuales.
Comienzos del siglo XX	Se inventaron los <i>tests</i> de inteligencia no verbal.
1910	Henry Goddard tradujo la escala de Binet-Simon de 1908, la cual fue aplicada a mil alumnos de los cuales, después de la prueba, el 3% fueron considerados retardados y debían, entonces, ser segregados de la sociedad.
1916	Lewis Terman publicó una versión revisada de las escala de Binet estableciendo bases para la evaluación de la inteligencia.
Primera guerra mundial	Robert Yerkes y otros psicólogos produjeron el denominado <i>Army Alfa</i> , un test verbal para reclutas de niveles promedio y superior y también un examen no verbal para reclutas analfabetas no hablantes nativos del inglés.
1947	La evaluación educativa pasó a ser dominio del llamado College Entrance Examination Board (CEEB) en los Estados Unidos.
1910	La evaluación proyectiva empezó con la llamada <i>Association Technique</i> liderada por Francis Galton y materializada por C. G.

	Jung.
1921	Herman Rorschach publicó su famoso examen <i>inkblot test</i> .
1935	Morgan y Murray introdujeron el examen de apercepción temática (TAT) por sus siglas en inglés, cuyas respuestas revelaban los más íntimos conflictos, fantasías y necesidades de los examinados.
1919 y 1920	Aparece la evaluación del interés vocacional con el conocido <i>Yoakum's Carnegie Interest Inventory</i> .

Fuente: Adaptado de DuBois (1970).

## Anexo 2

Orden cronológico más reciente de la evaluación.

AÑO- PERÍODO	EVENTO
1530	La ordenanza escolar sajona recomienda estimular a los niños de las escuelas primarias con exámenes y becas de estudio.
1642	El Duque Ernesto de Gotha establece un sistema de notas escolares y exámenes para pasos de grados el cual se extiende a otros estados alemanes.
1765	Federico el Grande, delinea un perfil de nivel alcanzado en lectura o sea conocimiento de letras, el deletreo y lectura de manuscritos y luego impresos.
Finales siglo XIX	Se abandonan los exámenes por el carácter competitivo de dotados contra débiles.
Sin fecha	La creación de la universidad francesa se acompaña de un sistema de examen y concursos dirigidos por el estado.
1808	Se establece en Francia el sistema de promoción: Primaria: el certificado. Secundaria: el bachillerato y la licencia Universitaria: facultades para doctorado.
1897	J. Rice introduce la aplicación de los <i>tests</i> y el método comparativo en la investigación educativa (Kliebard, 1986; Cremin, 1964), p. 55, citados por García (1995)
1905	En Francia se emplea la medición objetiva de Cálculo y Ortografía.
1908	En Estados Unidos se publica un test de Aritmética y otro de Escritura.
1913	En Gran Bretaña aparecen <i>tests</i> de inteligencia y <i>tests</i> pedagógicos para buscar rendimiento.
1924	En Inglaterra se somete a maestros a pruebas desarrolladas por los niños.
1925	Se acude a la documentación escolar para la promoción.
1931	Un debate público obliga a convocar a una conferencia internacional de investigación sobre exámenes en Eastbourne, Inglaterra.
1934	Tyler publica su obra <i>Constructing achievement tests</i> . Cordero y García (2004) señalan a Tyler como el creador de lo que hoy se conoce como <i>evaluation</i> (la recolección sistemática de información para tomar decisiones) y <i>assessment</i> (toda manifestación del estudiante que puede ser valorada).
1949	Tyler publica su obra Principios Básicos del Currículo ( <i>Basic principles of</i>

	<i>curriculum</i> ); el propósito era evaluar los efectos de la educación progresiva de Dewey en las universidades. Cordero y García (2004).
1949-1969	Se introducen nuevos elementos sobre la evaluación. La asocian con objetivos temperamentales, con pruebas estandarizadas, con diseño experimental y con revisión de expertos.
1971	La evaluación se define como un proceso para orientar los esfuerzos de mejoramiento; un método sistemático de estimar, valorar o hacer una crítica experta.

Fuente: Adaptado de Nieves (1994).

### Anexo 3

#### Clases de evaluación y sus características básicas I.

TIPOS	CARACTERÍSTICAS
1. Sumativa	Se efectúa al término de un proceso programado.
2. Formativa	Se realiza a través del proceso y al final de cada tarea de aprendizaje. Da información de todo el proceso con el fin de sugerir ajustes y cambios.
3. De procesos	Se centra en los procesos del objeto evaluado.
4. intermedia	Se centra en el proceso, en sus fortalezas y debilidades.
5. Diagnostica	Se realiza antes del proceso su fin es conocer la población; tiene carácter predictivo.
6. Continua	Incluye todo tipo de trabajos del alumno y conduce a una calificación final.
7. Contextual	Centrada en el contexto del objeto de evaluación (problemas, necesidades y expectativas de la población).
8. De entrada	Se efectúa al comienzo de la evaluación; identifica habilidades y destrezas antes de empezar un período. ( <i>Input</i> ).
9. De salida	Mide el rendimiento en relación con los objetivos del curso. ( <i>output</i> ).
10. Interna	Se realiza al interior de una institución o programa. No participan agentes externos.
11. Externa	La hacen personas ajenas a los programas o actividades evaluadas.
12. Iluminativa	Se centra en proyectos innovativos; tiene carácter descriptivo e interpretativo.
13. Interactiva	Participan el evaluador y el evaluado; es participativa.
14. De componentes	Se centra en los recursos humanos y materiales disponibles y determina cómo utilizarlos.
15. Sin referencia a objetivos	Propuesta por Scriven; el evaluador desconoce los objetivos y evalúa no solo intenciones sino consecuciones.
16. Por objetivos	El punto de partida y de llegada de la evaluación son los objetivos. Se confrontan objetivos y resultados.

17. Por logros	Se hace con base en los logros preestablecidos.
18. Holística	Se centra en todos los elementos de la evaluación. (Objetivos, procesos, diagnósticos, instrumentos, etc.); tiene una visión total y global de la evaluación.
19. Meta evaluación	Es la evaluación de una evaluación incluyendo instrumentos, procesos, resultados, datos, etc. destinada a verificar la legitimidad de las conclusiones.
20. Participativa	El evaluador se involucra activamente con el objeto de evaluación y no es ajeno al proceso o trabajo que se evalúa; tiene características muy similares a la investigación participativa.

Fuente: Adaptado de Cerda (2000).

#### Anexo 4

##### *Clases de la evaluación y sus características básicas II.*

TIPO	CARACTERÍSTICAS
Por logros	La conducta del alumno es impredecible, se actúa sobre lo que ocurre
Por objetivos	Compara objetivos con resultados; las conductas deben ser observables en el proceso educativo.
Por procesos	El proceso es un conjunto de fases sucesivas y cambiantes de un fenómeno y es superior a los resultados. Detecta problemas del profesor y del estudiante.
Por competencias	Se centra en el logro de una actividad; integra el saber, el saber hacer, el hacer y el saber estar.
Por desempeños	Obtiene información para retroalimentar a los profesores sobre sus prácticas educativas a fin de mejorar, se centra en la capacitación y actualización docente.

Fuente: adaptado de Cerda (2000).

## Anexo 5

*Clases de evaluación según el Marco Común Europeo de Referencia para los Idiomas (MCER).* (Martyiniuk, 2010)

*Proficiency assessment.* Es evaluar lo que alguien sabe o puede hacer; representa una perspectiva externa; empleados administradores educativos, y aprendices adultos se interesan más en esta clase de evaluación.

*Norm-referencing.* Es la ubicación de los aprendices en un rango de orden en relación con los demás estudiantes. Ejemplo: Usted es el 18 de su clase, o está entre los primeros 10 estudiantes.

*Criterion-referencing.* El aprendiz es evaluado puramente en términos de su habilidad en la materia, sin referencia a sus compañeros.

*Mastery criterion-referencing,* establece un estándar de competencia mínima para dividir a los estudiantes entre masters (expertos) y non masters (no expertos), sin grados de cualidad en el logro del objetivo propuesto.

*Continuum criterion-referencing* es el enfoque en el cual una habilidad individual es referenciada en un proceso continuo (*continuum*) de todos los grados relevantes de la habilidad.

*Continuous assessment* es la evaluación hecha por el profesor o por el alumno a lo largo del curso. La nota final refleja el curso completo. Esta evaluación se integra al curso, y consta de una serie de tareas y la creación de un portafolio.

*Fixed point assessment.* La evaluación se hace en un día en particular, usualmente, al comienzo y al final del curso.

*Formative assessment.* Es un proceso continuo de recolección de información para detectar fortalezas y debilidades y para hacer retroalimentación sobre el curso.

*Sumative assessment.* Suma los logros al final de un curso con una calificación. Los niveles de referencia del marco común son más relevantes en la evaluación sumativa.

*Direct assessment.* Es evaluar lo que el aprendiz hace en este momento; ejemplo: La discusión de un grupo sobre algún tema.

*Indirect assessment.* Usa un examen generalmente en papel. La evaluación directa es efectiva en habla, escritura y escucha; la lectura se ajusta mejor a la evaluación indirecta.

*Performance assessment.* Requiere que el aprendiz suministre una muestra del idioma hablado o escrito.

*Knowledge assessment.* Requiere que el aprendiz responda preguntas de diferentes clases como evidencia de conocimiento lingüístico. Infortunadamente, uno nunca evalúa las competencias directamente, todos los exámenes evalúan producción (performance).

*Subjective assessment.* Es el juzgamiento hecho por un asesor.

*Objective assessment.* No hay subjetividad, es un examen indirecto y las preguntas tienen una sola respuesta. La subjetividad puede reducirse siguiendo las siguientes consideraciones: a) especificar el contenido; b) utilizar *pooled judgements* (evaluación acumulada) para seleccionar contenidos y el ritmo del rendimiento; c) utilizar procedimientos estándar; d) elaborar claves de calificación definitivas; e) se requiere varios juzgamientos o equilibrar el peso de cada pregunta; f) se requiere una preparación y entrenamiento adecuados. Para reducir la subjetividad en el juzgamiento de la evaluación, es preciso crear una discusión y entendimiento común, es decir un marco común de referencia, el cual incluye la especificación del contenido y la definición específica de los criterios.

*Rating on a scale.* Juzgar lo que una persona es dentro de un nivel. El énfasis es vertical, es decir qué tan alto de la escala llega el aprendiz.

*Rating on a checklist.* Juzgar a una persona en relación con una lista de puntos considerados como relevantes para un nivel o módulo en particular. El énfasis es horizontal, se trata de determinar cuánto del contenido ha logrado aprender.

*Impression judgement.* Es la valoración completamente subjetiva con base en la experiencia del rendimiento del aprendiz en clase, sin tener en cuenta ningún criterio sobre evaluación.

*Guided judgement.* La subjetividad individual del profesor se puede reducir complementando dicha impresión con una evaluación consciente y con base en criterios específicos.

*Holistic assessment.* Es hacer una valoración global y sintética.

*Analytic assessment.* Es valorar diferentes aspectos separadamente.

*Category assessment.* Involucra una sola tarea de evaluación y el rendimiento se valora con base en una tabla de evaluación.

*Series assessment.* Implica una serie de exámenes aislados (a menudo role plays con otros estudiantes o con el profesor) que se califican con base en una escala. En los primeros niveles tienden a realizarse tareas de logro (*achievement*), y en los avanzados a mostrar aspectos particulares de dominio (*proficiency*).

*Assessment by others.* Valoraciones hechas por el profesor o por otro evaluador.

*Self-assessment.* La valoración la hace el mismo aprendiz sobre su dominio de lengua.

### Anexo 6

#### Teorías del aprendizaje de una lengua I.

TEORÍA	CARACTERÍSTICAS BÁSICAS
Modelo de aculturación (Schumann, 1978)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La lengua es una de las manifestaciones más observables de la cultura</li> <li>- Las distancias de tipo social influyen en lo cultural y actitudinal.</li> <li>- Las distancias de tipo psicológico tiene impacto en el aprendizaje de una lengua.</li> </ul>
Teoría de la acomodación (Giles, 1977)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El uso del idioma en comunidades interétnicas refleja actitudes sociales y psicológicas de los hablantes.</li> <li>- Giles (1977), citado por Ellis, establece unas distancias “dinámicas” entre los grupos que les permite identificarse uno frente al otro.</li> </ul>
Teoría del discurso. (Hatch, 1978)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La comunicación es el eje del conocimiento lingüístico.</li> <li>- El aprendiz descubre el significado potencial del idioma por medio de su participación en la comunicación.</li> <li>- El aprendizaje de una segunda lengua sigue una ruta “natural” en el desarrollo sintáctico.</li> </ul>
Modelo de monitor (Krashen, 1982)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La adquisición de una lengua es inconsciente, el aprendizaje consciente. La adquisición y el aprendizaje son almacenados separadamente.</li> <li>- las estructuras gramaticales son “adquiridas” en un orden predecible.</li> <li>- El monitor es el dispositivo que usa el aprendiz para editar su actuación lingüística.</li> <li>- La adquisición ocurre a través del input (información de entrada).</li> <li>- Hay un filtro que controla la cantidad de “input” con el que el estudiante entra en contacto.</li> </ul>
Modelo de competencia variable Tarone (1982-1983), Widdowson (1979-1984) y Bialystok (1982)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La manera como se aprende una lengua es el reflejo de la manera como es usada.</li> <li>- Existe el discurso “planeado” (implica una preparación previa a la emisión lingüística) y el “no planeado” (resultado de una comunicación espontánea).</li> <li>- El uso de la lengua distingue tres elementos: las reglas (conocimiento lingüístico), el procedimiento (habilidad para usar las reglas) y la competencia que en términos de Widdowson (1984), se refiere al conocimiento de las reglas y al conocimiento de los procedimientos para usarlas.</li> </ul>
Hipótesis Universal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La mente humana construyen una gramática universal y unos</li> </ul>

Chomsky (1965-1980-1981) y Greenberg (1966)	<p>principios aplicables a todas las lenguas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los idiomas tiene tres clases de universales: Substantivos y Formales (Gramática universal) e Implicacionales (unos universales implican otros).</li> </ul>
Teoría Neurofuncional Lamendella (1977-1979; Selinker y Lamendella 1978)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El desarrollo y uso de una lengua se debe al procesamiento de información neurolingüística.</li> <li>- Obleer (1981) y Krashen (1981) sugieren que el hemisferio derecho se encarga del almacenamiento y procesamiento del discurso repetitivo.</li> <li>- El hemisferio izquierdo es asociado con el uso creativo del lenguaje.</li> </ul>

Fuente: adaptado de Ellis (1986).

**Anexo 7***Teorías del aprendizaje de una lengua II.*

TEORÍA	CARACTERÍSTICAS BÁSICAS
Conductismo (behaviorism)	<p>El aprendizaje es el resultado de la imitación, de la práctica y de la retroalimentación.</p> <p>La calidad y cantidad de la lengua a la que está expuesto el niño, así como el refuerzo de otros, incide en el éxito o fracaso para aprender una lengua.</p>
Innatismo (innatism)	<p>El ser humano nace biológicamente programado para aprender una lengua. (L.A.D.= dispositivo para aprender una lengua).</p> <p>El aprendizaje de una lengua ocurre de la misma manera como se aprende otras funciones biológicas (correr, reír, bailar).</p>
Conexionismo (connectionism)	<p>El aprendizaje de una lengua no ocurre a través de un dispositivo en especial, sino en las mismas condiciones del aprendizaje en general.</p> <p>El <i>input</i> (información de entrada) desarrolla conexiones neurológicas fuertes.</p>
Interaccionismo (Interactionist position)	<p>El aprendizaje ocurre a través de la interacción del niño con el ambiente que lo rodea.</p> <p>Destaca la importancia de la zona de desarrollo próximo (ZDP) a través de la cual el niño aprende de las conversaciones e interacción con otros niños y con adultos.</p>

Fuente: Adaptado de Lightbown y Spada 1999.

## Anexo 8

*Guión de entrevista para profesores.*

### DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN UNIVERSIDAD DE NARIÑO GUIÓN DE ENTREVISTA PARA PROFESORES

El propósito de esta entrevista es explorar las creencias que tienen los profesores sobre la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera y sobre las prácticas evaluativas en el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño.

#### **DATOS GENERALES:**

**Profesor:**

**Fecha de la entrevista:**

#### **1. Diseño, aplicación y calificación de las prácticas evaluativas:**

- a) ¿Con qué frecuencia evalúa Usted a sus estudiantes?
- b) ¿Cómo procede cuando tiene que hacer evaluaciones bien sea de habla, escucha, lectura o escritura en inglés? ¿Cuál es el procedimiento completo? (positivismo)
- c) ¿Quién diseña, aplica y evalúa las prácticas evaluativas?
- d) ¿Ha tenido algunas dificultades con las evaluaciones del aprendizaje del inglés con sus estudiantes? ¿Pudo solucionarlas? ¿Cómo? (defectos de los estudiantes).

#### **2. Creencias del entrevistado acerca de la evaluación del aprendizaje:**

- a) ¿Desde su propia experiencia, cuáles son las razones por las cuales Usted evalúa el aprendizaje del inglés de sus estudiantes? ¿Cuáles recuerda en este momento? (representación, copia del aprendizaje).
- b) ¿Qué hace Usted y qué hacen los estudiantes cuando pierden las evaluaciones del aprendizaje del inglés? (¿qué acciones del profesor y del estudiante? sujeto neutral).
- c) Desde su punto de vista, ¿qué cree usted que revelan los resultados de las evaluaciones sobre los estudiantes? (objetividad, exactitud, precisión, verdad).
- d) ¿Qué tanto confía Usted en las evaluaciones sobre el aprendizaje del inglés? Piensa que los profesores y los estudiantes deben confiar completamente en los resultados de dichas evaluaciones? (lecturas subversivas) (representación)
- e) Algunos textos ya traen elaborados los exámenes o prácticas evaluativas, ¿qué opina usted al respecto? (sujeto predecible)
- f) Cree usted que las evaluaciones deben ir siempre de lo fácil a lo difícil, es decir, empezar con lo simple y terminar con lo más complejo? (caos, desorden)
- g) ¿A qué atribuye Usted los malos resultados en las evaluaciones de los estudiantes? (todo se conecta con todo)
- h) ¿Con base en su experiencia, qué opina Usted de aquel estudiante que obtiene 5.0 en una prueba y de aquél que saca 1.0? ¿qué podría estar sucediendo en estos casos? (saber completo) (saber completo)
- i) ¿Ha notado Usted que en ocasiones los estudiantes son considerados por los profesores y por los mismos estudiantes como buenos o malos estudiantes? ¿A qué atribuye usted este fenómeno? (dualismos)

- j) Cree Usted que las prácticas evaluativas reflejan el aprendizaje en general en la mente del estudiante o sólo reflejan momentos de esa actividad mental en determinada prueba? (diferentes identidades)
- k) ¿Hace Usted evaluaciones informales a sus estudiantes? (cuando el profesor valora la participación de los estudiantes de manera espontánea, natural y creativa) ¿cómo ha sido esas experiencia? ¿qué opina sobre este tipo de evaluación?
- l) En líneas generales y con pase en su propia experiencia, ¿qué significa para Usted la evaluación?

### **3. Creencias del entrevistado acerca de la enseñanza del inglés**

- a) ¿Existe siempre una correspondencia entre la forma como Usted enseña y la forma cómo Usted evalúa a sus estudiantes?
- b) En términos generales, cómo describiría su metodología, su forma de enseñar?
- c) ¿Con base en su propia experiencia, Usted considera que sus estudiantes siempre aprenden lo que usted les enseña en sus clases? (sujeto predecible, leyes universales)
- d) ¿Ha considerado Usted la posibilidad de hacer ajustes en su forma de enseñar, cuando los resultados obtenidos por sus estudiantes en las evaluaciones no son buenos?
- e) ¿Usted cree que los resultados de las evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes están más asociados a la enseñanza del docente o al aprendizaje del estudiante?
- f) ¿Qué es lo que más le preocupa de las evaluaciones a Usted, como profesor?

### **4. Sentidos que subyacen en las prácticas evaluativas mediante las cuales el estudiante es evaluado:**

- a) ¿Considera Usted que como profesor siempre utiliza los mismos criterios de justicia y equidad para evaluar a todos sus estudiantes?
- b) ¿Cuáles son las prácticas evaluativas más frecuentes que Usted utiliza? ¿por qué razones prefiere hacer uso de ellas?
- c) ¿Usted cree que las evaluaciones tal como están planteadas actualmente sirven para mostrar los defectos (fallas) o las fortalezas de los estudiantes?
- d) ¿Antes de una prueba evaluativa, sus estudiantes conocen los objetivos y los criterios de calificación de la prueba?
- e) ¿Qué aspectos tiene Usted en cuenta para elaborar o seleccionar una prueba y luego aplicarla?
- f) ¿Usted cree que las prácticas evaluativas que usted utiliza fomentan la puesta en práctica del inglés o la repetición y memorización de ciertos aspectos gramaticales del inglés?
- g) ¿En alguna ocasión Usted ha considerado y utilizado la evaluación como un instrumento de poder frente a sus estudiantes?
- h) En su opinión ¿qué aspectos pueden afectar al estudiante al momento de presentar las pruebas evaluativas? (la timidez, el nerviosismo, la presión psicológica, entre otros). (¿hay formas de disminuir ese efecto?)
- i) ¿Hacia qué aspectos están más orientadas las pruebas orales para evaluar el aprendizaje del inglés de los estudiantes; hacia la precisión, hacia la pronunciación, la fluidez, el vocabulario, la comunicación?
- j) ¿Hacia qué aspectos están más orientadas las pruebas de lectura para evaluar el aprendizaje del inglés de los estudiantes; hacia la información general del texto, hacia la información específica, el vocabulario, la inferencia, lectura oral o escrita?

- k) ¿Hacia qué aspectos están más orientadas las pruebas de escritura para evaluar el aprendizaje del inglés de los estudiantes; hacia la sintaxis, la morfología, vocabulario, la estructura del párrafo, las distintas clases de escritura (dictados, escritura controlada, guiada, escritura auténtica o real?
- l) ¿En su opinión qué es más difícil para nuestros estudiantes de inglés presentar pruebas orales o presentar pruebas escritas?
- m) Está Usted satisfecho con los resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones del aprendizaje del inglés de las dos licenciaturas en idiomas de Nuestra Universidad

**5. Circunstancias que han incidido en las prácticas evaluativas utilizadas por el profesor:**

¿Qué factores han incidido en la manera como Usted piensa sobre la evaluación y en la formas cómo Usted lleva a cabo las prácticas evaluativas? (¿Familia, Preescolar, primaria, colegio, sociedad, profesores, la forma cómo fuiste evaluado, reglamentos, sistema educativo?)

**6. Expectativas del profesor para mejorar la evaluación:**

¿Cómo cree Usted que se podría mejorar la evaluación del aprendizaje del inglés? ¿qué recomendaciones haría Usted a los profesores y a los estudiantes? (metodología, técnicas de evaluación, evaluación informal?

¿Tiene algo más que le gustaría agregar sobre el tema que hemos tratado?

**7. Otros relacionados con el tema, que pueden surgir en el transcurso de la entrevista:**

**CIERRE.** Sedará por terminada la sesión expresando los agradecimientos respectivos.

## Anexo 9

*Guión de entrevista para estudiantes.*

### DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN UNIVERSIDAD DE NARIÑO GUIÓN DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES

El propósito de esta entrevista es explorar las creencias que tienen los estudiantes sobre la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera y sobre las prácticas evaluativas en el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño.

#### **DATOS GENERALES**

**Estudiante:**

**Fecha de la entrevista:**

#### **1. Diseño, aplicación y calificación de las prácticas evaluativas:**

- a) ¿Cada cuánto los profesores evalúan su aprendizaje del inglés?
- b) ¿Cómo procede Usted cuando tiene evaluaciones bien sea de habla, escucha, lectura o escritura? ¿Cuál es el procedimiento completo de su preparación para la prueba?  
(positivismo)
- a) ¿Quién diseña, aplica y evalúa las prácticas evaluativas?
- b) ¿Ha tenido algunas dificultades con sus evaluaciones? ¿Pudo solucionarlas? ¿Cómo?  
(defectos de los estudiantes).

#### **2. Creencias del entrevistado acerca de la evaluación del aprendizaje:**

- a) ¿Desde su propia experiencia cuáles son las razones por las cuales los profesores evalúan su aprendizaje del inglés? (representación, copia del aprendizaje).
- b) ¿Qué hace generalmente el profesor y qué hace Usted cuando pierde las evaluaciones?  
(sujeto neutral)
- c) Desde su punto de vista, ¿qué cree usted que revelan los resultados de sus evaluaciones? (objetividad, exactitud precisión, verdad).
- d) ¿Qué tanto confía Usted en las evaluaciones? Piensa que el profesor y Usted deben confiar completamente en los resultados de las evaluaciones? (lecturas subversivas)  
(representación)
- e) Algunos textos ya traen elaborados los exámenes o prácticas evaluativas, ¿qué opina Usted al respecto? (sujeto predecible)
- f) Cree que las evaluaciones deben ir siempre de lo fácil a lo difícil es decir empezar con lo simple y terminar con lo más complejo? (caos, desorden)
- g) ¿A qué atribuye Usted los malos resultados en las evaluaciones de algunos estudiantes?  
(todo se conecta con todo)
- h) ¿Con base en su experiencia, qué opina Usted de aquel estudiante que obtiene 5.0 en una prueba y de aquél que saca 1.0? ¿qué podría estar sucediendo en estos casos? (saber completo) (saber completo)
- i) ¿Ha notado Usted que en ocasiones los estudiantes son considerados por los profesores y por los mismos estudiantes como buenos o malos? ¿A qué atribuye usted este fenómeno? (dualismos)

- j) Cree Usted que las pruebas evaluativas reflejan el aprendizaje en la mente de ustedes los estudiantes o sólo reflejan momentos de esa actividad mental En determinada prueba? (diferentes identidades)
- k) ¿Los profesores hacen evaluaciones informales? (cuando el profesor valora la participación de los estudiantes de manera espontánea, natural y creativa). ¿cómo ha sido esa experiencia? ¿qué opina de este tipo de evaluación?
- l) ¿En líneas generales y con base en su propia experiencia, qué significa para Usted la evaluación?

### **3. Creencias del entrevistado acerca de la enseñanza del inglés:**

- a) ¿Existe siempre una correspondencia entre la forma como el docente enseña y la forma cómo evalúa a sus estudiantes?
- b) ¿Cómo describiría Usted la metodología de sus profesores o de uno de ellos en particular?
- c) ¿Con base en su propia experiencia, Usted considera que siempre aprende lo que el profesor le enseña en la clase? (sujeto predecible, leyes universales)
- d) ¿Ha notado Usted que el profesor hace ajustes en su forma de enseñar, cuando los resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones no son buenos?
- e) ¿Usted cree que los resultados de las evaluaciones del aprendizaje de Ustedes los estudiantes, están más asociados a la enseñanza del profesor o al aprendizaje del estudiante?

### **4. Sentidos que subyacen en las prácticas evaluativas mediante las cuales el estudiante es evaluado:**

- a) ¿Con base en las evaluaciones a las que Usted se ha sometido, considera que los profesores siempre utilizan los mismos criterios de justicia y equidad para evaluar a todos los estudiantes?
- b) ¿Cuáles son las prácticas evaluativas más frecuentes que utilizan los profesores? ¿Qué opina de ellas?
- c) ¿Usted cree que las evaluaciones tal como están planteadas actualmente sirven para mostrar los defectos (fallas) o las fortalezas de los estudiantes?
- d) ¿Antes de someterse a una prueba evaluativa Usted conoce los objetivos y los criterios de calificación de la prueba?
- e) ¿Qué aspectos cree usted que los profesores tienen en cuenta para elaborar o seleccionar una prueba y luego aplicarla?
- f) ¿Usted cree que las prácticas evaluativas que los profesores utilizan fomentan la puesta en práctica del inglés o la repetición y memorización de ciertos aspectos gramaticales del inglés?
- g) ¿En alguna ocasión ha notado Usted que los profesores ha considerado y utilizado la evaluación como un instrumento de poder frente a Ustedes los estudiantes?
- h) En su opinión ¿qué aspectos pueden afectar al estudiante al momento de presentar las pruebas evaluativas? (la timidez, el nerviosismo, la presión psicológica, entre otros). (¿hay formas de disminuir ese efecto?)
- i) ¿Hacia qué aspectos están más orientadas las pruebas orales para evaluar el aprendizaje del inglés de los estudiantes; hacia la precisión, hacia la pronunciación, la fluidez, el vocabulario, la comunicación?

- j) ¿Hacia qué aspectos están más orientadas las pruebas de lectura para evaluar el aprendizaje del inglés de los estudiantes; hacia la información general del texto, hacia la información específica, el vocabulario, la inferencia, lectura oral o escrita?
- k) ¿Hacia qué aspectos están más orientadas las pruebas de escritura para evaluar el aprendizaje del inglés de los estudiantes; hacia la sintaxis, la morfología, vocabulario, la estructura del párrafo, las distintas clases de escritura (dictados, escritura controlada, guiada, escritura auténtica o real)?
- l) ¿En su opinión qué es más difícil para usted como estudiante de inglés presentar pruebas orales o presentar pruebas escritas?
- m) ¿Está Usted satisfecho con los resultados que usted ha obtenido en obtenidos en las evaluaciones del aprendizaje del inglés?
- n) ¿Qué es lo que más le preocupa o lo que más teme de las evaluaciones?

**5. Circunstancias que han incidido en las prácticas evaluativas utilizadas por el profesor:**

¿Qué factores han incidido en la manera como Usted piensa sobre la evaluación y en la forma cómo Usted se prepara y se somete a las prácticas evaluativas? (¿Familia, Preescolar, primaria, colegio, sociedad, reglamentos sistema educativo?)

**6. Expectativas del profesor para mejorar la evaluación:**

- a) ¿Cómo cree Usted que se podría mejorar la evaluación del aprendizaje del inglés? ¿qué recomendaciones haría a los profesores y a los estudiantes?
- b) ¿Tiene algo más que le gustaría agregar sobre el tema que hemos tratado?

**7. Otros relacionados con el tema, que pueden surgir en el transcurso de la entrevista:**

**CIERRE.** Sedará por terminada la sesión expresando los agradecimientos respectivos.

### Anexo 10

*Guión de encuesta para profesores*

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
ENCUESTA PARA PROFESORES**

El propósito de esta encuesta es indagar acerca de las creencias que tienen los profesores sobre la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera y sobre las prácticas evaluativas que se utilizan en el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño. No hay respuestas “correctas” o “equivocadas”, sólo nos interesa su opinión; sus respuestas serán tratadas con absoluta confidencialidad.

**INSTRUCCIONES:** Marque con una **X** la respuesta según corresponda; por favor, suministre información adicional cuando se requiera.

1. ¿Cuántos años lleva Usted trabajando como profesor de inglés en la Universidad de Nariño?

De 0 a 5 años (        )                      de 6 a 10 años (    )                      de 11 a 20 años (    )  
de 21 en adelante (    )

2. En su opinión, el tiempo que Usted asigna a los estudiantes para desarrollar una práctica evaluativa es:

Completamente adecuado\_\_\_                      adecuado \_\_\_                      parcialmente  
adecuado\_\_\_  
inadecuado\_\_\_

¿Por qué?

---



---



---

3. ¿Está Usted de acuerdo o en desacuerdo con que “los resultados de las prácticas evaluativas a las que se someten sus estudiantes reflejan sus aprendizajes”?

Totalmente de acuerdo \_\_\_                      parcialmente de acuerdo\_\_\_                      un poco en  
desacuerdo\_\_\_  
totalmente en desacuerdo\_\_\_

¿Por qué?

---



---



---

4. ¿Considera Usted que siempre utiliza los mismos criterios (de justicia y equidad) para evaluar a todos sus estudiantes?

Siempre\_\_\_                      muy Frecuentemente\_\_\_                      frecuentemente \_\_\_                      con poca  
frecuencia\_\_\_  
Nunca \_\_\_

¿Por qué?

---



---

5. ¿Está Usted de acuerdo con el tratamiento y la importancia que los profesores le dan a las calificaciones para evaluar el aprendizaje de los estudiantes?

Totalmente de acuerdo\_\_\_      parcialmente de acuerdo\_\_\_      un poco en desacuerdo\_\_\_

Totalmente en desacuerdo\_\_\_

¿Por qué?

---



---



---

6. ¿Con qué frecuencia utiliza Usted las siguientes prácticas evaluativas con sus estudiantes?

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Exámenes escritos					
Exámenes orales					
Trabajos individuales					
Trabajos en grupo					
Ensayos					
Presentaciones guiadas					
Presentaciones libres					

Otra(s) ¿con qué frecuencia?

---



---



---

7. Generalmente, Usted evalúa a sus estudiantes:

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Cada día					
Cada quince días					

Cada mes					
Cada dos meses					
En las fechas de exámenes parciales					
Al finalizar una unidad					
Al finalizar el semestre					
Cuando es necesario					

Otra(s):

---



---



---

8. Con qué frecuencia las pruebas que Usted utiliza para evaluar a los estudiantes son:

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Elaboradas por Usted mismo					
Elaboradas con otros colegas					
Tomadas del libro guía					
Tomadas de internet					
Pruebas estandarizadas					

Otro(s):

---



---



---

9. ¿Con qué frecuencia tiene Usted en cuenta los siguientes aspectos para elaborar o seleccionar un examen?

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Los contenidos					

Los objetivos de la licenciatura					
Los objetivos del curso					
Los objetivos del libro guía					
Las necesidades del estudiante					

Otro(s):

---



---



---

10. ¿Con qué frecuencia cree Usted que los siguientes aspectos inciden en la calificación baja de un estudiante?

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Falta de estudio por parte del estudiante					
Falta de motivación por parte del estudiante					
Fallas en la enseñanza por parte del profesor					
Fallas en los procesos evaluativos					
Uso de evaluaciones tradicionales y poco creativas					

Otro(s):

---



---



---

11. ¿En su opinión, para qué sirven los resultados de las evaluaciones?

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca

Para comprobar si hubo aprendizaje					
Para promover estudiantes de un semestre a otro					
Para revisar procesos de aprendizaje					
Para revisar procesos de enseñanza					
Para fomentar autoevaluación					
Para fomentar autocrítica					
Para nada					

Otro(s):

---



---



---

12. ¿Qué grado de claridad conceptual tiene usted con respecto a cada uno de los siguientes principios de la evaluación?

	Absoluta claridad	Suficiente claridad	Aceptable claridad	Muy poca claridad	Ninguna claridad
Validez					
Confiabilidad					
Autenticidad					
Practicidad					
Objetividad					
Washback					

13. ¿Con que frecuencia los siguientes factores tienen incidencia en la manera cómo Usted evalúa a sus estudiantes?

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
La forma como Usted fue evaluado como					

estudiante					
La formación teórica que recibió cuando era estudiante					
El reglamento institucional					
Su experiencia					
La tradición evaluativa					

Otro(s):

---



---



---

14. En general, ¿cómo se siente Usted con la manera cómo evalúa a sus estudiantes?

Muy satisfecho\_\_\_                      satisfecho\_\_\_                      algo satisfecho\_\_\_  
 algo insatisfecho\_\_\_                      completamente insatisfecho\_\_\_  
 ¿Por qué?

---



---



---

15. Para Usted, en términos generales, ¿qué significa la evaluación?

---



---



---

16. ¿Qué sugerencias haría usted a los profesores para mejorar la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera?

---



---



---

17. ¿Qué sugerencias haría Usted a los estudiantes para mejorar los resultados de la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera?

---



---



---

**APRECIAMOS SU TIEMPO Y DEDICACIÓN PARA RESPONDER A ESTA ENCUESTA. MUCHAS GRACIAS POR SU VALIOSA COLABORACIÓN**



5. ¿Cree Usted que todos los estudiantes son evaluados con los mismos criterios (de justicia y equidad) por parte de los profesores?

Siempre\_\_\_ muy Frecuentemente\_\_\_ frecuentemente \_\_\_ con poca frecuencia\_\_\_

nunca\_\_\_

¿Por qué?

---



---



---

6. ¿Usted está de acuerdo con el tratamiento y la importancia que los profesores le dan a las calificaciones para evaluar el aprendizaje de los estudiantes?

Totalmente de acuerdo\_\_\_ parcialmente de acuerdo\_\_\_ un poco en desacuerdo\_\_\_ totalmente en desacuerdo\_\_\_

¿Por qué?

---



---



---

7. Cuando Usted estudia para un examen, ¿con qué frecuencia lo hace por las siguientes razones?:

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Para pasar el examen					
Para comprobar su aprendizaje					
Por obligación					
Para demostrarle al profesor que Usted sabe					
Porque le gusta					
Para mejorar su aprendizaje					

Otra(s):

---



---



---

8. ¿Con qué frecuencia Usted es evaluado por los profesores utilizando las siguientes prácticas evaluativas?

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca

Exámenes escritos					
Exámenes orales					
Trabajos individuales					
Trabajos en grupo					
Ensayos					
Presentaciones guiadas					
Presentaciones libres					

Otra(s) (¿con qué frecuencia?)

---



---



---

9. Generalmente, Usted es evaluado por los profesores:

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Cada día					
Cada quince días					
Cada mes					
Cada dos meses					
En las fechas de exámenes parciales					
Al finalizar una unidad					
Al finalizar el semestre					
Cuando es necesario					

Otra(s):

---



---



---

10. ¿En su opinión con qué frecuencia los exámenes evalúan los siguientes aspectos?

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Los contenidos					
Los objetivos de la licenciatura					
Los objetivos del curso					
Los objetivos del libro guía					
Las necesidades del estudiante					
Su participación en clase, su interés, su actitud, su esfuerzo					

Otro(s):

---



---



---

11. ¿Con qué frecuencia cree Usted que los siguientes aspectos inciden en la calificación baja de un estudiante?

	Siempre	Muy frecuente mente	Frecuente mente	Con poca frecuencia	Nunca
Falta de estudio por parte del estudiante					
Falta de motivación por parte del estudiante					
Fallas en la enseñanza por parte del profesor					
Fallas en los procesos evaluativos					
Uso de evaluaciones tradicionales y poco creativas					

Otro(s):

---



---



---

12. ¿En su opinión, para qué sirven los resultados de las evaluaciones?

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Para comprobar si hubo aprendizaje					
Para promover estudiantes de un semestre a otro					
Para revisar procesos de aprendizaje					
Para revisar procesos de enseñanza					
Para fomentar autoevaluación					
Para fomentar autocrítica					
Para nada					

Otro(s):

---



---



---

13. Para Usted, en términos generales, ¿qué significa la evaluación?

---



---



---

14. En general, ¿cómo se siente Usted con la manera como sus profesores lo evalúan?

Muy satisfecho\_\_\_                      satisfecho\_\_\_                      algo satisfecho\_\_\_  
algo insatisfecho\_\_\_                      completamente insatisfecho\_\_\_

¿Por qué?

---



---



---

15. ¿Qué sugerencias haría Usted a los profesores para mejorar la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera?

---



---



---

16. ¿Qué sugerencias haría Usted a los estudiantes para mejorar los resultados de la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera?

---

---

---

**APRECIAMOS SU TIEMPO Y DEDICACIÓN PARA RESPONDER A ESTA ENCUESTA. MUCHAS GRACIAS POR SU VALIOSA COLABORACIÓN**

**Anexo 12***Formato para analizar una práctica evaluativa de habla***DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD DE NARIÑO****FORMATO PARA ANALIZAR UNA PRÁCTICA EVALUATIVA DE HABLA**

1. ¿Qué se evaluó?

---



---

2. Objetivos de la prueba:

---



---

3. Instrucciones: claras \_\_\_\_ poco claras \_\_\_\_  
confusas \_\_\_\_4. Rúbricas: para todas las preguntas \_\_\_\_ para algunas preguntas \_\_\_\_  
Para ninguna pregunta \_\_\_\_

5. Tipo de práctica evaluativa:

Preguntas orales \_\_\_\_ entrevista \_\_\_\_ exposición \_\_\_\_ reporte \_\_\_\_  
Representación \_\_\_\_ otra(s) \_\_\_\_

6. Tipo de desempeño exigido en la prueba:

Imitativo \_\_\_\_ intensivo \_\_\_\_ de respuesta \_\_\_\_ transaccional \_\_\_\_  
Interpersonal \_\_\_\_ extensivo \_\_\_\_ otro(s) \_\_\_\_

7. Criterios para evaluar el habla:

Gramática \_\_\_\_ vocabulario \_\_\_\_ pronunciación \_\_\_\_ esfuerzo \_\_\_\_  
Fluidez \_\_\_\_ otro(s) \_\_\_\_

8. La prueba refleja el contenido estudiado:

Totalmente \_\_\_\_ casi totalmente \_\_\_\_ parcialmente \_\_\_\_ en nada \_\_\_\_

9. La prueba se hizo:

Individual \_\_\_\_ en binas \_\_\_\_ en grupo \_\_\_\_ toda la clase

\_\_\_\_

**Anexo 13***Formato para analizar una práctica evaluativa de escucha***DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD DE NARIÑO****FORMATO PARA ANALIZAR UNA PRÁCTICA EVALUATIVA DE ESCUCHA**

1. ¿Qué se evaluó?

---



---

Objetivos de la prueba:

---



---

Instrucciones: claras \_\_\_\_\_ poco claras \_\_\_\_\_  
confusas \_\_\_\_\_2. Rúbricas: para todas las preguntas \_\_\_\_\_ para algunas preguntas \_\_\_\_\_  
Para ninguna pregunta \_\_\_\_\_

3. Tipo de práctica evaluativa:

Preguntas orales \_\_\_\_\_ entrevista \_\_\_\_\_ exposición \_\_\_\_\_ reporte \_\_\_\_\_  
Representación \_\_\_\_\_ otra(s) \_\_\_\_\_

4. Tipo de desempeño exigido en la prueba:

Reactivo \_\_\_\_\_ intensivo \_\_\_\_\_ de respuesta \_\_\_\_\_ selectivo \_\_\_\_\_  
Extensivo \_\_\_\_\_ interactivo \_\_\_\_\_ otro(s) \_\_\_\_\_

5. La prueba refleja el contenido estudiado:

Totalmente \_\_\_\_\_ casi totalmente \_\_\_\_\_ parcialmente \_\_\_\_\_ en nada \_\_\_\_\_

6. La prueba se hizo:

Individual \_\_\_\_\_ en binas \_\_\_\_\_ en grupo \_\_\_\_\_ toda la clase \_\_\_\_\_

**Anexo 14***Formato para analizar una práctica evaluativa de lectura***DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD DE NARIÑO****FORMATO PARA ANALIZAR UNA PRÁCTICA EVALUATIVA DE LECTURA**

1. ¿Qué se evaluó?

---



---

2. Objetivos de la prueba:

---



---

3. Instrucciones de las preguntas : claras \_\_\_\_\_ poco claras \_\_\_\_\_  
confusas \_\_\_\_\_4. Rúbricas: para todas las preguntas \_\_\_\_\_ para algunas preguntas \_\_\_\_\_  
Para ninguna pregunta \_\_\_\_\_

5. Total de preguntas:

6. Tipo de pregunta:

Preguntas cerradas: \_\_\_\_\_ preguntas abiertas: \_\_\_\_\_ de complementación: \_\_\_\_\_

Complementación con respuesta única: \_\_\_\_\_ *Cloze procedure*: \_\_\_\_\_ lectura en voz alta: \_\_\_\_\_

De selección múltiple con respuesta única: \_\_\_\_\_ Otro(s): \_\_\_\_\_

7. Tipo de desempeño en lectura exigido en la prueba:

- Identificar el propósito de la lectura:
- Usar de reglas gráficas y patrones para ayudar en la decodificación ascendente:
- Usar de técnicas eficientes de lectura silenciosa para mejorar fluidez:
- Leer de manera rápida para repasar las ideas principales de un texto:
- Examinar el texto para extraer información específica:
- Usar mapeo semántico o agrupamiento:
- Suponer algo acerca del texto cuando no se está seguro:
- Analizar vocabulario:
- Distinguir entre significado literal e inferido:
- Utilizar signos de puntuación:

8. Género de lenguaje escrito utilizado en la prueba:

Cartas:	diarios:	mensajes:
Anuncios:	periódicos:	recetas:
Manuales:	menús:	publicidad:
Invitaciones:	tiras cómicas:	escritos académicos:
Pasajes de lecturas:	otros:	

9. La prueba refleja el contenido estudiado:

Totalmente: \_\_\_\_\_ casi totalmente: \_\_\_\_\_ parcialmente: \_\_\_\_\_ en nada: \_\_\_\_\_

10. La prueba se hizo:

Individual: \_\_\_\_\_ en binas: \_\_\_\_\_ en grupo: \_\_\_\_\_ toda la  
clase: \_\_\_\_\_

**Anexo 15***Formato para analizar una práctica evaluativa de escritura***DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD DE NARIÑO****FORMATO PARA ANALIZAR UNA PRÁCTICA EVALUATIVA DE ESCRITURA**

1. ¿Qué se evaluó?

---



---

2. Objetivos de la prueba:

---



---

3. Instrucciones: claras \_\_\_\_ poco claras \_\_\_\_  
confusas \_\_\_\_4. Rúbricas: para todas las preguntas \_\_\_\_ para algunas preguntas \_\_\_\_  
Para ninguna pregunta \_\_\_\_

5. Total de preguntas:

6. Tipo de pregunta:

7. Tipo de desempeño exigido en la prueba:

Imitativo \_\_\_\_ intensivo \_\_\_\_ auto escritura \_\_\_\_ exhibición \_\_\_\_

Escritura real \_\_\_\_ otro(s) \_\_\_\_

8. Aspectos que se evalúan en la prueba:

Contenido \_\_\_\_ organización \_\_\_\_ discurso \_\_\_\_ sintaxis \_\_\_\_

Vocabulario \_\_\_\_ mecánica \_\_\_\_

9. La prueba refleja el contenido estudiado:

Totalmente \_\_\_\_ casi totalmente \_\_\_\_ parcialmente \_\_\_\_ en nada \_\_\_\_

10. La prueba se hizo:

Individual \_\_\_\_ en binas \_\_\_\_ en grupo \_\_\_\_ toda la clase \_\_\_\_

**ANEXO 16**  
**ENTREVISTAS DE PROFESORES**  
**UNIDADES DE SIGNIFICADO GENERAL**

<b>PROFESOR 1</b>	<b>DISEÑO Y APLICACIÓN DE PRUEBAS</b>
Frecuencia de las evaluaciones	- Depende de los cursos que tenga y también del número de estudiantes (P. 2, L.1).
Procedimiento en las evaluaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El profesor da cierto conocimiento a los estudiantes, porque todos llegan con conocimientos previos, se hace revisión de lo que conocen (P. 2 L.2 3 4 5).</li> <li>- Si hay algo nuevo pues se explica (P. 2L. 13).</li> <li>- Luego si viene la parte evaluativa para los estudiantes, pues se pretende que en ello muestren qué aprendieron, lo que se explicó (P. 2 L. 14 y 15).</li> <li>- Se apega al estatuto estudiantil, o sea que la evaluación debe ser continua; no hay fecha definida para el primer parcial, se evalúa después de terminar un tema (P.3, L. 1 23).</li> <li>- Si los estudiantes son molestos, poco atienden o muestran indiferencia es cuando más aplica la evaluación, es una forma de detener un poco la indisciplina; “bueno, si no atienden pues les va a ir mal por este lado” “por ese lado lo hago siempre” (¿para ejercer disciplina y control?). (P. 3 L. 4 5 6 7 8).</li> <li>- El profesor Mario no diseña exámenes porque nunca son escritos ... generalmente son de <i>listening</i> y de <i>speaking</i>; busca muchos temas en donde los estudiantes aplican el <i>speaking</i> (P. 4, L. , 2 3).</li> <li>- Hace ejercicios de pronunciación con toda la clase y luego individuales (P. 4, L. 6 7 10).</li> <li>- se hace la corrección después de que se hace el ejercicio diciendo dónde están las fallas (P: 4, L. 12 13).</li> </ul>
Dificultades de las evaluaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El problema es la memoria que es a corto plazo, por eso olvidan con facilidad (P. 5 L. 1 2).</li> <li>- Los pasados con ED son una cuestión de práctica (P. 5, L. 5)</li> </ul>
	<b>CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Razones para evaluar	Dos formas de proceder: una es seguir la política evaluativa de la universidad según la cual se requiere una nota para pasar al siguiente nivel, la cual no comparte Mario; “a veces hay estudiantes digamos que están con un nivel de idioma en este caso inglés como en el límite, o sea ni bueno ni malo y a veces uno dice “bueno, ¿qué hago con este estudiante?” (Vic: ríe) “Lo paso o lo dejo” (P. 6 L. 1 2 3 4 5 6). La otra es valorar el esfuerzo que hace cada estudiante cuando tiene dificultades, otros no tienen madurez de conocimiento (p. 6 L. 7,8)
En qué caso pierden	Si el estudiante viene acá se supone que le interesa (P.7 L. 2,3); estudiante que falte mucho y no presente excusas se queda pues no tiene el conocimiento y otra

asignaturas	porque no ha adquirido lo que se ha pedido que haga en clase (P. 7 L. 4 5 6, 7).
Qué hace cuando el alumno pierde una evaluación	En las evaluaciones de docentes los estudiantes manifiestan que Mario no hace <i>feedback</i> , entonces ahora sí lo hace (P. 9, L. 3 4 6 7 8); si las cosas se hacen de acuerdo a más o menos lo que se ha programado y se ha propuesto en clase, el estudiante pasa al siguiente nivel (P.10 L. 1 2 3 4).
Qué revelan los resultados	En las clases de Mario, los estudiantes fallan por dos razones: a) porque sufren fosilización de conocimiento y ya no dan más (P. 10, L. 7 y 8) y b) estudiante sin interés los cuales tienden a quedarse (P. 10,L. 20,21)
Confianza en las evaluaciones	Es muy subjetivo. A veces es más lo que el profesor quiere que lo que el estudiante conoce (P. 11, L.6 7); confía en los resultados de las evaluaciones pero a veces fallan (p. 13, L. 1, 2); estudiantes que saben inglés, pero pasan acá al frente se hace la presentación oral y eso es una oración todo (p. 13, L. 5, 6); hacer una presentación en otra lengua genera estrés y nervios (P. 14, L. 1 2); importa que entienda lo que está hablando (P. 14, L. 5)
Exámenes de los libros	No sigue libros, son limitados en todo (L. 1 y 2). Saca los temas de los libros y hace la explicación o la revisión (P.15. L. 5); que el estudiante hable de su propia experiencia es más importante que lo que aprenda en un libro evaluación (P. 16, L: 1 2 3)
Cuánto aprenden los estudiantes de lo que se enseña	Cree que no enseña nada, tal vez no lo sepa nunca, pocos estudiantes reconocen que han aprendido gracias al profesor (P. 17, L. 1 2 5 6). Los estudiantes no aprenden mucho aunque se les exija (P. 18, L.1 2). Reconoce que sus clases con estresantes debido a su mal genio (P. 18, L. 3), por lo cual los estudiantes lo evalúan mal, creen que no hace <i>feedback</i> , que no hay metodología, y que lo que les enseña no tiene que ver con la vida de ellos P. 18, (L. 6 7 y 8). Ha intentado cambiar y ser más flexible (P. 18, L. 9 10)
Fácil a lo difícil	Las evaluaciones deben ir de lo difícil a lo fácil (p. 19 L. 2), funciona mucho (p. 19 L. 7). Todo depende del estudiante, los que tiene problemas no preguntan antes Entonces, están fallando ellos y yo cada vez les digo “miren, por favor pregunten antes de pasar ahí al frente”.(p. 19, L. 15 16 19 20)
A qué se deben los malos resultados de las evaluaciones	Los malos resultados de las evaluaciones se deben a la falta de preparación del estudiante (P. 20, L. 1 2). Hay estudiantes que hacen lo mínimo para sacar lo máximo, otros hacen mucho y sacan lo mínimo (P. 20, L. 5 y 6). También se deben a la falta de conocimiento y de autoconfianza del estudiante (P. 20, L. 12 13).
Estudiante con nota de 5 o con 1	Estudiante con 5 no necesita atención, el que está mal necesita toda la atención (P. 21, L. 1 2). No rotundo a la pregunta del entrevistador (¿crees que el de 5 es el que sabe y el de 1 el que no sabe?); el que tiene 5 está interesado, ama lo que hace; el que no, se siente obligado y solo quiere cumplir con requisitos para pasar la materia (P. 22, L. 1 2 3 4). Otro factor es el poder (capacidad) , el interés (P. 22, L. 6)
Estudiantes bueno y malos	Todos los estudiantes son buenos, algunos no sabrán inglés pero saben música (P. 23, L. 1 2 3); hay estudiantes que necesitan madurez de conocimiento para entender algo, lo cual necesita cierto tiempo (P. 23, L. 6 7 8); digamos el que se supone es buen estudiante y de buenas notas es que superó esa etapa, y el que sigue así como malo no ha pasado lo que uno pide en clase es que no ha superado esa parte (P. 23, L. 9 10 11).

Aprendizaje en general o de momento	La evaluación asusta a los estudiantes (P. 24, L. 10); no sabe si las pruebas individuales capturan un momento pero sí demuestran realmente lo que el estudiante sabe (P. 24, L. 13 y 14).
Significado de la evaluación	Si fuera el caso de Mario mismo, la evaluación significa un castigo, o no, un castigo no diría, es poner a prueba lo que sabes (P. 25, L. 1 2). Es demostrar que se ha entendido algo que te enseñaron (P. 25, L 5)
	<b>SENTIDOS QUE SUBYACEN EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS</b>
Justicia y equidad	No se utiliza los mismos criterios de equidad y justicia para evaluar a los estudiantes, y eso depende de los estudiantes; si hay empatía las cosas funcionan bien sino no, así seas la mejor persona las cosas no funcionan y eso hace que la evaluación cambie (P. 26, L. 3, 6 7 8). Los criterios dependen de si los estudiantes le caen bien o mal al profesor (P. 26, L.11). Hay favoritismo en las evaluaciones y con algunos estudiantes, no sabe por qué (L. 1, 2). La evaluación depende de si el estudiante le cae mal o bien, es algo personal, este estudiante bueno podría sacar 4 pero le voy a poner 3 aunque uno debería ser imparcial y equitativo (P. 27 L.3 6 7 y 8). En sus clases le gusta hacer cosas nuevas mira en internet actividades evaluativas orales de y de escucha (P. 28, L.2 3 4 5)
Fallas o fortalezas	Las evaluaciones sirven para mirar fallas, para corregir (P. 30, L. 1 6 y 7).
Estudiantes conocen objetivos y criterios	El día anterior dice a los estudiantes lo que se va a hacer, no lleva un plan escrito detallado como debería hacer (P. 31, L. 5 6); las sorpresas sirven más pero matan mucho, decir evaluación es decirle al estudiante “rájese” (P, 31, L. 10 11 12 13).
Qué hace con los resultados de la evaluación	Los resultados de la evaluación sirven para dar una nota sumativa, aunque a veces los números no sirven; es mejor explicar por qué tiene 2, por ejemplo (P. 32 L. 1 2 3 4)
Qué se tiene en cuenta en las evaluaciones	Es una pregunta loca; para elaborar las evaluaciones se tiene en cuenta los contenidos, lo que aprendieron en clase los estudiantes (P. 33 L. 1 2y 3).
	<b>CIRCUNSTANCIAS QUE HAN INCIDIDO EN LAS CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Qué ha influido en el profesor	Las evaluaciones y algunos profesores le han producido susto desde que era estudiante la evaluación era lo más difícil para él y de todas maneras siempre lo dejaba como deprimido (P. 24 L. 1 2 3 9). Es mejor hacer una evaluación con un profesor al quien se le tiene confianza así no se llega asustado (P. 34 L. 11 12 14).
Evalúa como fue evaluado	(Tose como expresando duda, arrepentimiento o vergüenza); todo depende de los estudiantes; cuando la relación con el grupo no es positiva, exige más, es de mal genio y las evaluaciones son serias; estudiantes le dicen “me da miedo llegar a su clase” (P: 36 L. 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9)
	<b>PROSPECTIVAS PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>

Recomendaciones para estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se requiere empatía, ganas de sentirse bien, los estudiantes no siempre sienten lo que están haciendo (P. 37, L. 2 3 7 8).</li> <li>- Ser más responsable, más madurez lo cual se logra después de terminar la carrera (p. 38, L 1 2 3).</li> <li>- es difícil dictarles clase a estudiantes de 17 o 18 años (P. 38, L. 1 y 2); los estudiantes de primeros semestres son unos niños, hay que seguirles el juego, entender lo que les gusta así, se genera un ambiente positivo (P. 40, L. 1 2 3 4); en cursos de estudiantes adultos es importante tener en cuenta la personalidad del estudiante y del profesor (P: 40, L. 4 5 6) Lla evaluación cambia mucho y depende de cosas mentales más que físicas (P. 40 L. 16).</li> </ul>
Recomendaciones para profesores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No tomar la evaluación como un arma, a veces uno piensa que sepa o no sepa la evaluación es para rajarse, cuando un estudiante le cae mal; a pesar de que como profesor a uno le caigan bien o le caigan mal los estudiantes, uno debe controlar esa parte. Porque eso es pues digamos no es la parte ética (p. 41, L. 5 6);</li> <li>- Hay días en que uno piensa “hoy no me jode nadie”; Pero luego se calma (p. 41, L. 9 y 10 1); cuando está de mal genio y el estudiante pregunta le dice “pregúntele a su compañero” (P. 41, L. 13).</li> <li>- Hay muchas cosas que hay que tener en cuenta en la evaluación (P. 42, L. 1)</li> </ul>

(Continuación)  
**ENTREVISTAS DE PROFESORES**  
**UNIDADES DE SIGNIFICADO GENERAL**

<b>PROFESOR 2</b>	<b>DISEÑO Y APLICACIÓN DE PRUEBAS</b>
Frecuencia de las evaluaciones	Hace evaluaciones formales 2 o 3 veces durante el semestre (P. 2, L.2 3); cada semana hace talleres (P 2, L.4 5).
Procedimiento	Antes de una evaluación hace repaso, pregunta lo que no se ha entendido (L.2 3 4) y programa una prueba tomada de los libros textos (P. 3, L5 6 7).
Diseño de pruebas	No elabora exámenes escritos (P. 3, L7 8).
Dificultades en la evaluación	Le preocupa ver resultados más bajos de los que él espera (P. 4, L.5 y 6); otra dificultad es que él cree que a veces los exámenes son confusos para los estudiantes (P. 4, L10); es necesario especialmente en pruebas orales, grabarlas para detectar más errores al reevaluarlas (L13 y 14); es difícil evaluar en un instante detalladamente (P. 4, L. 15 y 16).
	<b>CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Razones para	Evalúa para saber qué tanto han avanzado en el proceso y el nivel logrado de lo

evaluar	que ha enseñado (P. 5, L.2 y 3); se evalúa el mismo y se ha dado cuenta de las falencias que ha tenido P. 5, L5 y 6)
En qué caso pierden asignaturas	Cuando parece ser que lo que ha enseñado el profesor no ha sido aprendido; al comparar con los otros estudiantes; cuando el nivel es muy básico (P. 6, L. 2 3 4); se sabe si alguien pierde una asignatura por los números, seguimiento a las calificaciones (P. 7, L.2 y 3)
Qué hace cuando el alumno pierde	No hace evaluaciones extras (P. 8, L. 1 y 2); pero sí que los estudiantes hagan cosas diferentes (P. 8, L. 3).
Qué revelan los resultados de las evaluaciones	Las evaluaciones generalmente dan cuenta de lo que han eh avanzado (P. 9, L.1); al utilizar los exámenes de los libros texto, se da cuenta que hay cosas que el estudiante no sabe porque no lo ha enseñado el profesor o lo pasaron por alto o no entienden (P. 9, L. 7 y 8).
Confianza en las evaluaciones	Las evaluaciones dan cuenta de qué sabe y como se siente un estudiante el día de la prueba (P. 10, L. 2); Es imposible que una evaluación le diga a uno qué tanto un estudiante sabe (P. 10, L. 2 y 3); venir a clase, el participar en clase, en hacer los talleres esas cosas a veces dan cuenta mucho más de lo que un estudiante sabe (P. 10, L. 5 y 6); muchos estudiantes piensan que son lo peor cuando les va mal en un examen, uno no puede sacar 5 todo el tiempo (P. 10, L.9).
Por qué se sienten culpables	Los estudiantes desarrollan un espíritu competitivo y no manejan el proceso que para unos es más rápido y para otros es más lento (P. 11, L. 2 3 4); da libertad a los estudiantes para que hablen de algo que les guste, evita hacer entrevistas porque son intimidantes (P. 11, L.11 y 12); la presión se minimiza cuando el estudiante conoce lo que va a hacer P. 11, L. 14 y 15).
Qué tanto aprenden los estudiantes en las clases	Más que enseñar hace que el estudiante descubra por sí mismo (P. 12, L.3 y 4); de las teóricas aprenden conceptos (P. 12, L. 6 y 7), de las materias de desarrollo de competencia en inglés, eh creo que, que los estudiantes aprenden, cosas como vocabulario, expresiones, formas de cómo dirigirse a la gente (P. 12, L. 8 9 10)
Fácil a lo difícil	Es difícil determinar que es fácil o que es difícil para un estudiante P. 13, (L. 1 y 2); el profesor dice “bueno, esto sí lo pueden hacer” y la verdad es que cuando uno ve los resultados parece que no lo pueden hacer (P. 13, L. 3 y 4)
A qué se deben los malos resultados	Los estudiantes asumen que conocen algo que lo entienden y la verdad es que no lo han aprendido bien y prefieren quedarse callados temen preguntar (P. 14, L. 2 3 4 y 5); hace retroalimentación evitando mencionar a los autores de los errores (P. 14, L. 6 y 7).
Estudiante con nota de 5 o con 1	El resultado de un examen no le dice qué tanto sabe un estudiante, puede haber suerte, conocimiento no se confía en eso no es dado a medir la capacidad de un estudiante por medio del resultado de un examen(P. 15, L. 1 2 3 4); no siempre el buen estudiante saca buenas notas o que quien no tiene buen conocimiento siempre le va mal (P. 15, L.4 5 6); hay estudiantes con buen vocabulario y desarrollo de habilidades para hablar que no se preocupan la gramática (P. 15, L. 7 8 9); el fracaso en un examen puede obedecer a múltiple razones: un mal día, llegar tarde a la prueba, no entender las instrucciones o no ha estudiado ese día y sacar una mala nota pero eso no dice si el estudiante es bueno o malo simplemente dice lo que ocurrió ese momento (P. 15, L. 11, 12, 13, 14 15).
Aprendizaje en	La evaluación revela un aprendizaje continuo y revela cuanto uno va avanzando

general o de momento	en su proceso, es el crecimiento personal y la idea de crecimiento del conocimiento (P. 16, L. 1 2 3).
Significado de la evaluación	La evaluación es parte del proceso de aprender (P. 17, L. 1).
	<b>SENTIDOS QUE SUBYACEN EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS</b>
Justicia y equidad	Uno se deja influenciar cuando conoce la historia de vida de un estudiante (P. 18, L. 1 2 3); hay momentos en los que uno no es objetivo con todos los estudiantes (P. 18, L. 11 y 12).
Prácticas evaluativas frecuentes	Trabaja en talleres grupales, presentaciones orales, videos, y evaluaciones formales como examen oral y escrito, pero las más frecuentes son los trabajos en el aula (P. 19, L. 1 2 3 4 5).
Fortalezas y debilidades	Como está planteada la evaluación solo nos dice si un estudiante puede pasar o no la materia (P. 20, L. 1 y 2); no contemplamos la autoevaluación aunque es difícil de implementar por razones de índole cultural solo se piensa en pasar y si hay competencia por el promedio simplemente se poden la nota más alta (P. 20, L. 3 5 6 9 y 10); falta desarrollar autonomía y autorregulación, lo que uno sabe y lo que no sabe (P. 20L. 10 y 11).
Objetivos y criterios	Sí explica la prueba, el estudiante debe saber cómo lo van a evaluar, por qué y qué le van a pedir (P. 21, L. 1 2 3 4); envía los tipos de preguntas a los estudiantes con antelación al examen (P. 21, L. 5 y 6).
Qué hace cuando el alumno pierde una evaluación	Antes hacía <i>pretest</i> y <i>postest</i> , los resultados de las evaluaciones así puntuales en el momento le sirven para determinar si lo que está haciendo, lo está haciéndolo bien o hay que cambiar algo; el proceso de enseñanza es continuo y, pero no puede ser tan lineal como para decir uno “esto programé, y esto hay que hacer; porque estamos trabajando con seres humanos de distintas creencias, niveles (P. 22, L. 3 5 6 9 10 11 12 13).
Qué se tiene en cuenta en las evaluaciones	Se basa en lo que ve de los estudiantes (P. 23, L. 1 y 2); utiliza en los exámenes los aspectos más difíciles y sobre los cuales el estudiante ha mejorado; esto le sirve al profesor para ver si el estudiante entendió y a él le sirve para saber si ya lo superó (P. 23, L. 3 4 5 6 7).
	<b>CIRCUNSTANCIAS QUE HAN INCIDIDO EN LAS CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Qué ha influido en el profesor	La generación que le tocó es de las evaluaciones para todo (P. 24, L. 1 y 2); se dio cuenta que a veces los profesores eran injustos al hacer las evaluaciones de los estudiantes (P. 24, 7 y 8). Sí, eran injustos que yo sabía que había compañeros que hacían sus trabajos, que hacían cosas, que eran muy buenos, muy juiciosos pero a la hora de hacer el examen por alguna cosa les iba mal, por alguna cosa u otra, y era muy común en los exámenes orales porque se ponían nerviosos, porque eran los que nunca hablaban en clase (P. 25, L. 1 2 3 4); si ellos se esfuerzan tanto, yo sé que saben, pero a la hora del examen no dan pié con bola, yo creo que algo están fallando; los estudiantes no sabían por qué esa nota o por qué otra (P. 26, L. 1 2 3 4); antes no había retroalimentación en la evaluación oral

	(P. 27, L.2 y 3); hace notar los errores de los estudiantes y les muestra la tabla de evaluación (P. 27, L: 3 y 4); la experiencia que tuvo como estudiante le ha ayudado a pensar de una manera diferente (P. 27, L. 5 y 7).
	<b>PROSPECTIVAS PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Recomendaciones para profesores	Recomienda interacción en contextos diferentes al aula; <i>tour guiding</i> , inmersión arriesgarse a hacer algo diferente a contestar preguntas en una entrevista, hacer algo agradable para el estudiante. (P. 28, L. 1 2 3 4 6 7, 15).

(Continuación)  
**ENTREVISTAS DE PROFESORES**  
**UNIDADES DE SIGNIFICADO GENERAL**

<b>PROFESOR 3 (prueba oral)</b>	<b>DISEÑO Y APLICACIÓN DE PRUEBAS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usualmente tengo un <i>rubric</i> como para evaluar eh los estudiantes (P. 2, L. 1 2).</li> <li>- Centró su evaluación en pronunciación (P. 3, L. 2)</li> <li>- Dice que los estudiantes sí conocían el objetivo de la prueba; da 5 minutos para ver la pregunta (P. 4, L. 1 2).</li> <li>- Evalúa conocimiento formal e informal; las presentaciones son más de tipo formal y para desarrollar fluidez hace ejercicios más informales (P. 5, L. 1 y 2).</li> <li>- Los estudiantes hacen presentaciones individuales y en grupo (L. 1 y 2); individual cuando el grupo es pequeño; en grupos grandes recurre al trabajo en parejas en las cuales puede detectar que el nivel de los estudiantes es diferente (P. 7, L. 3 4 8 y 9)</li> <li>- 50 % para trabajo en parejas y 50 % trabajo individual (P. 8, L. 1 y 2).</li> <li>- Para principiantes exige respuestas cortas, pero intenta lograr mayor fluidez (P. 9, L. 1 2).</li> <li>- Con los de 8°. Utiliza gramática explícita; más precisión (P. 10, L: 1 2)</li> <li>- Como por ejemplo ellos estaban preparando para el examen y después ffuu (P. 12, L. 1 2 4).</li> <li>- Ha hecho <i>washback</i> (P. 13, L. 4).</li> <li>- El tercer examen tienen del segundo y del primero es acumulativo (P. 14, L. 1 y 2).</li> <li>- Es complejo determinar si la calificación representa lo que el estudiante sabe; tiene estudiantes no vienen a clase y tienen un nivel más alto que las otros están en clase (P. 16, L. 2 y 3).</li> <li>- Quienes toman el examen o hacen tareas reciben una nota más alta; la nota es</li> </ul>

	<p>un reflejo del conocimiento (P. 17, L: 1 2 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que la nota es un reflejo del conocimiento a veces es cierto, otras veces no es; (P. 18, L.1) si no saca notas los estudiantes no quieren hacer nada (P. 18, L.6 y7)</li> <li>- Cuando la mayoría pierde la evaluación el profesor debe cambiar pero si son muy pocos los que pierden, no (P. 20, L.1 2 3)</li> <li>- Las evaluaciones deberían como ser algo como un reflejo de los conocimientos en el idioma y no más, pero en esta cultura es como un incentivo para, para, para mostrar esfuerzo (P. 21, L. 1 2 3 4).</li> <li>- Esfuerzo es algo diferente que logro; si no califica los estudiantes no van a clases y no mejoran, aquí en este contexto la nota es un incentivo para hacer esfuerzo (P. 22, L. 1 2).</li> <li>- En los estados Unidos en la universidad si los estudiantes tienen los conocimientos su asistencia a clases no importa (P. 23, L. 1 2 3).</li> <li>- Intentó aplicar este sistema en la Universidad de Nariño pero no pudo, los estudiantes no asistían tuvo que calificar exámenes y tareas (P. 24, L. 1 2 3 4 5).</li> <li>- Enseñanza no siempre implica aprendizaje (P. 25, L. 4).</li> <li>- En los Estados Unidos cuando alguien no entiende, pregunta, aquí no (P. 26, L. 3).</li> <li>- No es cierto que si el profesor sabe todo, el estudiante entiende todo (P. 27, L. 1 2)</li> <li>- A veces no sabe el estudiante y no sabe el profesor (P. 28, L 2)</li> </ul>
--	---

(Continuación)

**ENTREVISTAS DE PROFESORES  
UNIDADES DE SIGNIFICADO GENERAL**

<b>PROFESOR 4</b>	<b>DISEÑO Y APLICACIÓN DE PRUEBAS</b>
Frecuencia de las evaluaciones	Evalúa en todas las clases, cada sesión tiene un valor para ella porque siempre hacen algo, están interactuando, así se determina si lo que ha explicado lo están internalizando y si está funcionando; no deja cosas para la casa (P. 1; L: 4 5 6 8 9 12 13).
Diseño de las pruebas	Ella diseña las prácticas evaluativas, los exámenes no son los mismos para todos los estudiantes (P: 2; L. 1 4).
Dificultad en las evaluaciones	La inasistencia puede ser una dificultad, la profesora lleva un registro, si alguien no responde le dice: “Ah es que usted no vino esa sesión” (P. 3, L 7 8 10 11 13).
	<b>CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Razones para evaluar	Evalúa para saber si lo que está compartiendo con ellos les está sirviendo en su formación, Ellos van a ser profesores, entonces uno evalúa para saber si lo, lo que uno trabajó con ellos sí les llegó, sí está internalizado, sí es parte de su, no sé, de

	su formación (P. 4, L. 1 2 4 5).
Qué hace el profesor cuando el estudiante pierde una evaluación	Cuando el estudiante pierde por inasistencia les da sesiones extras /P. 5, L. 3 6).
Qué revelan los resultados de las evaluaciones	Revelan lo que se ha trabajado con ellos, si se ha captado (P. 6, L. 1). Confía mucho en las pruebas; hace pequeñas evaluaciones y una grande al final, es la prueba concreta de que sí funciona, el error cometido aparece en las pruebas y en las diapositivas (P.7 L. 1 3 5 6 7 8).
Libros con exámenes	Le parece bien que los textos traigan los exámenes elaborados, el profesor le puede complementar; es bueno que los autores de los libros tengan material para determinar la temática que se aprendió (P: 8, L. 1 2 3).
Fácil a lo difícil	Dice: “es la lógica ¿no?” pero puede colocarle una cosa muy difícil a un estudiante y mirar cómo resuelve eso qué capacidad tiene para resolverlo (P: 9, L.1 2 7).
A qué se deben los malos resultados en las evaluaciones	Los malos resultados se deben a la falta de atención de los estudiantes, a la falta de interacción entre el estudiante y el profesor; le han dicho los estudiantes que hay docentes cerrados con quienes no se puede hablar y no se puede llegar a acuerdos. Todo tiene que ser con acuerdos; si el profesor les hace una evaluación en la que no les explicó con anterioridad cómo iba a funcionar, fallan (P. 10, L: 1 2 3 4 5).
Estudiante con nota de 5 o con 1	No le gustan cosas de la teoría no me gustan, todo tiene que ser práctico; el que saca 1 es el que no le gusta para nada la materia, el que no le interesa, no le llama la atención, no le pone el interés, no le pone las ganas, entonces ve una evaluación y pues el resultado es lo que él no ha hecho; el que saca 5, le pone empeño, le gusta (P: 11, L. 1 2 3 4).
Buenos y malos estudiantes	Todas las personas somos diferentes, si es un mal estudiante es porque no está encaminado a lo que él realmente quiere hacer en la vida, si hablamos de aquí de la universidad, no está metido en lo que es (P: 12, L. 3 4).
Aprendizaje en general o de momento	Las pruebas son para un momento reflejan sólo un momento, no es la realidad; Debería ser para lo general pero para lo general está lo que uno hace todos los días (P: 13, L: 1 2 3).
Significado de la evaluación	Es el reflejo de lo que uno ha trabajado con los estudiantes. Si eso ha calado en el estudiante y le ha permitido al estudiante crecer en el conocimiento de algo (P. 14, L. 2 3)
Evaluación informal	Es excelente, a los estudiantes les gusta mucho, porque permite interacción y los estudiantes están relajados no hay presión y trabajan con más tranquilidad (P: 15, L. 1 3 5 12 14).
	<b>SENTIDOS QUE SUBYACEN EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS</b>
Justicia y equidad	Hay diferencias de un estudiante a otro por eso no hace las mismas evaluaciones para todo el mundo; pero todos tenemos las mismas capacidades unos más

	desarrollados que otros, según el contexto donde viven; se pregunta que si un estudiante saca 1 debe tener problemas personales, aunque a veces uno piensa que a nivel universitario no debería afectarle, pero sí ocurre. Por eso hace evaluaciones cotidianamente, todos los días no son los mismos para ellos (P. 20, L. 1 2 3 4 5 6 7 8).
Prácticas evaluativas frecuentes	Todos los estudiantes tienen que responder aunque sea 1 o 2 preguntas en cadenas de preguntas para repasar lo del día anterior. (P: 21, L: 1 2 3 4).
Fallas o fortalezas	Trabajó el año pasado con las licenciaturas, asume que la evaluación es para demostrar las fortalezas no lo que no saben (P. 22, L. 1 2 3).
Objetivos y criterios	Ellos deberían conocerlos porque al principio uno les dice vamos a hacer esto con el propósito de conocer si usted recibió bien la información y la puede manejar. Ellos ya conocen el criterio; si presenta una diapositiva y hubo errores gramaticales o de pronunciación, le baja puntos (P. 23, L. 1 2 8 9 10 11).
Qué fomentan las pruebas	Las prácticas evaluativas fomentan la puesta en práctica, obvio, si es gramática, las evaluaciones que yo realizo son hmm no, no pueden ser de memoria; yo siempre les digo, “vamos a utilizar la lógica y de lo que hemos aprendido, es como la aplicación de todo (P. 24, L. 3 4 5 9).
Evaluación como instrumento de poder	La evaluación no puede ser un instrumento de poder; ha escuchado a estudiantes que dicen que sí lo han vivido; le parece que es tonto y ridículo (P: 25, L: 1 3 4).
Aspectos que afectan al estudiante	El estudiante se puede ver afectado por lo que le haya pasado en su vida familiar puede afectar ¿cierto? Lo que haya pasado en ese día, o que no se haya preparado bien, no sé. La forma de ser de la persona hmm, el carácter que tiene mis estudiantes le puede afectar en la evaluación (P: 16, L. 1 2 3).
Comprendemos al estudiante en las evaluaciones	Deberíamos intentar comprender al estudiante, No lo sé, no, no sé cómo actúan otros profesores. Ahm eh. Escucho a veces comentarios y de esos comentarios yo aprendo. “No debo hacer eso”, por ejemplo (P. 27, L. 1 5 6).
	<b>CIRCUNSTANCIAS QUE HAN INCIDIDO EN LAS CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Circunstancias	La experiencia como profesora y como estudiante, la interacción (P: 28, L: 1 3 5 6).
	<b>PROSPECTIVAS PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Recomendaciones para profesores	Todos los días estamos aprendiendo y todos los días estamos mejorando o tratando de mejorar; sugiere aplicar exámenes internacionales (P: 29, L: 1 2 3 4 5), en últimas los colegios en Colombia son medidos con exámenes internacionales; la gente se vuelve muy laxa, hay que ser exigente; uno también tiene que concientizarlo que tienen que presentar, demostrar, demostrar que lo que sabe es aceptable a nivel incluso internacional; en Inglaterra hacen exámenes

	de 200 o 300 preguntas sobre inglés y sobre pedagogía y Didáctica; los exámenes no son cosas del siglo pasado (P: 30, L: 1 2 3 4 5 12 13 14 15 16).
Recomendaciones para estudiantes	Dedicación, constancia y organización (P. 31, L: 1 3). Vuelvo a reiterar que para que uno determine bien es estarle cotidianamente al estudiante evaluando pequeñas cositas para que vaya mejor, una evaluación continua (P: 32, L. 1 2 4).

(Continuación)  
**ENTREVISTAS DE PROFESORES**  
**UNIDADES DE SIGNIFICADO GENERAL**

<b>PROFESOR 5</b>	<b>DISEÑO Y APLICACIÓN DE PRUEBAS</b>
Frecuencia de las evaluaciones	No le llama evaluar; tiene en cuenta los criterios que da la universidad; la evaluación continua, donde se tiene en cuenta más el proceso que los resultados, cuando uno da resultados la mortandad es grande (P: 1; L. 1 2 3); hace actividades una o dos veces a la semana; en escritura, las primera versiones de las composiciones no son evaluables, solo se marcan los errores para que el estudiante los descubra y corrija (P: 2, L: 2 3 4).
Diseño de las pruebas	Ella hace las pruebas; va de lo fácil a lo complejo; ella pone los criterios para calificar, califica no solo gramática sino coherencia (P. 4, L. 2 3 4 5).
Dificultades en la evaluación	La verdad no he tenido problemas con las evaluaciones; toma como base los exámenes que dan los libros, para ser un poco más objetivo porque esos son exámenes de <i>achievement test</i> , ellos ya saben lo que tienen que estudiar y lo que se va a preguntar (P. 5, L. 2 3 5 9 10 11 12).
	<b>CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Razones para evaluar	Uno debe tener un sistema de medición; por eso yo hago varias actividades no solo una; uno tiene que ser justo con las cosas, un solo examen basado en el libro no me va a medir todo lo que el estudiante debe saber; yo estoy convencida de lo que uno debe evaluar es el proceso; a mí no me gusta mucho la palabra evaluación... sino, cómo le digo, sería como medir el progreso de los estudiantes (P: 6, L. 1 2 3 4 7 8).
Qué hace cuando estudiante pierde una evaluación	Cuando es la mayoría,... o sea cuando es la mayoría pues eso a uno le preocupa; ¿Cuál es el problema? No entendieron, el examen estuvo muy difícil?; cuando de 20 pierden 8 o 9 uno ya tiene que hacer algo; Ellos tampoco es que se queden calladitos; les hago hmm no un nuevo examen sino como un trabajo extra para complementar; Pues ellos quedan contentísimos pues que uno le haga algo, les haga una recuperación, como dicen ellos (P. 7, L. 1 2 4 5 6 7 9).
Qué revelan los resultados de las evaluaciones	Las actividades evaluativas sí revelan una adquisición del conocimiento; eso depende de cómo hace uno las evaluaciones, no? porque si es de aplicación yo sé que si saca uno buena nota es porque supieron aplicar entonces sí me demuestra que los estudiantes aprendieron (P: 8, L: 1 2 4 6 7 11 12).

Confianza en los resultados de las evaluaciones	Pues yo confío siempre y cuando no sean tan gramaticales; Yo siempre busco es la aplicación y busco que estén al nivel de los estudiantes; yo he visto que hay algunas preguntas o algunos ejercicios que son muy básicos y otros muy difíciles para x o y nivel, entonces yo adapto (P: 9, L: 6 8 10 11 15 16).
Libros con exámenes	Sí, yo los utilizo. Los utilizo como base, porque pues los que hacen los libros saben qué quieren evaluar. ¿No? Uno sigue el libro y como te digo, yo sigo esos exámenes pero los adapto al contexto, a lo que yo he enseñado, a lo que he alcanzado a enseñar y lo que les he hecho hacer en clase (P. 10, L. 3 4 6 7).
Fácil a lo difícil	Creo que sí, uno tiene que ir subiendo en complejidad (P: 11, L. 1 3 4).
A qué se deben los malos resultados en las evaluaciones	Siempre los que se me quedan son los que faltan a clase; y los que pues, andan como decir en las nubes... conmigo el que viene todos los días juicioso, claro que viene a trabajar, porque el que viene a sentarse no más ríe. El que viene a trabajar, aprende, no le pasa nada, es como las mismas clases de matemáticas no? O sea se saltó una clase y se perdió (P: 12, L: 4 5 9 10 11 12 13 15).
Estudiante con nota de 5 o con 1	La verdad es que en inglés casi nadie me ha sacado 5, Lo máximo que me han sacado es 4,7, 4,6... porque siempre falta; 4,7 es que es un chico juicioso, una chica juiciosa, que sí hace la tarea si?; Y si no lo entienden preguntan si?; Los que llegan y a la carrera me hacen, esos sí son de 3 para abajo, los que trabajan fuera de clase y también hacen todas las actividades en clase sin estar conversando sacan buena nota; los de bajas notas son los que no saben, no adquirieron el conocimiento (P: 13, L: 1 2 4 6 7 9 10 12 15 16).
Buenos y malos estudiantes	Hay estigmas; la verdad a mí no me gusta hacer esas diferencias porque a veces cuando trata al estudiante como que es el bueno, que es el que hace todo, que es el que tiene buenas notas, se le sube mucho el ego. Los profesores somos culpables de eso ya también ven a los demás estudiantes como malos; Yo al estudiante que va quedándose trato de ayudarlo porque pues esa es la idea de un profesor ¿no? No irse siempre con los buenos (P: 14, L: 3 6 7 8 10 11 12 13 15 22 25 37 38 39).
Evaluación refleja aprendizaje	La sola palabra evaluación asusta; a mí me asusta. Ríe; crean mucha ansiedad; uno ve cómo sufre estos muchachos entonces dicen “Yo sabía, yo tenía tantas cosas para decir pero... pero no pude”; no puedo decir que una evaluación de esas me va a decir si el estudiante está bien, por eso uno debe hacer varias actividades en las que me diga si sabe o no; Ahora, si en todas ya no me da con bola... ríe, Eso si ya es otro cuento. (P. 15, L: 3 7 9 11 12 13 14 16 18).
Evaluación informal	Pues... al final; le doy algo de valor porque cuando uno les dice “mire esto no voy a calificar, no se preocupen, cometan los errores que quieran pero hablen” Entonces los muchachos están más tranquilos como para hablar (P. 16, L. 1 3 4 5).
Significado de la evaluación	la evaluación es un sistema de medir el progreso del estudiante (P. 17, L. 1 2)
	<b>SENTIDOS QUE SUBYACEN EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS</b>
Justicia y equidad	Sí, es más yo tengo una tabla, yo siempre saco una tablita; para lo que es oral y escrito, sobre todo para lo oral (P. 23, L. 1 5 7).

Prácticas evaluativas frecuentes	Hace ejercicios con la guía; composiciones, también, pequeñas de la vida diaria de ellos; mapas mentales; una cartelita para venir a hablar; solo tienen palabras claves; <i>speeches</i> ; yo les doy temas, temas sencillos... preparen 10, les digo, 10 temitas sencillos para hablar por un minuto ¿no? Entonces ellos preparan y de ahí a suerte sacamos de los 10; porque no es bueno venir y decir “hable de esto” sin saber, porque igual le va a ir mal no lo prepararon con antemano (P. 24, L. 1 2 6 8 14 15 16 18 19).
Fallas o fortalezas	Yo creo que es la perspectiva del profesor ¿no? Cada quien, yo creo que eso es como más, más personal cómo lo ve cada profesor. Hay profesores que están haciendo evaluaciones para ver cuántos se quedan y otros para ver cuántos se pasan. Y otros vemos a cuántos hay que ayudar (P. 25, L: 2 3 4 5).
Objetivos y criterios	Pues depende de la prueba; Si es un examen escrito ehmm ya se sabe que ahí va a ir, van a ir vocabulario, van a ir estructuras gramaticales, van a ir hmm diálogos para complementar; Si es hmm por ejemplo una exposición yo les digo qué es lo que voy a evaluarles para que ellos tengan en cuenta... Yo siempre les doy una hoja de evaluación, que es lo que, que es lo que les voy a calificar (P. 26, L. 1 3 4 5 6).
Evaluación como instrumento de poder	Pues no, no sé... no tanto como un poder ¿no?; no me gusta tener esa, esa... o sea, que los estudiantes lo vean a uno con poder solo por el examen (P. 17, L. 1 2).
Factores que afectan al estudiante	Las orales es la ansiedad que tienen ellos, porque le están... porque están frente a sus compañeros, es más por el miedo al público; sí, los que son más tímidos le dedican exposición a uno, me he dado cuenta que tienen como pánico escénico (P. 29, L: 9 12 14 19 20).
Hacia qué aspectos están orientadas las pruebas	las orales pues al principio va como al mensaje ¿no?; que sepan decir algo coherente; no que esté libre de errores pero sí que cometa los mínimos errores ¿no? pero sí es el mensaje; en lectura preguntas sobre detalles... ehm la idea principal; en escritura la organización y estructura del párrafo (P. 29, L: 1 2 3 8 15 17).
Qué es más difícil prueba oral o escrita	¿Más difícil? Las orales, les produce más angustia (P. 30, L: 1 5).
Grado de satisfacción con las evaluaciones	Pues la verdad... en un 85% estoy satisfecha, sí.
	<b>CIRCUNSTANCIAS QUE HAN INICIDIDO EN LA CREENCIS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Circunstancias	La evaluación debe ser un medio para medir el progreso de los estudiantes; yo los veo a los estudiantes como personas a las que ehm... cómo te digo, que pueden tener dificultades que pueden cometer errores, entonces yo trato es... es hmm de ayudarlos en cierta forma. Sí? De no hacerles las cosas tan difíciles pero pues tampoco darles todo fácil; Yo también fui estudiante, yo sé cuáles son los

	<p>problemas que uno tiene los miedos que uno tiene para hacer una evaluación; si a mí me hubieran evaluado con más justicia las cosas... serían mejores. Yo tuve malas experiencias; en la parte oral en la universidad, era que yo tenía que aprenderme el diálogo del libro; yo digo lo que... lo que yo, hmm la verdad de lo que me frustré no lo puedo hacer a mis estudiantes; intento arreglar lo que me hicieron a mí para no causar ese, esos traumas (P. 32, L: 1 3 4 5 6 8 9 14 16 17 32 33 35 37 41).</p>
	<p><b>PROSPECTIVAS PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b></p>
Recomendaciones para profesores	Se debería evaluar es la producción de los estudiantes, por ejemplo no pedirles cosas de memoria; todo lo que usted aprende es para aplicarlo (P. 33, L. 1 2 5)
Recomendaciones para estudiantes	Que sean como más activos. Más activos en clase, que pregunten, no estén esperando lo que uno les da en clase porque eso es limitado; “hasta cierto punto uno les da aquí, pero del resto... ustedes ahora lo tienen en la internet, lo que quieran, Entonces ahorita ya no hay, ya no hay excusa de decir no tengo libros (P. 33, L. 1 2 6 17 18 20 21 25 27).

(Continuación)  
**ENTREVISTAS DE PROFESORES**  
**UNIDADES DE SIGNIFICADO GENERAL**

<b>PROFESOR 6</b>	<b>DISEÑO Y APLICACIÓN DE PRUEBAS</b>
Frecuencia de la evaluaciones	Sigue el reglamento de la universidad pero por sus creencias le gusta evaluarlos siempre; no separa la evaluación de la enseñanza; utiliza evaluación variada porque no todos aprenden igual ni tienen las mismas fortalezas. La profesora utiliza diferentes actividades de evaluación pues éstas son siempre imprecisas e incompletas. La profesora diseña, aplica y califica las pruebas dando parámetros precisos para su evaluación, tienen libertad para expresar su creatividad; al parecer todo está planeado. La clase se centra en el estudiante, es decir permite que el estudiante sea un sujeto participante (constructivismo) y desarrollan autonomía.
Dificultades en las evaluaciones	Trabaja con evaluación alternativa; hace evaluaciones sorpresa quizás para tener la atención y el control de la clase permanentemente. Aduce que los estudiantes no están acostumbrados a la libertad probablemente porque así fueron estructurados desde la educación primaria, pensando que el comportamiento del estudiante se puede predecir a través de estructuras inmodificables.
	<p><b>CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b></p>

Razones para evaluar	Porque es instintivo, todo tiene evaluación en la vida, todo, todo, todo; para nosotros es como natural eh ver si estamos haciendo lo que se supone que debemos estar haciendo para lo que nos contrataron y por lo que nos pagan aquí; es una forma de autoevaluarme; con la evaluación puedo seguir exigiendo más. (P. 6, L. 1 4 5 6 7 10)
Evaluación para promover, dar calificación, estigmatizar	Claro porque la evaluación es un arma que uno decide si usarla o no en la clase; profesores con deficiencias pedagógicas o didácticas no les queda sino la única arma: “voy a hacerles un <i>quiz</i> al que no se calle” y a veces uno tiene la tendencia a hacerlo cuando ve al estudiante que está allí, molestando, le hace una pregunta; depende ya de fortalecerse uno como docente para que la evaluación sea una herramienta que me dice a mí, que tan lejos han ido en mi clases y hasta dónde los he ayudado y no el arma de hasta aquí llegaron conmigo. (P. 7, L. 1 3 4 5 6 7 8 9 10 11)
Qué hace cuando estudiante pierde una evaluación	Me dicen, pero es que a usted no le ruegan, o sea a usted se le quedan, y dice la gente, ve la nota y se van frescos; en mi evaluación no hay sorpresas, yo les doy las preguntas del examen. (P. 8, L. 1 2 3 4) Sí le tienen miedo a las evaluaciones a pesar de que yo les doy preguntas, les doy las preguntas el primer día, les doy los artículos el primer día; cuando pierden, o sea, ellos realmente saben que tenían todas las herramientas dadas para no perder y que si lo hacen es por malas estrategias de estudio, porque se confiaron hmm porque no leyeron adecuadamente el material, los chicos tienen la tendencia de simplemente hojear y decir “listo, yo así ya voy hecho”. Paja. Y yo el primer día les digo el primer les digo en mi clase no echen paja. Tienen que ir a lo que vamos y ser muy específicos, hay gente que hecha mucha carreta pero no analizan; si alguien piensa que cometí un error por favor acérquese y hablan conmigo al final de la clase. Nunca hablan conmigo (P. 9, 2 4 7 8 9 10 12 13 16 17).
Qué revelan los resultados de las evaluaciones	Indica hasta dónde he podido ayudar a los estudiantes, hasta donde he podido facilitar el aprendizaje; si hay preguntas que no pudo contestar nadie reviso si la que está mal soy yo y les pongo a todos bien; eso a mí me enseña si han podido internalizar el contenido que yo les di, si han pasado por los procesos que deben pasar (P. 10, L: 1 2 3 5 8 11 12 13).
Confianza en las evaluaciones	No confía 100% en las evaluaciones; Las estandarizadas son limitadísimas porque están fuera de contexto, son creados en la cultura anglosajona, australiana, británica, eso dificulta el examen; no creo en un examen que el profesor ha diseñado y ya sabe cuál va a ser el resultado; ejemplo: no es que no me vinieron 5 a la clase de ayer. Entonces el contenido de la clase de ayer es 90% de examen o si yo sé que mis estudiantes son malos para escribir y yo les hago cinco exámenes escritos en el semestre. Eso es ser profesor vengador, por eso es mejor hacer diferentes tipos de evaluación así creo que hay un poco más de confiabilidad; yo nunca los miro y no veo los nombres, es muy raro que un estudiante saque 0 y el siguiente saque 5 (P. 11, L. 1 2 3 4 5 6 7 9 10 12 13 18 19).
Fácil a lo difícil	Le parece que es al revés; “Yo siempre les pongo como lo más duro al comienzo, el resto del semestre ya les va a parecer de bajada; la vida no les va a dar tiempo para que ustedes se preparen para algo duro que venga. La vida les suelta un golpe duro de una (P. 12, L: 1 3 4 7 8 10).
A qué se deben	Los profesores no son claros. Las instrucciones nunca son suficientemente claras,

los malos resultados de las evaluaciones	son ambiguas, las pruebas de evaluación son basadas en leer la mente del docente y cómo el profesor quiere que le contesten y no realmente en el contenido; las preguntas son demasiado cerradas solo admiten una respuesta los profesores de lengua no dan la opción de que sea abierta, Tiene que ser lo que el docente se imagina que debe ir ahí y sino mal, mal, mal. Entonces todo el mundo permanece rajado (P. 13, L. 1 5 6 7 12 13 14).
Estudiantes con nota de 5 y con 1	El que saca 5, la tiene clara; él sabía... Siguió las instrucciones porque uno de los grandes problemas es que los estudiantes no siguen instrucciones; el que saca 1 es un confiado, o es perezoso o tiene malas técnicas de estudio, no es que no sepa, es que no sabe gerenciar, no sabe gerenciar el conocimiento, él puede que tenga una idea por allá vana, pero vaga (P. 14, L. 1 3 4 12 18 19).
Buenos y malos estudiantes	Eso es como natural en las clases. Los libros de evaluación siempre dicen que siempre va a ver el top 5, o sea los duros, los que saben, le entienden, los que hablan, los que escriben, los que se relacionan bien con el profesor, los que no tienen problema para establecer relaciones con los compañeros, Eso también son habilidades sociales... Los malos, o pueden ser los que no van nunca, los que son de otro curso y les vale cinco relacionarse con los que están allí, les cae mal el profesor, vienen de otro planeta no saben qué están haciendo allí, no saben por qué se metieron a esa carrera, no saben qué van a hacer a futuro; en el medio está, la media... que es con quien uno debe ir en términos de evaluaciones y de todo o sea porque ellos son el grueso; Entonces esos son percepciones pero eso por eso, o sea el bueno puede ser el que es buena gente y el malo el que no habla nunca; que ese estudiante es bien malo porque ese ni saluda, pero puede que sea bueno; ¿cómo te vas a rajar? Tú sabías... No, sí profe es que no estudié, salí la otra noche, salí de fiesta, es que tuve un paseo... bueno, miles de excusas... No, sí qué pena, profe. Y ocurre que un estudiante malo saca 4. El semestre pasado me ocurrió eso y estaba dichoso, o sea así... no, mejor dicho ya quería era enmarcar el examen. De sacar 2.5 pasó a 4.2 (P. 15, L. 1 3 4 5 6 7 8 11 12 14 15 16 18 19 20 21 23).
Aprendizaje en general o de momento	Yo trato de que no sea para el momento; Les digo “por favor, no sean como escucho a muchos estudiantes en el centro de recursos, Uy! Ya pasó el examen ahora sí ya quiero olvidarme de todo”; ¿Ustedes estudian para olvidar?” No! Estudien para la vida (P. 16, L: 1 3 4 5 6 8).
Evaluación informal	Casi no hace evaluaciones informales, todo está planeado; yo no debo darle nota por ser bonita, yo no debo darle nota por ser puntual, yo no debo darle nota por ser caballeroso, yo necesito darle nota por el contenido de mi materia, no más (P. 17, L. 1 5 10 11 12).
Significado de la evaluación	A mí me gusta las evaluaciones, me gusta no separar la evaluación de la clase, o sea no me gusta esa idea de eh... de que o sea el examen no tiene nada que ver con lo que se ha hecho en clase, que hacen algunos profesores; les digo “miren, lo que hicimos en clase les sirve de preparación para el examen. Si usted ha venido a clase, está preparado para el examen. Las preguntas de clase sirven para el examen”; tengo pocos problemas con la asistencia, , no se estresen... o sea, por qué tienen que ver el examen como un cuco, me gustan los exámenes porque es en el momento en que uno lee lo que ellos escriben y tienen en su mente y sus ideas y sus historias; ya una vez que la gente entra al sistema de saber cómo lo

	van a evaluar, cuando lo van a evaluar y qué es lo que tiene que hacer, muy claramente, para que le vaya bien... a la gente ya le gusta (P. 18, L. 1 3 4 5 7 8 9 13 14 1 5 16 18 19 20).
	<b>SENTIDOS QUE SUBYACEN EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS</b>
Justicia y equidad	Trato, sí, sí, sí, sí, eso sí, y por eso les siempre les digo, muchachos no me pidan recuperaciones, yo no puedo andar arreglando a uno y dejando ahí al otro (P. 24, L: 1 2 3)
Fortalezas o debilidades	Pues yo le tiro a las fortalezas, por eso yo les doy la oportunidad, les doy las preguntas para que vean en qué se sientan más fuertes y por ahí se vayan (P. 25, L. 1 2).
Práctica o repetición	Pues parte y parte, lo que yo busco es, yes que memoricen aspectos claves, no? en la segunda parte ya es análisis y producción y conexión de la teoría de la realidad, Entonces es combinar ambos (P. 26, L: 1 2 3 6 7). Pruebas orales: (precisión o pronunciación) ahí si ese es otro problema con los exámenes, que los profesores a veces en su cabeza tienen... están evaluando algo, a los estudiantes les dicen que van a evaluar otra cosa y luego califican pensando otra cosa; es una desconexión tenaz entre, entre lo que el estudiante cree está haciendo, entre lo que el profesor cree que está haciendo y lo que en realidad está haciendo (P. 27, L: 1 2 3 8 9).
Grado de satisfacción con las evaluaciones	Sí... sí porque a pesar de que tengo fama de que soy cuchilla, muy poquita gente pierde mis asignaturas. Si ustedes miran el nivel de pérdida, son antes 1 o 2 personas y es gente que van perdidas en todo lo demás; por faltas, o porque no vino a las cosas evaluativas, Ustedes no me necesitan, ustedes tienen el libro, ustedes tienen los materiales, tienen las preguntas, tienen el blog con las preguntas del examen. No me necesitan. Si ustedes creen que pueden aprender sin mí, háganlo. No hay problema (P. 29, L. 1 2 3 4 5 6 7).
	<b>CIRCUNSTANCIAS QUE HAN INICIDIDO EN LA CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Circunstancias	Suspira Las experiencias pasadas, malas Ríe, Sí, para hacer lo opuesto, claro, Uno estudia pa'l examen, llega ese día "No, escribamos un párrafo"... yo no decía nada, porque pues yo no voy a quedar aquí de la sapa. Me callaba. "Ah, no pues hoy es el examen". Yo no tenía problema, afortunadamente yo fui una buena estudiante pero ahí venía la rajazón (pérdida de exámenes)de la gente, perderse o no ser organizado con su calendario de <i>assessment</i> , Profe ¿y qué va a entrar en el examen?" "Todo" "Bueno ¿pero qué es todo?" "Todo. Desde la carátula hasta el final del libro" "¿Pero cómo va hacer" "Ah, pues yo no sé. Yo veré". Entonces decía "No, o sea... eso no está bien" no, no, no. yo soy muy, muy observadora ríe. Para no hacer lo mismo y en la enseñanza, lo mismo. O sea, en mis clases también trato de no repetir los errores que he observado en el pasado (P. 30, L. 1 3 4 5 6 7 8 10 11 12 13 15 17 18)
	<b>PROSPECTIVAS PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN DEL</b>

	<b>APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Recomendaciones para profesores	Conocer la teoría, si uno simplemente se conoce los 5 principios de la evaluación de Brown, con eso se elimina muchísimos vicios, evitar los exámenes kilométricos de siete hojas, o <i>quizzes</i> que tienen una pregunta y uno no sabe cómo contestarla, no tener miedo de experimentar. A los profesores a veces no les gusta la evaluación alternativa, porque les da miedo perder poder, los estudiantes evalúan las presentaciones de los compañeros; les da miedo que les vaya demasiado bien, no sé por qué hay profesores que piensan que un estudiante no debe sacar 5.0. Hay gente que tiene esa creencia (P. 31, L: 1 3 4 8 9 13 14 16 17 18 22 23 24).

(Continuación)  
**ENTREVISTAS DE PROFESORES**  
**UNIDADES DE SIGNIFICADO GENERAL**

<b>PROFESOR 7</b>	<b>DISEÑO Y APLICACIÓN DE PRUEBAS</b>
Frecuencia de las evaluaciones	Uno lo evalúa desde muchas perspectivas, académicas y personales; de manera continua; porque ese es un proceso innato del ser humano, como proceso de crecimiento, un proceso diario (P. 1, L. 2 3 5 7 8 15).
Procedimiento en las evaluaciones	Cada clase la evalúo para ver si el estudiante si ha estado enfocado, si ha estado concentrado; Si el estudiante ha comprendido; si está asimilando; que se dé cuenta de que su proceso educativo es continuo, el idioma no es solamente para la universidad (P. 2, L: 3 4 5 6 7 11).
Diseño de las pruebas	Yo las diseño las actividades. ¿Quién las califica? Yo las califico las actividades, No es muy común el contacto con los profesores para ponerse de acuerdo en las evaluaciones (P. 3, L. 3 5).
Dificultades en las evaluaciones	A mí me gusta siempre realizar evaluaciones... eh... muy... objetivas, o más bien, en el cual los estudiantes tengan que, digamos, colocar respuestas cerradas; una respuesta abierta es muy subjetiva; Uno no puede entrar a cuestionar muchas veces los pensamientos, siempre y cuando, claro está, que esos... que esos pensamientos vayan en contra de la integridad de las personas con las que uno trabaje; hay estudiantes que tienen un, digámosle que tienen ya un conocimiento en idiomas. Y de algunos casos, ellos se sienten superiores a los demás (P. 4, L: 1 2 3 4 5 6 14 15).
	<b>CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Razones para evaluar	Es un proceso innato en el ser humano. Siempre nosotros hemos evaluado todos y cada uno de los procesos que llevamos. El proceso de evaluación se lo toma como un proceso de medir la calidad de algo. Evaluamos... nos evaluamos a

	<p>nosotros mismos, evaluamos a las personas que nos rodean, no solamente en algo muy específico sino en la vida en general. Evaluamos la vida que nosotros tenemos para ver... nuestros procesos si son correctos o incorrectos. Y dentro de los procesos educativos, se ha evaluado. Yo lo... los procesos educativos de evaluación que yo llevo dentro de la carrera, los he tomado en parte de lo que yo he aprendido de mis docentes. Muchos otros, los he tomado, en parte, de lo que no me ha gustado de lo que los docentes han hecho conmigo. Hay cosas que no me gustaban entonces yo los verifico. ¿Pero qué he hecho? Me ha servido para aprender, también para generar una consciencia de aprendizaje, si uno no se evalúa a sí mismo, uno no sabe cómo lleva su proceso (P. 5, L. 1 2 3 4 5 6 7 8 10 12 1 3 14); (razones para evaluar a los estudiantes) para saber si llevan un proceso genuino y si llevan un proceso auténtico y ético de su carrera, o sea, de su proceso educativo si están aprendiendo; el estudiante puede demostrarse así mismo, o demostrar, digamos así, hacia los demás que él sabe (P. 6, L: 1 2 5 6).</p>
Qué hace cuando estudiante pierde una evaluación	<p>Es un proceso complejo... O sea, la evaluación la podemos tomar desde dos perspectivas: desde el caso de castigar a la persona; la persona se dé cuenta de que lo que está haciendo no es lo apropiado; Hay estudiantes que eh... saben que están en lo que están, y hay otros estudiantes que saben que están en lo que están pero no les importa; hacemos un <i>feedback</i>; pregunta al estudiante “cómo estás tú de manera individual trabajando lo que la universidad te está brindando” tienes que estudiar y que tienes que repasar (P: 7, L: 1 2 3 4 5 6 8 11 12 13).</p>
Qué revelan los resultados de las evaluaciones	<p>Desde el primer día que llegan uno los... uno los analiza; A mí me revelarían las evaluaciones si el estudiante está conectado con su proceso, Si al estudiante no le va bien, entonces yo ya entro a preguntar, a cuestionarme a mí mismo ¿será que mi proceso no está bien? O será que le falta algo al muchacho, será que el muchacho no está trabajando (P. 8, L. 2 8 9 10 11).</p>
Confianza en los resultados	<p>Yo puedo decir que mis evaluaciones son buenas, con tendencia a ser modificadas y mejoradas (P. 9, L. 9 10).</p>
Libros con exámenes	<p>En parte es bueno, para poder crear un texto, es un grupo de expertos que saben mucho más que uno sobre esas temáticas evaluativas; poder desarrollar un texto, tiene que ser un grupo de personas muy sabientes que tienen altos conocimientos y que han aplicado, me imagino yo, esas evaluaciones por muchas veces; esos test, que vienen en los libros, uno los puede modificar; Han tenido su <i>pilot study</i>, han tenido todo el proceso y yo los encuentro confiables. Mas sin embargo... debo meter mi cucharada ahí (P. 10, L. 1 2 4 5 6 7 24 2 5 26).</p>
Fácil a lo difícil	<p>Yo creo que sí, porque todo en la vida es un proceso; el niño no... no camina sin haber gateado, porque los psicólogos dicen que si el niño camina antes de haber gateado, le va a fallar algo en el futuro; porque a mí me gusta empezar de lo fácil hacia lo complejo... porque de esa manera el estudiante gana confianza y se le va dando pedacitos; muchas veces uno habla con otros docentes y es “no, hay que trabajarle lo difícil desde el comienzo para que luego vayan bajando. Y en principio lo hice, pero en algunos casos perdieron la motivación; Unos sí se motivaron porque les gusta los retos. Entonces, dicen “No, yo sé que me fue mal. ¡Juepuchicas! (interjección propias de Nariño) Tengo que ponerme pilas, tengo que motivarme”. Otros “no, profe yo pa’ esto no sirvo, pa’ qué”... “No, hermano uno tiene que...” “No, no; Cuando el estudiante está motivado es como ¡fiuuu!</p>

	Es como una esponjita que se abre y empieza a recibir más conocimiento, más conocimiento, siente que está progresando, chasquea los dedos... (P. 11, L. 1 12 13 17 18 19 20 21 24 25 27 28).
Por qué los malos resultados en las evaluaciones	Puede ser cuestiones psicológicas, un problema de aprendizaje del estudiante, simplemente tomó la evaluación como un proceso para un simple examen y de ahí para allá, se desconectó, puede ser que al estudiante no le interese, pueden ser hábitos de vida que el estudiante no ve la importancia de la evaluación como tal (P. 12, L. 3 4 5 6 8 9).
Estudiante con nota de 5 y con 1	Uno estigmatiza, y eso es normal, digo este es un proceso en el cual uno se da cuenta de que uno, siendo honesto, uno estigmatiza muchas veces a los estudiantes... Que si el estudiante saca 5.0, es porque es un estudiante <i>wow!</i> Maravilloso... y que el estudiante que saca uno es malo. Pero en este proceso ya de enseñanza, tiene uno que entrar a entender el “por qué”. Por ejemplo, un estudiante que saca 5.0 es porque sea 1) le gusta lo que está haciendo. 2) a la vez es juicioso y dedicado y 3) está motivado. Puede que el estudiante que saque 1.0, no es que no le guste lo que haga, puede que le guste pero no está motivado... O sea, sabe que el inglés es importante, pero no se siente motivado ante eso. Puede que las estrategias que esté usando, no sean las apropiadas para poder alcanzar ese objetivo, Y hay gente que vive en los lugares más pobres, en donde no tienen el plato para poder comer y a veces, digámoslo, trabajan en los basureros, tienen que... buscársela para sobrevivir, y ellos no piensan en matarse, no piensan en morir (P. 13, L. 1 2 3 4 5 6 7 9 10 14 15 16).
Evaluación puede conducir a tragedias familiares	Hay gente que, que digamos, en la universidad le fue mal. “Ah, no me fue mal, me rajé y tal y pascual... me voy a emborrachar y tal”. Pero también se puede ver desde otras perspectivas, que la persona tuvo la fortaleza para poder encarar esa situación y sacarle el mayor fruto a eso... Entonces no, sí... o sea, digamos, el proceso evaluativo puede ser una causa. Ahí también puede ser una causa la ruptura con la novia (P. 14, L: 1 2 3 4).
Aprendizaje en general o de momento	En idiomas, específicamente, la evaluación evalúa no momentos sino todo el proceso, Y cuando uno hace procesos evaluativos complejos uno no evalúa un proceso, un momento específico, sino un contexto gráfico (P. 15, L: 3 9 10).
Evaluación informal	Como proceso evaluativo, no lo tomo sino más bien como un proceso de... qué se puede decir... eh, premio al estudiante, el muchacho me dice “ <i>teacher</i> , ¿puedo hacer un poema con flores?”, <i>You’ve got a 5.0</i> . No problema (P. 16, L. 1 2 4 8).
	<b>SENTIDOS QUE SUBYACEN EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS</b>
justicia y equidad	Si la evaluación fuera subjetiva, fuera muy complejo porque existen muchos parámetros que lo miden, puntos de vista... Pero uno como docente tiene que aprender a ser objetivo y tiene uno que... así el estudiante, a uno, le caiga mal, dejémoslo así de... Que no hay empatía. Soy objetivo en ese caso, por el bien del estudiante y por la claridad didáctica de uno como docente (P. 20, L. 1 2 3 7 43 44).
Prácticas evaluativas frecuentes	Individuales y pruebas grupales; “Únanse con el compañero de al lado y comparen las respuestas” “Uy, pero este respondió diferente a lo que respondió el de al lado y ¿por qué?”; Y ese examen me va a comprobar el conocimiento y el

	aporte que todos hicieron sobre ese simple ejercicio, luego la integración con el de al lado, luego la integración con alguien diferente, luego la comparación de las 4 y 5 personas que trabajaron. Luego la unión, la concertación para llegar a un solo resultado (P. 21, L. 1 2 15 16 19 21 22).
Objetivos y criterios	Si hay pruebas que son abiertas, entonces tienen que expandirse más, pero cuando son pruebas de, yo les llamo de circuito cerrado, en el que usted se va a enfocar en un aspecto específico; todo depende de cómo usted vea la evaluación; muchos docentes toman la evaluación como una manera de alimentar el propio ego, porque ya toman ese proceso de enseñanza como una manera de control no como una manera de servicio (P. 22, L. 6 7 12 13 18 30 31 32).
Aspectos que afectan al estudiante	El ruido, la distracción, el nerviosismo, que el estudiante eh... no se le haya avisado con tiempo de que había un proceso evaluativo y llegue de repente; Es una manera de... pero a la vez es una manera para que el estudiante esté preparado, para que esté preparado ante circunstancias de la vida; no estamos preparados; yo les digo “muchachos, mañana, hoy, vamos a hacer una prueba; la evaluación tiene que ser continua porque el conocimiento es continuo. Usted no parcela el conocimiento y en idiomas menos. O sea, yo tomo, por ejemplo, si estamos hablando del presente ahoritica. Solamente, no les puedo evaluar sobre el presente, porque tengo que colocar una situación del pasado que me lleve hasta encontrarme con el presente ahoritica. O una evaluación del futuro pero pienso en el presente, entonces dentro del contexto formulo el presente pero conectando los otros puntos gramaticales. Tenemos que estar preparados para eso, pero a veces los cojo (sorprendo) así de sopetón (P. 23, L. 1 2 6 7 8 24 25 26 27 28 29).
	<b>CIRCUNSTANCIAS QUE HAN INICIDIDO EN LA CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Circunstancias	Pues tratando de recodarme mi proceso educativo cuando estuve en el colegio 2) en mis procesos evaluativos cuando tuve la oportunidad de viajar al extranjero, cuando tuve la oportunidad de vivir en Estados Unidos de qué manera mis profesores evaluaban. 3) Los procesos evaluativos de mis docentes cuando estaba estudiando la carrera. Tercero, la bibliografía de expertos que hablan de eso. Yo pienso que, todos los que han sido mis docentes son expertos en lo que han hecho... y uno aprende de ellos, entonces uno toma de cada uno de ellos los procesos que ha encontrado. Y la misma prueba y error de lo que uno intenta, lo combina con lo que ha vivido y a partir de ahí uno va desarrollando sus procesos (P. 24, L. 1 2 3 4 5 6 7).
	<b>PROSPECTIVAS PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Recomendaciones para profesores	No solamente enfocarse a la... al proceso académico, , darse cuenta de que todos somos seres humanos, seres espirituales, el ideal de todos nosotros es progresar y crecer para una mejor sociedad... Que lo que ellos están aprendiendo, que lo que usted les esté brindando a ellos sea como una manera de ayudarse a sí mismo y

	de ayudar a los demás; Dios nos ha brindado para poder tocar el corazón de un estudiante, para que él pueda transformarse a sí mismo y de alguna manera transformar el entorno en el que vive (P. 25, L. 1 2 3 4 5 16 17).
A qué le temen los estudiantes en las evaluaciones	La evaluación ha sido un proceso que lleva mucho tiempo atrás 2) la evaluación es buena, siempre y cuando la evaluación nos ayude a poder ayudar a los estudiantes a que ellos entiendan que deben llevar procesos de evolución continua. Entonces a veces en la evaluación se esconde cosas. El proceso negativo de evaluación pueden ser los problemas en la casa pero él no quiere que se sepa, porque nuestra sociedad nos ha llevado, lastimosamente, a medirnos. A medirnos a través, o sea, la sociedad mide Todo proceso lo mide, Y si usted no cumplió con este objetivo, con este proceso usted es malo, usted ve que nuestra sociedad es competencia, y es competencia no al crecimiento sino a la destrucción, Y si el otro me gana, me va a matar (P. 26, L. 2 3 4 10 11 12 13 15 16 17 22).
Recomendaciones para estudiantes	Que lo que hagan, lo hagan con gusto, Que se sientan orgullosos, Hablen en inglés, porque eso es de los que ustedes saben, los idiomas les van a dar la papita en el futuro, Ustedes van a ser formadores de pequeñas mentes que necesitan crecer. Ustedes van a ser el reflejo de ellos, uy, el profesor de inglés. Que qué jarto. Ah!” y se aburrían. Ustedes ahora están aquí para transformar eso, sabe que la educación... el proceso en el que uno está metido es la misión de transformar (P. 27, L. 1 2 15 21 28 29 36 50 51)

(Continuación)

**ENTREVISTAS DE PROFESORES  
UNIDADES DE SIGNIFICADO GENERAL**

<b>PROFESOR 8</b>	<b>DISEÑO Y APLICACIÓN DE PRUEBAS</b>
Frecuencia de las evaluaciones	Al finalizar cada unidad de contenido y durante el transcurso del semestre cuando es necesario (P. 1, L. 2 3 4 5)
Procedimiento de las evaluaciones	No les avisa cuando hay pruebas porque están escritas en el programa que se les entrega; hace <i>quizzes</i> el día menos pensado (P. 2, L: 1 2 3 4).
Quién realiza las pruebas	Las pruebas las realiza y las califica el profesor (P. 3, L. 3).
Dificultades en las evaluaciones	Las preguntas pueden ser ambiguas y admitir otras respuestas distintas a la que el profesor tenía (P. 4, L. 1 2 3)
	<b>CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Razones para evaluar	El objetivo principal de la evaluación es simplemente constatar si el estudiante comprendió o no y si el estudiante aprendió o no porque el estudiante puede comprender pero no necesariamente no tiene, no no aprende (Vic: no aprende)

	no?) sí o el estudiante aprende y no necesariamente comprende; el estudiante al momentico responde bien pero después eso se le olvida y se y se vuelve a evaluar lo mismo después de una semana o dos semanas y ya no se acuerda (P. 5, L. 1 2 3 4 12 13 15).
Qué hace cuando estudiantes pierden una evaluación	Si yo veo que hay bastante cantidad de personas que pierden yo hago otra evaluación, si yo hago 2 o 3 evaluaciones y ya los estudiantes no no que no han entendido bien o no responden bien pues ya ahí ya dejo porque no tengo tiempo de hacer más (P. 6, L. 1 2 3 4 5).
Qué hace el estudiante cuando pierde una evaluación	La mayor parte de estudiantes si se preocupa (Vic: si?) al principio están como enojados pero entonces yo les hago ver, miren yo hice el examen de lo que yo había explicado absolutamente nada es nuevo, si usted me comprueba que hay algo nuevo que hay algo que yo no haya explicado y evaluado pues yo con mucho gusto le le le corrijo esa nota; ellos no aceptan perder la materia, ellos dicen cuando pierden que uno les está tirando que que uno está evaluando de manera injusta y entonces yo le hago otro examen y el pierde otra vez, yo hasta tres exámenes (P. 7, L. 1 2 3 4 5 6 7).
Qué revelan los resultados de las evaluaciones	Los resultados de las evaluaciones me dicen que generalmente en un gran porcentaje los estudiantes estudian para el examen, porque yo me doy cuenta que en el examen responde bien, o sea responden bien porque se aprendieron de memoria, o porque le copiaron al compañero o porque hicieron trampa, pero cuando estamos ya en la vida real yo me doy cuenta que la mayor parte de los estudiantes no aprendieron, que no saben; yo les digo que tienen que estudiar para la vida), ellos tienen que hacer concursos tienen que prepararse, no prepararse solamente para el examen sino para la vida y el concurso es para conseguir el puesto (P. 8, L. 1 2 3 4 5 9 10 11 12).
Confianza en las evaluaciones	No porque las evaluaciones no me miden exactamente lo que yo quiero que me midan cuando el estudiante está aprendiendo una determinada asignatura. yo no he encontrado una forma de evaluar de manera digamos satisfactoria que me evalúe todo lo que yo he enseñado y todo lo que aprendan (P. 9. L. 1 2 4 5).
Libros con exámenes	Ese examen que trae el texto en un examen general entonces yo veo que el profesor lo debe tomar simplemente como modelo como guía, porque el examen ha sido diseñado de pronto para otros medios, otras circunstancias, hay preguntas pues que son generales pues si se las puede aprovechar no, pero la mayor parte de preguntas hay que, hay que contextualizarlas (P. 10, L. 1 2 3 5 6 7).
Fácil a lo difícil	Si yo estoy completamente de acuerdo para que el estudiante no se vaya a asustar o a sentir frustrado; de lo contrario no va a entender y cuando ya le llegue la parte fácil, él ya está totalmente desmotivado, de lo simple a lo complejo el estudiante va entendiendo y va y va desarrollando su capacidad de de análisis (P. 11, L. 1 2 3 4 5).
Estudiante con nota de 5 y con 1	Generalmente pues el que sacar 5 generalmente es un estudiante que es buen estudiante, que responde a lo que se le pregunta y generalmente el estudiante que saca uno, es generalmente el estudiante que no estudia o generalmente no entendió pero no siempre, hay casos en que el estudiante es buen estudiante y por X o Y circunstancia en un examen le fue mal, por ejemplo digamos que eeh estuvo trasnochado porque estuvo enfermo, porque tuvo un accidente o por qué tuve que llevar al papa o a algún familiar al hospital, entonces a pesar de que

	sabe, llega acá y las condiciones no son las óptimas (P. 12, L. 1 2 3 4 5 6 7).
	Yo no te tengo solamente en cuenta la nota, hay estudiantes que saca buenas notas y sin embargo no sabe, y hay otros casos de estudiantes que sacan mala nota y sin embargo sabe, para mí la nota no refleja lo que el estudiante sabe, entonces yo tengo que tenerlo en en varias situaciones no solamente en situaciones de exámenes sino en situaciones de interacción (P. 13, L. 1 3 4 6 7 8).
Evaluación informal	Yo hago evaluaciones informales por ejemplo yo hago una pregunta... yo hago pregunta y eso sí lo hago todo el tiempo yo, hago preguntas y digo por ejemplo voy a preguntar esto quién responde y entonces yo me doy cuenta de que hay estudiantes de que yo me imagino que ni siquiera han sido buenos estudiantes responden a Algunos les gusta, cuando les va mal no les gusta (P. 14, L: 1 2 3 4 1 13).
Significado de la evaluación	La evaluación simplemente es un proceso en el cual yo voy a medir que tanto los estudiantes aprendieron o asimilaron de una determinada materia y que tanto no asimilaron y además me sirve para darme cuenta porque no entendieron o no comprendieron lo que se le enseñó o porque lo interpretaron mal y a veces lo interpretan mal porque a los estudiantes le da pena preguntar porque mi amigo va decir que soy tonto y no entiendo y entonces yo prefiero que mi compañero me tenga en buen concepto de que yo soy inteligente así yo no entienda nada (P. 15, L. 1 2 3 4 5 14 15 16).
	<b>SENTIDOS QUE SUBYACEN EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS</b>
Justicia y equidad	Es como muy relativa la pregunta porque pues las evaluaciones que yo hago escritas son objetivas, hay estudiantes que tienen otras posibilidades de responder y de aprender ejemplo un examen oral (P. 22, L. 1 2 6 8).
Prácticas evaluativas frecuentes	Exámenes escritos que son en test y los <i>quizzes</i> , hago evaluaciones informales en clase (P. 23, L. 1 2).
Fortalezas o debilidades	Yo diría que no siempre las evaluaciones indican las fallas de los estudiantes hay casos en que las evaluaciones también indican las fortalezas (P. 24, L. 1 2).
Práctica o repetición	Para mí ambas cosas porque hay casos que tienen que, tienen que memorizar porque en el inglés el vocabulario exacto o estructura es estructura exacta yo no puedo cambiarla en algunos casos (P. 26, L. 1 2 3).
Evaluación como instrumento de poder	En algunos casos si la he utilizado cuando generalmente los estudiantes son indisciplinados o cuando no van a clase entonces allí si la he utilizado de manera represiva para demostrar, decir, miren si no vienen a clases ustedes no pueden aprender y no van a responder entonces yo hago la evaluación para medir cosas que enseñe cuando determinado estudiantes no estuvieron en clases eso sí lo he hecho yo, pero muy esporádicamente (P: 27, L. 1 2 3 4 5).
Exámenes orales	Sí, para mí los exámenes están orientados a varios aspectos pronunciación, gramática, fluidez, si por ejemplo eh cómo expresan las opiniones todo eso, o sea no están tan encajonados como en el examen escrito; la escritura es más formal que la la parte oral (P. 28, L: 1 2 3 7)
Más difícil oral o escrito para el	Las pruebas orales porque ellos saben que en la parte oral no tienen oportunidad por ejemplo algunos de copiar, no tienen oportunidad de hacer trampa, no tienen

estudiante	oportunidad de que el compañero esté allí, sí? y además él en el examen escrito tiene oportunidad de pensar, de volver a pensar, en cambio en el oral, esa posibilidad de pensar es muy limitada, el tiempo es muy limitado (P. 29, L: 1 2 3 4).
Satisfacción con los resultados de las evaluaciones	No no no estoy satisfecho por lo que le decía anteriormente a mí en las evaluaciones no necesariamente me demuestran de que de que es que el estudiante sabe no sabe entonces hay casos en que yo he dicho, hay estudiantes que pasaron y no merecían pasar y hay estudiantes que se quedaron y no merecían quedarse, pero pues si un estudiante pasó cómo pasó yo no sé, yo no le cogí trampa y yo sé que no sabía pero pues si pasó y ahí tienen el examen yo no lo puedo dejar, no puedo decir porque como este estudiante es malo y el examen está bueno entonces lo voy a dejar, ni otro estudiante que para mí eres buen estudiante en mi concepto e hizo un examen malo yo no yo no lo puedo pasar, yo lo que sí puedo hacer es de pronto con el estudiante que es buen estudiante pues estimularlo, decirle y darle algún porcentaje eso es lo que yo podría hacer pero nada más (P. 30, L: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10).
	<b>CIRCUNSTANCIAS QUE HAN INICIDIDO EN LA CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Circunstancias	Yo en ese sentido son muy tradicionalista, yo si, como diría, a mí me dice usted, a mí me valoran así y yo vi que así aprendí y donde yo tenía fallas tuve que corregirlas y tuve que volver a estudiar, volver a prender entonces yo le digo miren, esta evaluación que yo hice me dio resultado cuando yo era estudiante, entonces yo supongo que ésta evaluación también me va a dar resultado ahora que yo soy profesor, pero a veces no tengo en cuenta que la situación del estudiante es muy diferente a la situación que yo tenía cuando yo era estudiante. yo a veces no me contextualizo, no me actualizo y no me pongo en el contexto de la época moderna (P. 31, L: 1 2 3 4 5 6 10 11)
	<b>PROSPECTIVAS PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Recomendaciones para profesores	Hacer simulacros calificables pero que no inciden en la nota, para detectar las fallas del estudiante; que el estudiante participe más en la evaluación, que se tenga en cuenta su opinión que digan cómo quieren ser evaluados, que redacten sus propias definiciones; balancear memoria y análisis (P: 32, L: 2 5 7 9 10 11 12 13 14 15 19 20) Estas son pues mis opiniones sinceras y que estén apartadas del libro o de las definiciones tradicionales de evaluación, eso es lo que yo pienso y eso es lo que yo hago, si yo me he apartado de las definiciones del libro pues no me importa mucho porque eso es lo que yo siento.

(Continuación)  
**ENTREVISTAS DE PROFESORES**  
**UNIDADES DE SIGNIFICADO GENERAL**

<b>PROFESOR 9</b>	<b>DISEÑO Y APLICACIÓN DE PRUEBAS</b>
Frecuencia de las evaluaciones	Hago la conexión de la evaluación del aprendizaje con la habilidad que se va o que se está desarrollando; en la habilidad escrita la evaluación es menos frecuente que en la habilidad del habla (P. 1, L. 1 2 4 5 6 7).
Procedimiento en las evaluaciones	Siempre ha trabajado con Habla por eso ha hecho evaluación constante, 8 por semestre, incluye participación, revisión de actividades que se dejan para la casa, talleres de conversación de pronunciación, de expresión (P. 2, L. 1 2 3 4 5 6 7).
Diseño de las pruebas	Las pruebas las diseño yo; con base en el texto que estoy realizando que estoy utilizando con los estudiantes no? eh no me aparto mucho; 80 por ciento el otro 20 por ciento son cosas que hacemos con los estudiantes (P. 3, L. 1 2 6 7).
Dificultades en la evaluaciones	El profesor debe reflexionar para hacer la evaluación un proceso más justo, porque si nos apegamos a criterios de proceso de producto pues a veces terminaríamos con resultados negativos o demasiado negativos. La parte crítica de la evaluación, si nosotros quisiéramos hacer de la evaluación algo justo tendríamos que considerar por ejemplo el esfuerzo que hace un estudiante para aprender y para poder rendir en una evaluación; a veces o no obtienen lo que debería, realizando las prácticas no? por varias variables o varios Factores el nerviosismo, porque los estudiantes tienen formación desde la escuela un poco introvertida, digamos de la tipología nuestra, y máxime cuando se trata de la lengua extranjera entonces yo le veo mucha dificultad, es difícil que los estudiantes tienen que pararse frente a un auditorio (P. 4, L. 1 2 3 4 6 7 8 9 12 13 14 15 16 17 19).
Qué hace cuando estudiante pierde una evaluación	Los estudiantes le piden segundas oportunidades, que él les da siempre y cuando demuestren mejoría; pero hay muchos estudiantes que “se rajan” y le comentan problemas familiares, económicos de estabilidad emocional; el profesor que debe darse importancia al esfuerzo del alumno, así, tendríamos algo como más justo lastimosamente no existe (P. 5, L. 3 4 5 6 8 9 11 13 15)
	<b>CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Razones para evaluar)	Porque el gobierno, la institución y el currículo lo exigen, para “acreditar” a un estudiante en las áreas y que llegue al final del proceso; la evaluación es forzada es más una auscultación que una evaluación; en condiciones ideales no habría necesidad de evaluar (P. 6, L. 1 2 3 4 6 8 9 10 11 12 14 15).
Qué hace cuando estudiante pierde una evaluación	Los estudiantes le piden segundas oportunidades, que él les da siempre y cuando demuestren mejoría; pero hay muchos estudiantes que “se rajan” y le comentan problemas familiares, económicos de estabilidad emocional; el profesor que debe darse importancia al esfuerzo del alumno, así, tendríamos algo como más justo

	lastimosamente no existe (P. 5, L. 3 4 5 6 8 9 11 13 15)
Qué revelan los resultados de las evaluaciones	Aprender el inglés no es un acto de una inteligencia excepcional no es sino que la prueben sino que la puede hacer la persona siempre y cuando siga unos lineamientos unos criterios uno e entre comillas prescripción de cómo hay que hacerlo en la clase para luego poderlo desarrollar practicar fuera de la clase en la casa y y evidenciarlo en una evaluación; cree que el estudiante desarrolla confianza, en la universidad la evaluación es un poco más e.e cuantitativa no? que cualitativa no? pero he recurrido mucho a la parte e.e cualitativa no? En el sentido de acercarme más a la persona para decirle tú puedes (P. L. 7, L. 2 3 4 5 6 7 10 11 12).
Confianza en los resultados de las evaluaciones	Los resultados de las evaluaciones en el campo subjetivo podrían ser dudosas, aquí en la universidad son básicamente dados a la evaluación o al criterio del profesor, cada profesor puede tener su propia forma de evaluación, “las evaluaciones que he realizado en el campo de la producción oral han sido buenas porque he visto las los estudiantes superarse al final del proceso... me han sorprendido y se han sorprendido los estudiantes (P. 8, L. 1 2 3 4 6 7 8 10 11 12). (libros traen las pruebas) “yo hago uso de esas evaluaciones pues pero como parte de la evaluación, no? No no las tomo ciento por ciento para para tener una evaluación del estudiante, no? Porque de todas maneras son pruebas realizadas ee en otro contexto con otro mmm con otros criterios, no? Para un estudiante ideal, no?” (P. 9, L. 4 5 6 7 8).
Fácil a lo difícil)	No siempre, “Yo inclusive creo que es al contrario, la lengua como discurso debería ser una una forma de evaluación del todo hacia las partes y no de las partes hacia el todo”; no sería tan inductiva no? si no más de tipo deductivo, Nosotros nos comunicamos a través de ideas una palabra ya es una idea completa una oración inclusive puede ser un discurso no? entonces yo no puedo empezar a a enseñarle a los estudiantes los elementos para que luego terminar con el todo no, sino que se enseña ideas completas mensajes completos, Yo en la parte oral manejó más de lo complejo a lo fácil (P. 10, L. 1 3 4 5 7 8 9 10 11 12 ).
Por qué los malos resultados en las evaluaciones	Habría que definir que es mal resultado, en las pruebas pisa y las del Ministerio los resultados son muy bajos, Estamos a nivel mundial como de últimos en inglés, pero recién estamos empezando esa cultura de la estandarización yo he empezado desde hace unos 3, 4 años un tipo de pruebas estandarizadas, no podemos hacer esas comparaciones porque son un tipo de pruebas diferentes a las que hacemos nosotros aquí en los cursos son pruebas más técnicas (P. 11, L. 1 4 5 7 8 10 12 13).
Estudiante con nota de 5 o con 1	Si solamente veo las notas los números pues obviamente veo un estudiante exitoso trabajador e é en el caso del 4,5 4,8 y un estudiante vago perezoso que no quiere aprender eso me diría a primera inspección esos dos datos, si yo tuviera que saber de estas personas quienes son qué problemas o qué circunstancias ha tenido yo tendría que modificar mi primera impresión, el caso del estudiante que tiene 1,5 posiblemente viéndolo desde la perspectiva más humana es un estudiante que tiene grandes dificultades y problemas personales de transporte que trabaja es posible que apoya a la familia qué tiene problemas familiares bueno .si? entonces ya cambiaría mi percepción” (P. 12 L. 2 3 4 5 6 7 8 9 10 12 13).

Buenos y malos estudiantes	<p>Ese dualismo viene de la educación básica usualmente nosotros conectamos o relacionamos el comportamiento de un estudiante como buen estudiante cuando el estudiante se porta bien en la clase, es disciplinado atiende al profesor y entonces lo categorizamos como buen estudiante, a pesar de que no necesariamente puede serlo; y una estudiante que falta que a veces hace indisciplina lo categorizamos como mal estudiante precisamente por esa asociación que hacemos; tiene evidencia de estudiantes considerados “vagos” obtuvieron mejores resultados en las pruebas de estado que aquellos “buenos”. Entonces a veces uno puede dejarse llevar por las apariencias en el caso de los idiomas perdone, para mí un buen estudiante y comparado con un mal estudiante es lo siguiente mire, un buen estudiante es la persona que se acerca al Profesor que le habla por ejemplo en inglés no? O que uno lo ve hablando con los estudiantes y que está inquieto y que preguntaba y que pide materiales y que pide segundas oportunidades inclusive por que por alguna razón le fue mal , no? Eh ese es el estudiante bueno que tiene futuro y que quiere aprender, el estudiante que podría yo considerarlo no tan bueno pues tampoco malo, pero el estudiante que es muy pasivo en idioma especialmente que acepta todo que casi no pregunta, o que muy poco pregunta y y no participa o muy poco por ejemplo yo podría decir que es muy eh complaciente con lo que recibe pero me gustaría más recibir de esa persona de este estudiante para yo poder interactuar (P. 13, L. 1 2 3 4 5 6 7 8 13 14 15 1 6 17 18 19 21 22 23 24 25).</p>
Aprendizaje general o de momento	<p>Si la evaluación se hace con criterios de un seguimiento en el proceso ¿no? esa evaluación deben demostrar prácticamente unos logros del estudiante y un accionar del Profesor, no? Muy paralelo a lo que hace el estudiante; no somos conscientes de del momento de cada prueba comparado con un referente de entrada del estudiante y luego uno de salida, la institución debería hacerlo y por eso muchas instituciones en esta época desde hace algunos años están interesados en evaluar al Profesor y a los estudiantes a través de pruebas externas; la evaluación sería sistemática si todos trabajaran con una política de criterios para conseguir una meta; sería sumativa, consecuente Con el currículo con los materiales con la instrucción con la metodología que se enseña o sea, todo estaría engranado a conseguir los los objetivos generales de aprendizaje del inglés. Claro que cuando la evaluación (perdone) la evaluación se hacer como algo que se requieren no más, como un momento, como dice usted en el proceso sin tener que reflexionar sobre un seguimiento unos logros un avance de los estudiantes a nivel particulares y a nivel General en el grupo, en el semestre y en el programa entonces pues claro no tiene trascendencia; del esfuerzo qué puede hacer un Profesor mmm se perdería si solamente lo hace un profesor, hay muchas cosas que son susceptibles de evaluación no solamente la parte de la lengua si no el cambio de la persona, el cambio que se hace el ser humano a través de la evaluación que tiene que ser obviamente un mejor ser; el egresado tiene que ser un buen comunicador (P. 14, L. 1 2 3 4 5 6 7 8 18 19 20 21 22 23 25 26 27 28).</p>
Evaluación informal	<p>Si para mí son las más valiosas, pero son las que menos se hace, son valiosas por qué digámoslo de allí viene la parte creativa del uso de la lengua es muy difícil estandarizar porque como dice Chomsky El ser humano en el uso de la lengua puede producir cosas que quizá nunca haya escuchado de otra persona, yo</p>

	<p>reflexionando puedo decir damos poco campo, poca apertura a ese tipo de evaluaciones la que yo realizó usualmente es por ejemplo al final de la clase cuando lo que antes denominábamos producción creativa, el profesor pregunta quien quiere participar sobre sobre cualquier cosa en el uso utilizando lo que hemos aprendido, Y entonces uno escucha largos y grandes silencios, Entonces yo creo que deberían haber más forma de evaluación espontáneas, no? Tal vez no damos mucho campo a eso (P. 15, L. 1 3 4 5 15 16 17 181 19 20 22 23).</p>
	<p><b>SENTIDOS QUE SUBYACEN EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS</b></p>
Justicia y equidad	<p>Si, lastimosamente tengo que hacerlo, yo creo que estamos todavía muy lejos de hacerlo más justo (P. 20, L. 1 4).</p>
Fortalezas y debilidades	<p>En idiomas especialmente nosotros somos cazadores de errores, Y si hay un error por allí, ahí mismo le caemos, no debería ser así, no? Porque si solamente nos concentramos en el error estamos condicionando al estudiante, a que no cometa errores y en idiomas, no cometer errores, es no aprender, el error es parte del proceso, produzcan la mayor cantidad de errores, los que quieran, no? Porque esa, ese es el trabajo que yo tengo que hacer, Pero si no hay errores porque no los producen o por miedo al error, entonces pues, difícilmente se podría hacer aprendizaje (P. 21, l. 1 3 5 6 7 9 10 1113 14).</p>
Objetivos y criterios	<p>Si, definitivamente, si porque son las reglas de juego, el estudiante está allí, no necesariamente, para que le enseñen sino para que le digan cómo lo va a evaluar, no? Y si uno no le dice antes de empezar, cómo va a ser evaluado, entonces está incurriendo en un acto injusto; ellos saben de antemano en el programa los aspectos, los pesos, de cada, de cada categoría, ahora no sé si ellos lo leen, o tienen en cuenta, eso es otra cosa. Las condiciones son explícitas, inclusive, yo les doy campo para que ellos puedan cambiar, podemos cambiar, algunos se atreven a decir démosle peso, más peso, pero los criterios que he escogido son los que de alguna manera casi en 30 años de enseñanza de veo que son los que más eh digamos, eh se acomodan a ellos (P. 22, L. 1 2 3 4 6 7 8 10 11 20 21).</p>
Evaluación como instrumento de poder	<p>Si la evaluación definitivamente es una forma de control, y de poder, de conocimiento, y de autoridad pues obviamente, no se puede desconocer, no? Por eso en una de las teorías de la educación ha propuesto que no se evalúe, sin embargo un concepto de de consideración, eh en el caso como le decía que sea ideal en todo, el contexto, que los materiales, que los recursos, que el tiempo, que la dedicación no habría necesidad de evaluar pero sabemos que esos no sucede mal o bien la evaluación es una forma que tenemos de no solamente de demostrar logros si no de que el estudiante también se sienta también un poquito que jalonado, aspectos del poder, no? De control, que lastimosamente son necesarios tendría que decir, no? En nuestro contexto (P. 23, L. 1 2 3 7 8 9 10 11 14 15).</p>
Relación opresor oprimido	<p>Ese tipo de pedagogía que habla, habla Paulo Freire es precisamente lo que se presenta especialmente en idiomas, porque no solamente es una cuestión de psicológica, no? Del estudiante, posiblemente en la casa a él nunca le permitieron hablar, si? Entonces tiene ese inconveniente, pero además es el de actitud, pues todo lo que dice Paulo Freire, pues se va como mecanismo ideológico que a veces se reproduce (P. 24, L. 1 2 6 7 810 15 16 18).</p>

Satisfacción con los resultados de las evaluaciones	Yo creo que sí, yo creo que bastante satisfecho, sin embargo, por el esfuerzo que se ha podido realizar con estudiantes que vienen con resultados muy bajitos, no? en el sentido de que a veces se ha tenido que recurrir a un curso remedial para tratar de ayudar a los estudiantes, no? a través del curso, a través de la exigencia a través de las pruebas a través de la práctica de convencerlos que si pueden y entonces uno termina haciendo; como le digo un curso remedial con buenos resultados, con con resultados que me han sorprendido de estudiantes que se han, me han eh confidencialmente me han dicho me voy a retirar, por ejemplo yo los he llamado, cuando hay presentaciones orales, de 5 minutos, por ejemplo, eh y entonces ellos se paran y me dicen no puedo, nuestra área que es lo idiomas puede amedrentar a un estudiante que tienen dificultades en hablar inglés o escuchando a sus compañeros o al profesor hablar bien inglés (P. 25, L. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 13 14).
	<b>CIRCUNSTANCIAS QUE HAN INICIDIDO EN LA CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Circunstancias	Destacaría 3: el más importante es este, yo considero que mi labor como profesor de idiomas y de lengua extranjera es servir a estudiantes que están en dificultades, porque mi vida como Profesor ha sido prácticamente una experiencia de luchar contra el el la falta de mm confianza en el estudiante; el segundo es la parte ética de la enseñanza, no? Estamos en un contexto de educación eh y nosotros formamos educadores, a su vez van a tener la misma labor, de educar, yo no quisiera, nunca que, un estudiante mío, que vaya a hacer educador tenga problemas, va a transmitir conocimiento pero también valores, eee la formación es precisamente una formación de valores, y esa formación está precisamente en el ejemplo del docente. (P. 26, L. 1 2 3 4 12 13 14 15 17 18 19 23 24 25)
	<b>PROSPECTIVAS PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Recomendaciones para profesores	No puede haber ninguna repercusión o alcance si el trabajo no se hace en grupo. Si no hay un un digamos una meta que persigan todos los profesores, no? y que trabajen en términos de evaluación con unos criterios claros, no? Uniformes reflexionando en el tipo de estudiante que tenemos, deberíamos todo proceso evaluativo tenerlo que contextualizar, no en detrimento de la calidad, sino para tratar de rescatar esas cualidades, esas potencialidades que tienen los estudiantes y que no lo tienen en otras partes; es más la actitud de trabajo, si, porque para la evaluación creo que, porque la evaluación integra todo, o sea, la evaluación no puede ir mmm digamos, de ninguna manera por fuera de todo actividad curricular, de desarrollo de materiales y metodología, todo está estrechamente relacionado con la evaluación hay que trabajar en colectivos, Colectivo, de comunicación, de cercanía, no? de empatía, porque considero especialmente que nosotros nos debemos a los estudiantes la razón de ser de estos programas es los estudiantes, no creo que sea justo que estudiantes salgan de nuestros programas

	<p>con muchísimo menos de las expectativas que nosotros creemos que podrían hacer, o por lo menos para que ojala nos superen, nos falta mucho eh mucho trabajo de convencimiento, no? de que todo el esfuerzo que hagamos en términos de evaluación será de provecho de para nuestros estudiantes (P. 27, L. 2 3 4 5 9 10 11 14 15 16 17 21 22 24 25 26 27 28).</p>
<p>Recomendaciones para estudiantes</p>	<p>Bueno yo me he dado cuenta que a veces hay mucho facilismo en los estudiantes, no? porque eh la parte del idioma, la lengua que es práctica eh sino se hace fuera de clase, si no se practican algún tipo de modelos, de ejercicios, eh entonces no hay forma de aprender, yo he tratado de mmm convencer a los estudiantes de que ellos pueden hablar inglés en sus casas, con sus familias, inclusive enseñarles, con sus padres, a sus hermanos, en el barrio, hágase un grupo con sus amigos allá, o los niños, enséñeles inglés, sea docente, empiece a ser docente de inglés, yo he tenido sorpresas con algunos de los estudiantes, tenemos ya el internet, tenemos las tecnologías, tenemos la televisión que ya la tenemos en inglés, no? películas, emisoras, pues hay una gran gama de posibilidades, de fuentes como fuentes para practicar inglés, los estudiantes tienen que aprender a hacer eso para que puedan demostrarle al profesor, mire inclusive, con una una actividad realizada por el estudiante, inclusive sin necesidad de que (...) la evaluación ya sería una evidencia de que el estudiante está aprendiendo uno lo puede captar sencillamente sin someterse a una evaluación formal (P. 28, L. 1 2 3 5 6 7 8 9 11).</p>

**ANEXO 17**  
**ENTREVISTAS DE ESTUDIANTES**  
**UNIDADES DE SIGNIFICADO GENERAL**

<b>ESTUDIANTE 1</b>	<b>DISEÑO Y APLICACIÓN DE PRUEBAS</b>
Frecuencia de las evaluaciones	Profesores que evalúan más seguido y otros, depende de las materias; a veces al terminar un tema, cada 15 o cada mes (P. 2, L. 1 3 7 y 8); en algunas materias sí se hacen parciales, estos generan preocupación y estrés (P. 3, L. 1 y 3).
Procedimiento en las evaluaciones	El tipo de examen a, b, c, d es un agite del lapicero; el estudiante se sienta a estudiar, a veces trata de aprenderse de memoria conceptos, cosas (P. 4, L. 1 2 3); aprenderse reglas, hacer ejercicios, leer un libro, aprender vocabulario (P. 4, L.5 7 8); si son presentaciones se pone a practicar pronunciación, y a practicar sobre el tema que va a hablar P. 4, L. 10 y 11)
Diseña las pruebas	Los profesores diseñan, aplican y evalúan los exámenes (P. 4, L. 12)
Dificultades en las evaluaciones	En algunas materias le ha molestado mucho cuando no le entregan las evaluaciones o cuando uno no sabe sino al final que nota sacó, no sabe si le fue bien o le fue mal (P. 5, L. 1 2 3 4); le ha molestado cuando no ha tenido conocimiento de qué es exactamente lo que se está evaluando, en una oportunidad el profesor le evaluó inasistencia, con una nota apreciativa (P. 5, L. 5 6 7 8 9)
La evaluación como instrumento de poder	Siempre hay ejercicios de poder con los profesores, en pedagogía por ejemplo cuando el profesor es chévere y enseña uno lo respeta y acepta los resultados de la evaluación pero cuando no lo es, uno no cree que el profesor realmente lo esté evaluando objetivamente. Hace diferenciación entre poder y autoridad. (P. 6, L. 1 2 4 5 6 7 9 y 10).
	<b>CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Razones para evaluar)	Según la pedagogía se evalúa para ver si se cumplieron los objetivos y los logros pero en la mente de la gente eso se ha convertido como en una formalidad también y un requisito para medir y ver si un estudiante pasa o no una materia. Hay profesores que sí se toman esa cuestión de las evaluaciones en serio pero hay otros profesores que también sacan las notas porque tienen que sacarlas (P. 7, L. 3 4 5 6 7 8 y 9)
Por qué los estudiantes pierden las evaluaciones	Cuando la gente empieza una carrera viene a veces como desorientada no sabe si le gusta o no la carrera, es muy duro el cambio de colegio a la universidad; no tiene una conciencia de lo que está haciendo y eso lleva también a que no sea aplicado en las materias (P. 8, L. 3 4 5 7 9 10); Por otra parte señala el estudiante que conoce el caso de un amigo que estudia mucho, saben mucho y le va mal, eso es frecuente los estudiantes se bloquean, no saben qué hacer y les va mal en el parcial (P. 8, L.13 14 15 16 17 18); otros estudiantes no estudian y para otros eso no es importante (P. 8, L. 19 20 21).

Qué revelan las evaluaciones	Una evaluación nunca va a revelar lo que uno realmente sabe; tenía un compañero que él era en francés muy bueno para hablar muy fluido y en los exámenes le iba mal, cosa que a Él no le importaba él decía: “yo sé, no me importa la nota”; a uno desde chiquito lo han condicionado e inculcado la importancia de la nota, si uno iba con un 1 a la casa eso era el apocalipsis (P. 9, L. 1 2 3 4 9 10 13 14).
Que hace el profesor, y qué hace el estudiante cuando pierden las evaluaciones	Hay profesores que le dicen que estudie más o le pone una actividad extra, para ayudarlo en una nota (¿no para que aprenda?), otros no P. 10, (L. 1 2 3 4); en el caso de los estudiantes a algunos la evaluación les da muy duro a otros los motiva; Leonardo se ha sentido frustrado con las malas notas y a veces se ha sentido menos que los demás, menos inteligente (¿estigmatización?) (P. 10, 6 7 8 9 10).
Criterios y objetivos	El estudiante no sabe qué le van a preguntar, tiene que estudiar todo para ver qué es lo que sale de todo (P. 11, L. 2 3 5 6); el aprendizaje es complicado uno puede entender todo lo que el profesor le explica, pero que todo eso se le quede en la cabeza ya es complicado y que uno se acuerde exactamente de todo lo que viene en la unidad también es complicado, es con la práctica que uno sabe qué aprendió y qué no aprendió, si no practica se olvida (P. 12, L. 11, L. 8 9 10 11 12 13 18)
Confianza en los resultados de las evaluaciones	No hay que confiar en los resultados de las evaluaciones, la nota como tal no refleja necesariamente todo el rendimiento de un estudiante; hay subjetividad en la manera cómo el profesor evalúa, la manera cómo el estudiante recibe la evaluación y en el momento en el cual el estudiante hace el test. Los estudiantes de la extensión de Tumaco, o la extensión de Túquerres tienen el imaginario de que no vienen como tan preparados cuando llegan acá a la universidad central (P. 12, L: 1 2 3 4 6 7 8 9 10). Ese imaginario se convierte en idea de que la gente de las extensiones viene menos preparada; según el estudiante el promedio de las notas de la gente de Tumaco son mejores que las de los estudiantes de Pasto (¿notas o rendimiento?) los profesores no los evalúan adecuadamente (P: 13, L. 1 7 8 9 11).
Libros con exámenes	Eh cuando se enseña se debe tener en cuenta muchas de las cosas: el contexto en que se está enseñando, qué es lo que el estudiante piensa, de dónde viene, todas esas cuestiones. Aplicar todo lo que dice el libro es homogenizante, genera discusión (P. 14, L. 4 5 6 7 10 11 12). Sobre la pregunta anterior el estudiante complementa señalando que la enseñanza y la evaluación son un proceso y no pueden estar supeditadas al libro.
Se aprende todo lo que se enseña	Si los estudiantes no comprenden algunos temas o si no se cubre todo el libro, es lógico que en los exámenes les va a ir mal (L. 2 3 4 5); con respecto a si uno aprende del profesor señala que sí lo hace y que no sólo se aprende en la escuela también se lo hace fuera de ella (P. 15, L. 13 14 15 16 17 18). Tiene que haber un, un, puramente un cambio en la forma en que se viene enseñando (P. 15, L. 6); la evaluación no es centrada en el estudiante como se enseña en la Universidad, en la teoría del aprendizaje, sigue centrada en el profesor; el estudiante repite y lastimosamente a uno se le queda y entonces reproduce ese tipo de evaluación como futuro profesor (P.15, L: 7 9 10 11 13); hace énfasis en la importancia del contexto de la enseñanza y la evaluación P. 16, (L. 1 2 3); no ha habido una profundización al respecto; porque lo ha vivido en carne propia en su práctica

	pedagógica; una cosa es la teoría y otra la práctica (P. 16, L. 10 1 1 13 1 4).
Fácil a lo difícil	En la vida diaria uno no aprende de lo fácil a lo difícil, aprende en la complejidad de las cosas (P. 17, L. 1 2 3); le gustan los ejercicios para practicar aspectos gramaticales (P. 18, 19, L. 1, 2); a veces las reglas sirven a veces no y uno termina guiándose por lo que suena más natural; no descarta el orden de lo simple a lo complejo es lo que conocemos y de alguna manera ha dado resultados con limitaciones, sin embargo sería mejor enseñar desde la cotidianidad de la gente, lo que hace la gente en su contexto es más significativo que enseñar frases aisladas que no significan nada para el estudiante (P. 19, L: 2 3 4 8 9 10 12 13 14 15 16).
Buenos y malos estudiantes	Existe el imaginario de estudiante bueno y estudiante malo de acuerdo a las notas que obtiene, es lo que nos han enseñado (P. 20, L. 1 y 2); cuando le va bien uno dice bacanísimo (buenísimo) y cuando le va mal “puta que bruto que soy” (P. 20, L. 4 y 5); hay gente que la va bien en unas cosas y que le va mal en otras (P. 20, L 7 y 8) ; uno llega a respetar a un estudiante , más que porque sacó 5 por lo que uno ve que ellos hacen y el que sacó 1 fue el que a veces no estudió, o no preparó o tiene problemas para entender ese tema (P. 20, L: 14 1 5 16 17); hablar de estudiante bueno y malo es denigrante, no ayuda al estudiante, cada quien tiene sus potencialidades (P. 21, L. 2 3 4).
Aprendizaje general o de momento	La evaluación revela el proceso, lo que el estudiante ha aprendido; de cada aprendizaje se derivan otros aprendizajes que no los mide una prueba (P. 22, L: 1 2 3 4 5 7).
Significado de la evaluación	La evaluación es algo necesario, da luces sobre el proceso de aprendizaje y en qué vamos toda la cosa, si entendió o si hay dificultades pues para, para corregir, si entendió o si hay dificultades pues para, para corregir (P. 23, L. 1, 2, 6 7 8). Lo que se aprende se debe llevar a la práctica; uno puede escribir en una prueba listados de vocabulario, hacer traducciones o escribir los tiempos gramaticales (P. 24, L: 1 2 3 4 5).
	<b>SENTIDOS QUE SUBYACEN EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS</b>
Justicia y equidad	Hay un alto grado de subjetividad, un inconformismo que hay en el estudiantado en general; ese profesor mira caras, las mismas respuestas son calificadas de manera diferente; a algunos les ayudan a otros no (P. 25, L. 1 2 3 4 5 6 7 8 9).
Prácticas evaluativas frecuentes	Escritos, orales, presentaciones, ensayos; prefiere las presentaciones (P. 26, L. 1 y 2).
Fortalezas y debilidades	La evaluación no muestra las cualidades o los defectos de una persona porque el ser humano es muy complejo; la evaluación debería ser más personalizada (P. 27, L. 1 y 7); complementa la respuesta anterior; cada persona desarrolla el proceso de una forma diferente, cada persona aprende a ritmos diferentes y con cosas diferentes; las nuevas teorías de la evaluación como portafolios permiten hacer seguimiento y ver el desarrollo individual teniendo en cuenta la individualidad y la personalidad de cada uno; no basta con evaluar a todos por igual (P. 28, L. 1 2 4 6 7 8 9 10 1 1); es importante reconocer el esfuerzo y las condiciones individuales de los estudiantes algunos vienen de los colegios con mejores

	conocimientos previos otros hacen más esfuerzo para ponerse al nivel de los demás a todos no les cuesta lo mismo (P. 29, L. 2 3 4 12 1 3 1 4).
Criterios y objetivos	Algunos profesores sí otros no. Algunos profesores le dan confianza al momento de ser evaluado, otros no y genera desconfianza (¿es discrecional?) (P. 30 L. 2 4 5).
Evaluación como instrumento de poder	Siempre hay ejercicios de poder con los profesores (P. 6, L. 1 2 4 5 6 7 9 y 10)
Aspectos que tiene en cuenta el profesor para las evaluaciones	En las evaluaciones se tienen en cuenta los contenidos (P. 31, L 1).
	<b>CIRCUNSTANCIAS QUE HAN INCIDIDO EN LA CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Circunstancias	Han incidido todas las experiencias que ha tenido en la universidad, la forma en que ha sido evaluado y lo que le han enseñado; siempre se cree que la evaluación debe estar ahí y que es necesaria (P. 33, L. 1 2 4 5 6); cuenta la experiencia en la práctica pedagógica en la cual hizo un ejercicio y los muchachos le preguntan “¿y la nota? Mi mamá dice que debo tener una nota”; es decir, desde pequeños nos enseñan que si hago algo debe haber una nota (P. 34, L. 3 5 6).
	<b>PROSPECTIVAS PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Recomendaciones para profesores	Todos los profesores y los estudiantes deben compartir con los estudiantes los criterios de evaluación, los objetivos y qué exactamente está siendo evaluado (P. 35, L. 1 2 3); sugiere: a) actitud ética del profesor; b) hacer seguimientos más personales para ayudar a l estudiante; c) hacer que el estudiante utilice en contextos reales lo que aprendió; d) la relación teoría-practica está realmente la clave para tener una evaluación objetiva (P. 36, L. 3 5 6 7 8 9 14 15 19).

(Continuación)  
**ENTREVISTAS DE ESTUDIANTES**  
**UNIDADES DE SIGNIFICADO GENERAL**

<b>ESTUDIANTE 2</b>	<b>DISEÑO Y APLICACIÓN DE PRUEBAS</b>
Frecuencia de las evaluaciones	Parciales cada mes y cada dos meses; talleres pequeños cada 15 días; exposiciones, examen escrito, oral, talleres y trabajos (P. 2, L. 1 2 3 4 5 6 8).
Procedimiento de las evaluaciones	El procedimiento es así: primero revisa lo que han visto; luego estudia; muchos de los exámenes se basan en la memoria; sugiere evaluaciones con base en trabajos más que en exámenes evaluativos R/: (P. 3, L. 1 2 3 6 7).

Dificultades	Hay dos clases de exámenes: escrito y oral; el escrito es de carácter memorístico y a veces por los nervios uno no se acuerda en” ese momento”; en el oral cuando el profesor no le da la confianza suficiente los nervios lo engañan (P. 5, L. 1 5 6 7).
	<b>CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Razones para evaluar	Los profesores evalúan para dar un número al conocimiento del estudiante, para obtener un puntaje (P. 6, L 1 y 2).
Nota representa aprendizaje	Cuando se trata de evaluaciones de fechas y autores la calificación sí representa el aprendizaje del estudiante; cuando las pruebas son más subjetivas no porque el estudiante puede ampliar el conocimiento con sus propias lecturas (P. 7, L.1 2 3 4 5 6 8 9 10).
Por qué el estudiante pierden evaluaciones	Los estudiantes pierden las evaluaciones por: a) no estudian; b) no se aprende realmente; c) hay suficiente metodología; d) no se ha seguido un proceso real; e) el profesor ubica en el mismo nivel a todos los estudiantes sin tener en cuenta las diferencias de conocimiento que tengan (P. 8, L. 1 2 3 4 5 6).
Qué revelan las evaluaciones	Las evaluaciones revelan que no se tiene buen nivel, pero la evaluación como está planteada se basa en la capacidad de almacenamiento y no permite transformar el conocimiento en otro conocimiento (teoría constructivista) (P. 10, L. 1 2 3).
Qué hace el profesor cuando el estudiante pierde evaluaciones	En general en el Departamento el profesor realmente no cambia casi la metodología, no hace retroalimentación, el que pierde el examen se queda ahí (P. 11, L: 1 3 4 5). El profesor no manifiesta en qué falló el estudiante cuando pierde una evaluación; sólo le dicen hay que estudiar y analizar más; no hay un proceso que señale el progreso desde 0 hasta cierto nivel (P. 12, L. 1 2 3 4 5 6 7); cuando pierde una evaluación el estudiante estudia más para compensar lo que perdió, para mejorar el promedio más no adquirir conocimientos sino por su propia voluntad (P. 13, L. 2 4). Lo que no le van a evaluar ya no se vuelve a estudiar (P. 14, L. 4).
Confianza en los resultados de las evaluaciones	Los profesores en la gran mayoría confían bastante en los resultados de las evaluaciones, se piensa que la evaluación lo dice todo; Johnatan no confía mucho en las evaluaciones los mejores estudiantes pueden fallar en ellas (P. 15, L. 1 2 3 4 5 6 7). Hay estudiantes que no son muy destacados en ciertas asignaturas pero que sacan mejores notas (P. 16, L. 1 y 2).
Libros con evaluaciones	Las evaluaciones que vienen en los libros sirven sólo al profesor; deben ser sólo una guía, no el eje central (P. 18, L. 1y 6). Si las respuestas vienen dadas en los libros las pruebas no son muy útiles (P. 19, L. 2 3 4).
Se aprende todo lo que se enseña	El estudiante sólo aprende el 50%, el resto depende de los grupos de estudio o trabajo individual; a veces la clase no es lo suficientemente dinámica para la adquisición del conocimiento (P. 20, L. 1 2 3 4 5). Cuando uno no puede aplicar el conocimiento entonces se le, se le va perdiendo (P. 20, L. 9 10).
Fácil a lo difícil	Cree que la evaluación debe ir de lo simple a lo complejo (P. 21, L. 1).
Estudiante con nota de 5 y con 1)	Quienes sacan 5 son juiciosos utilizan la memoria; quienes sacan bajas notas no comprenden la materia o no estudiaron; cuando a la mayoría de estudiantes le va mal hay incapacidad del profesor para evaluar a los estudiantes; en ocasiones los

	estudiantes pierden una evaluación así hayan estudiado 20 horas; las tutorías entre estudiantes sí funcionan, el estudiante lo pudo comprobar a través de su propia experiencia como tutor de sus compañeros (P. 22, L. 2 3 4 5 8 9 11 12 13 20 21).
Buenos y malos estudiantes	Hay estudiantes buenos y malos pero solo por la nota (P. 23, L. 7). hay estudiantes que les va mal en las notas pero demuestran que manejan los temas cuando hablan; hay que mirar el mundo de las personas (P. 24, L. 1 2 8 9).
Aprendizaje en general o de momento	Las evaluaciones solo reflejan los momentos de lo que ocurre en la mente del estudiante; quienes sacaron buenos promedios en primer semestre cuando llegan a 8° no recuerdan nada; la evaluación no dice lo que se ha aprendido sino lo que se recuerda en ese momento y lo que haya estudiado, mas no el conocimiento adquirido realmente (P. 25, L. 1 2 3 4 5 11 12 13).
Significado de la evaluación	Con el actual modelo educativo un estudiante debe estar aprobado para optar tal cosa y deben colocarle un número sino... pues es muy difícil eh pasar una materia (P. 26, L. 1 3 4); no es simplemente un número por lo que se va a estudiar sino por realmente que se adquiriera el conocimiento para una posterior aplicación ya cuando sea de ayuda; se debe desarrollar la capacidad del estudiante y no darle tanta importancia a un número (P. 27, L. 4 5 6 7 8).
(relación opresor-oprimido)	Hay casos en los cuales el profesor arrogante llega al extremo de “pordebajear” al estudiante a hacerlo poco menos (P. 28, L. 1 2 3 5). Hay casos, y que, que realmente me parecen me parecen profanos, varios compañeros el anterior semestre cancelaron materias y no sé fueron poquitos a esa materia porque el profesor desde un principio fue así (P. 29, L: 1 2 3 4). si hay un profesor y un oprimido cuando el estudiante quiere expresar su opinión el profesor le dice tú estás mal porque lo que dicen los autores es así; el estudiante queda con miedo de volver a participar (P. 30, L. 3 6 7 8).
	<b>SENTIDOS QUE SUBYACEN EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS</b>
Justicia y equidad	Prejuicios, prejuicios de los profesores entonces en ese sentido si creo que eh son, son muy subjetivas las, las, las notas, las evaluaciones (P. 31, L. 1 2).
Prácticas evaluativas frecuentes	Evaluaciones orales, y escritas, en semestres avanzados ehh son más, más exposiciones y, y, y debates que otra cosa (P. 32, L. 1 2).
Fortalezas Y debilidades	Ahorita que lo pienso creo que es más de los, los eh los defectos y en lo que falla el estudiante más que realmente lo que sabe (P. 33, L. 1 2).
Criterios y objetivos	Usualmente en el examen mismo dice los criterios (P: 34, L. 3).
Aspectos que tiene en cuenta el profesor para las evaluaciones	No, yo creo que es más la, el programa, el objetivo de la asignatura, Los contenidos y todo eso. Eso los contenidos, más no lo que ha adquirido el estudiante (P: 35, L. 1 3 4).
Evaluación como instrumento de poder	Hay casos en los cuales el profesor arrogante llega al extremo de “pordebajear” (humillar)al estudiante a hacerlo poco menos (P. 28, L. 1 2 3 5)
Circunstancias	En la sociedad a veces no educa por la razón eh no educa por la razón sino por un condicionamiento (P. 36, L. 1 2 3); ha influido la forma como ha sido evaluado

	en un pueblo llamado Samaniego, allí ciertos profesores evaluaban subjetivamente incluso en las ciencias exactas. “profe, la (no comprensible) no es así” “no, pero que, que esto no esa así como yo lo desarrollé sino que vos te saltaste un paso” “pero yo lo entiendo así profe, entonces ta, ta,ta (P. 37, L. 1 2 3 4 5 6 7 8). Ha influido la forma como ha sido evaluado en un pueblo llamado Samaniego, allí ciertos profesores evaluaban subjetivamente incluso en las ciencias exactas (P.37, l: 1 2 3)
	<b>PROSPECTIVAS PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Recomendaciones para profesores	Recomienda a los profesores seguir un proceso con los estudiantes. No evaluar para discriminar que uno sepa más que otro; evitar los dualismos en la evaluación; a los estudiantes les recomienda aprender según sus propias capacidades (visuales, auditivas lingüísticas, corporales), o sea tener en cuenta las inteligencias múltiples.

(Continuación)

**ENTREVISTAS DE ESTUDIANTES  
UNIDADES DE SIGNIFICADO GENERAL**

<b>ESTUDIANTE 3 (prueba oral)</b>	<b>DISEÑO Y APLICACIÓN DE PRUEBAS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las pruebas orales son individuales (P. 1, L. 2).</li> <li>- El profesor les da tópicos sobre los cuales le hace preguntas (P. 2, L. 2); no se siente nervioso aunque eso depende de la relación que tenga el estudiante con el profesor; cuando tiene que hacer presentaciones en frente de los compañeros sí se siente nervioso P. 2, (L. 1 6 7 8 9).</li> <li>- Cree que las pruebas orales son una buena manera para demostrar todo lo que uno ha adquirido durante todo este proceso de aprendizaje (P. 3, L. 1 2).</li> <li>- A veces las calificaciones representan lo que uno realmente sabe; en ocasiones uno obtiene calificaciones más bajas de lo que uno esperaba (P. 4, L. 1 3 4).</li> <li>- Los profesores sí le explican al estudiante porqué sacó tal calificación (P. 5, L: 1). Eel estudiante propone a la hora de las evaluaciones orales, tener más en cuenta la profundidad de los argumentos que la sola pronunciación (P. 6, L. 1 2 3 7).</li> <li>- Está satisfecho con la actual evaluación aunque no es suficiente, podría ser más continua (P: 7, L. 4 y 5).</li> <li>- En las pruebas orales especialmente con tópicos específicos, algunos estudiantes memorizan lo que van a decir (P. 8, L. 5). propone una evaluación más espontánea (P. 8, L: 12).</li> </ul>

(Continuación)

**ENTREVISTAS DE ESTUDIANTES  
UNIDADES DE SIGNIFICADO GENERAL**

<b>ESTUDIANTE 4 (prueba oral)</b>	<b>DISEÑO Y APLICACIÓN DE PRUEBAS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La prueba consistía en poner en práctica vocabulario y un aspecto gramatical; el profesor les mencionó unos temas sobre los cuales podrían centrarse las preguntas (P. 1, L. 4 5 10)</li> <li>- Concretamente no conocíamos ni los objetivos ni los criterios, pero uno ya sabía (P: 2, L. 1).</li> <li>- En eso de las instrucciones intervienen pueden intervenir muchos elementos (P. 3, L. 2); soy uno poco tímido, entonces aunque hayan sido claras tal vez al principio el mismo nerviosismo hace que uno no entienda... (ríe) Claro... perfectamente las instrucciones (P. 3, L. 2 3 4). Se trabajó en binas (P. 3, L. 6).</li> <li>- Quizás no entendió las instrucciones del examen claramente (P. 4, L. 3)</li> <li>- No hubo rúbricas (P. 5, L. 1).</li> <li>- El énfasis de la prueba oral se hizo en el uso de la gramática y también en la fluidez (P: 6, l. 1 2 3).</li> <li>- En las pruebas orales definitivamente no puede demostrar todo lo que el estudiante sabe, por varias razones (¿sería conveniente dar más libertad al estudiante?): el estudiante se olvida, hay presión, hay una nota de por medio, las preguntas no son lo suficientemente amplias (P. 8, L. 1 3 4 6 7 8 9 10).</li> <li>- Se siente mejor con evaluaciones incidentales, informales (P. 9, L. 1).</li> <li>- Hay represión porque el profe está tomando las noticas y claro, para mí un 4 es que no lo, bueno que no logré como asimilar bien los temas que debí asimilar, No tengo un nivel, eh adecuado para ese, esa, eh para ese momento (P: 10, L. 1 9 10 12).</li> <li>- Una calificación baja significa para el estudiante que no asimiló los temas y que está haciendo las cosas mal y que no es capaz de hacer lo que está haciendo (P. 11, L. 3 4 5 6).</li> <li>- Si confío en lo que dice la calificación, “me oriento demasiado en lo que es una calificación ¿por qué? Porque así crecí” (P. 12, L. 1 2).</li> <li>- Cree ciegamente en los resultados de las evaluaciones porque así creció y así sigue siendo desde la primaria; desde el primer día que llegó a la escuela la profesora le dijo “hable y le vamos a dar una nota por eso” (P. 13, L. 1 y 2); la mayoría de los estudiantes tal vez tienen sus conocimientos por la calificación (P. 13, L. 3 y 4).</li> <li>- Ante los resultados negativos de las evaluaciones los profesores no hacen nada, rara vez un profesor le dice a uno en que ha fallado, simplemente hay otra evaluación; no hay refuerzo y uno se queda con las dudas sobre en qué fallo (P. 14, L. 1 5 7 8).</li> <li>- Las evaluaciones pueden servir para medir el nivel de manejo de fluidez, tal vez como va adquiriendo el idioma. Sin embargo, pues... Es ver el estudiante ahí, y ver como se desenvuelve en la vida real (P. 15, L. 2 3 4); el estudiante introvertido puede tener desventajas en relación con los más efusivos en las evaluaciones orales (P. 15, 13 16 y 18).</li> <li>- La evaluación no tiene en cuenta las dimensiones del ser humano (psicológico,</li> </ul>

	<p>afectivo, físico), el profesor valora a todos por igual pues tiene un prototipo del estudiante bueno y si no se cumple con esos requisitos simplemente saca una nota baja P. 16, (L. 1 3 4 5 6).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No ha tenido experiencias chéveres con ningún tipo de evaluación (P. 17, L. 2 y 3).</li> <li>- Ojalá se conozca este trabajo en su debido momento y que se ponga en práctica (P. 18, L. 1 2 3).</li> <li>- La evaluación puede afectar el proceso de formación (P. 19, L: 2 y 3); la evaluación ha sido mal concebida (L 4).</li> <li>- Ojalá los profesores conozcan el resultado de esta investigación; a él como estudiante le serviría mucho como futuro profesor conocer tales resultados; la evaluación no debe servir para calificar simplemente sino para el aprendizaje (P. 20, L. 2 3 4 5).</li> <li>- Definitivamente no, el número no siempre representa lo que sabe el estudiante pero pues la cosa y los profesores se preguntarán “¿entonces cuál es la alternativa?, ¿no?” Porque si se va a medir se mide con números y no con letras. Y esperaría algún día estar haciendo lo mismo por mi universidad (P: 21, L. 1 2 4 10).</li> </ul>
--	--

(Continuación)  
**ENTREVISTAS DE ESTUDIANTES**  
**UNIDADES DE SIGNIFICADO GENERAL**

<b>ESTUDIANTE 5</b>	<b>DISEÑO Y APLICACIÓN DE PRUEBAS</b>
Frecuencia de las evaluaciones	Depende pues depende, en algunos casos nos hacen hoy, digamos, hoy nos explican un tema y al otro día tenemos que hacer un <i>quizz</i> , y pero el parcial más largo es que cuando ya finalizemos unidades (P. 1, L. 1 2 3).
Procedimiento en las evaluaciones	Me preparo mucho, pero a veces hay ocasiones que uno se prepara mucho, pero, y uno sabe, tiene el conocimiento, pero los nervios o algo así, es como que lo no se le impide que las cosas le salgan bien (P. 2, L. 1 2 3).
Diseño de pruebas	Las pruebas las hace en docente, pero en algunos casos no nos dicen a nosotros que nosotros debemos hacerlas y nosotros debemos responderlas (P. 3, L. 1 2).
Dificultades en las evaluaciones	En la gramática porque en muchos casos colocan se coloca o sea, eh o sea eh lo de la gramática, pero, supuestamente los profesores, dicen que nosotros la sabemos, pero algunas cosas nosotros no sabemos (P. 4, L. 1 2 3).
	<b>CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Razones para evaluar	Para conocer si la persona sabe o si realmente ha aprendió, pero en algunos casos no son, no son no son muy buenas, porque creo que esas evaluaciones hace que en algunas ocasiones nos frustre y entonces no aprendemos por aprender sino por

	el momento, sería mejor, o sea, ser, hacer, hacer evaluaciones, si pero que no, o sea que nos digan que va a ser para calificar, pero no que no, sea realmente así, que esa calificación no nos va a afectar (P. 5, L. 1 2 3 4 5 9 10 11 18).
Qué hace cuando el estudiante pierde una evaluación	Algunos profesores, al estudiante le fue mal y tratan de ayudarlo con trabajos o con “algo tra” cosa. Pero hay docentes que, que no se preocupan, y como que lo dejan que, que pierda (P. 6, L. 1 2).
qué hace el estudiante cuando pierde evaluaciones	Tuve una compañera que perdió <i>writing</i> y se sentía muy mal, lloraba, me parecía mal porque porque era una niña muy dedicada, muy dedicada (P. 7, L. 1 2 3).
Qué revelan las evaluaciones	Demuestran lo que uno sabe; uno tiene el conocimiento, pero pues, no, le va mal (P. 8, L. 3 5 6 10 11).
Confianza en la evaluaciones	No, por lo, lo de los nervios y todo eso (P. 9, L. 1 5).
Libros con exámenes	Yo pienso que es mejor que el docente los haga, porque o sea cada semestre van a repetir los mismos exámenes a todos y algunas veces hay estudiantes que van a otros semestres y piden el examen entonces eso no me parece (P. 10, L. 1 2 3).
Fácil a lo difícil)	No, necesariamente porque igual yo pienso que todos tenemos esa capacidad de desarrollar todos, todos tenemos la capacidad de desarrollar nuestro conocimiento y el aprendizaje, puede que, puede que algunos nos demoremos un poco para aprender, pero todos podemos llegar a aprender mucho, de las cosas P: 11, L: 3 4 5 6)
Por qué los malos resultados en las evaluaciones	Yo pienso la dedicación, porque a veces no hay dedicación por parte del estudiante, y otra que pueden ser los nervios, los problemas, la inseguridad que uno tenga, tal vez de miedo tal vez no se arriesga a decir, mire me pasa esto, porque el docente vaya a decir, eso no me importa a mí (P. 12, L. 1 2 4 5 6)
Estudiante con nota de 5 o con 1	Mmm del estudiante que saca 5.0 pues me parece genial porque, porque se mira pues que tiene el conocimiento, busca lo mejor para su vida; del que saca menos notas pienso que tal vez le falta dedicación, no se o el ritmo, en el aula de clases los profesores piensan que pues algunos piensan que nosotros volamos que todos vamos al mismo ritmo y eso no es así (p. 13, l. 1 2 4 5 6 7 8).
Buenos y malos estudiantes	Si he notado eso en algunas ocasiones, mmmm pues que será pues yo pienso que mmmm la ética del profesor, la ética del estudiante, yo pienso porque a veces somos somos como eh egoístas, somos, pensamos que a que porque yo soy un poquito mejor lo voy a dejar al otro allí porque no sabe nada (P. 14, L. 3 4 6 8 9 12).
Aprendizaje en general o de momento	En algunos casos eh solo lo que en ese momentico, o sea prende, o sea, se aprendió eso para el momento, para el examen pero solo algunas cosas pueda que otras cosas si las tenga retenidas en su cabecita (P. 15, L. 1 2 4 5).
Evaluación informal	A mi si me gustan, mucho, eh si porque uno se pierde el miedo, hablar en público, eh se, se, pues se relaciona más con el con el aula de clases con los compañeros, se exponen nuestras ideas y eso es muy importante, uno aprende de los compañeros y ellos de uno (P. 16, L. 1 2 3 5 6 7).
Significado de	Una práctica educativa, en la cual nos permite o permite al docente saber mmm

evaluación	saber el pues el conocimiento que adquirió el estudiante (P. 17, L 1 2)
	<b>SENTIDOS QUE SUBYACEN EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS</b>
Justicia y equidad	No siempre es así, no sé porque será pero los evalúan más a unos que a otros (P. 23, L. 3 6).
Fortalezas o debilidades	Las fallas en el estudiante, aunque también si le dedican tiempo, pues a las fortalezas, pero no mucho, más a las dificultades que tiene (P, 24, L. 1 3 4).
Práctica o repetición	Yo creo que a la repetición, más se repiten las cosas, se enseña más por repetición (P. 25, L. 3 5).
Evaluación como instrumento de poder	Si para que los estudiantes por ejemplo, estudien, o para que si en un momento están comportándose mal pues para que vuelva el aula de clases, vuelva al estado normal, esté otra vez tranquilo, no esté tan bullicioso, exámenes pero pues es por el momento no más, como para que se calmen (P. 26, L. 1 2 3 5).
Pruebas Orales: pronunciación o fluidez	A todo, nos dicen que lo importante es tener todo claro, a veces se dificulta por la inseguridad, me gustaría queeee trataran también de trabajar esa, esas cosas como la inseguridad para que uno este como más... para que pueda hablar con más espontaneidad y no sentir ese miedo de que como que se le burlen por que uno se equivocó (P. 27, L. 1, 3 4 5 6 7 8).
Pruebas de lectura	Al vocabulario, gramática, poderlo leer todo perfectamente en inglés (P. 28, L. 1 2 3).
Pruebas de escritura	En la escritura, los signos de puntuación, la gramática en general (P. 29, L. 1)
Satisfacción con los resultados de las evaluaciones	Satisfacción con los resultados de evaluaciones) en algunos si, en “algotros” no, porque a veces uno estudia mucho, mucho y llega aquí un 3.0 no puede ser, no me lo merezco, porque me pasó esto (P. 30, L. 1 2 4).
Qué le preocupa de las evaluaciones	Que pierda, o sea que me pierda, si, que pierda una evaluación, porque eso implica, implica mucho, una pérdida de semestre, puede ser. Entonces mmm a veces uno se le da tanta importancia, mucha importancia a estas evaluaciones, yo quiero seguir adelante, todo en orden, sin ninguna materia perdida (P. 32, L. 1 3 5 6 7 8 10).
	<b>CIRCUNSTANCIAS QUE HAN INCIDIDO EN LA CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Circunstancias	Creo más que se debe ese miedo a que me vayan a preguntar una cosa diferente a la que tal vez yo no estudié (P. 33, L. 5 6)
	<b>PROSPECTIVAS PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Recomendaciones para profesores	Creo que las evaluaciones hacerlas como con más eh no sé cómo con una, en dinámicas, eso que haya más confianza, eso yo pienso que sí, más confianza y creo que así serían serian una manera muy buena de aprender, mmm la evaluación que sea como como una interacción, más no como, como un método en el cual te va a llenar de de frustración de ansiedad (P. 34, L. 3 4 5 9 10 15 16).

Recomendaciones para estudiantes	Nos preocupemos por estudiar, por adquirir ese conocimiento no estudiar para el momento sino para la vida, porque de que nos sirve estudiar para el momento? que vamos a hacer cuando estemos practicando, o sea, cuando estemos dictando una clase, no sería ético (P. 35, L. 1 2 3 4 5 10).
----------------------------------	---

(Continuación)  
**ENTREVISTAS DE ESTUDIANTES**  
**UNIDADES DE SIGNIFICADO GENERAL**

<b>ESTUDIANTE 6</b>	<b>DISEÑO Y APLICACIÓN DE PRUEBAS</b>
Frecuencia de las evaluaciones	Por lo general cada que se termina un módulo, por lo (P. 1, L. 1 2).
Procedimiento en las evaluaciones	Reviso apuntes, mmm sí hemos trabajado con el libro revisó nuevamente el libro, y pues si tengo tiempo mmm trato de buscar cosas en internet pues porque la verdad muchas dudas entonces más bien buscarlas en internet (P. 2, L. 1 2 3 4).
Diseño de las pruebas	No es algo que como se dice, se acuerde con el estudiante, no, siempre es el Profesor quien, lo elabora lo presenta y lo califica, no, de cómo va a hacer el examen no (P. 3, L. 1 2 4).
Dificultades en las evaluaciones	La justificación a una respuesta, a uno le piden mmmm no es muy clara, , cuando son preguntas abiertas es un poco complicado (P. 4, L. 1 2 5)
	<b>CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Razones para evaluar	Yo creo que es porque como que quieren medirnos (risa), como que quieren saber cómo que en qué estamos, en qué nivel, en que no sé, quieren saber si hemos entendido los temas, tal vez si hemos comprendido algo, eso (P. 5, L. 1 3 4).
Qué hace el profesor cuando el estudiante pierde evaluaciones	El profesor nada (risa), acá obviamente no son recuperables, ni ninguna de esas cosas, pues obviamente el estudiante pues en mi caso en el siguiente test tengo que darlo pues lo mejor, tengo que para sacar una mejor nota, ¡sino! (P: 6, L. 1 2 3 4).
Confianza en las evaluaciones	No, no porque, la evaluación es como, no sé, dependen, o sea, como que evalúan ciertas cositas, hay que tener en cuenta muchísimas cosas, pero pues así mismo en su totalidad no es confiable pues para mí (P. 7, L. 1 2 3 6).
Libros con exámenes	Pues yo, prefiero que como que sea con los estudiantes porque de todas formas el libro no es capaz de comprender el la evolución que tiene el estudiante o la forma como han sido aplicados los temas, el profesor no lo explicó en clase, no lo tuvo en cuenta entonces aun así está en el examen por eso prefiero que mejor sea realizado por el profesor, que tal vez tuvo en cuenta más los contenidos (P. 8,

	L. 1 2 3 4 5 6).
Fácil a lo difícil	Sí, porque de todas formas es como un proceso, o sea, uno tiene que asimilar ciertas cosas antes de entrar a ver otras, evaluar lo que se comprendió a nivel de lo fácil para después empezar a comprender lo más complejo (P. 9, L. 1 2 3).
porqué los malos resultados en las evaluaciones	Pues es que hay muchas cosas, o sea, no es solamente que un estudiante seguramente no asistió a clases o no comprendió algo o no se puso juicioso a estudiar o no sé, mmm es que no sé, tiene que ver con muchas cosas tal vez, tuvo una mala situación o no sé, es que tiene que ver mucho no sé, el contexto (P: 10, L. 1 2 3 4).
Estudiante con nota de 5 y con 1	Pues también depende de muchas cosas, un estudiante que saque buenas calificaciones, mmm que tiene su su aptitud muy positiva, o sea, tiene que ver mucho lo personal también, no sé que así mismo está motivado, facilidad o aptitud, bueno; el otro compañero pues que así mismo también presenta ciertas situaciones, si un estudiante eh es vago, una, sea porque no le guste, que esté obligado, que lo presente con la ley del mínimo esfuerzo, que por ejemplo tenga situaciones adversas a la vida (P. 11, L. 1 2).
Buenos y malos estudiantes	No, pues yo creo que no, no que grave, pues es que en realidad el profesor tiene como ha, como le digo, ha predisponerse de alguna manera, o sea, cuando mira ciertos comportamientos, empieza a clasificar como buenos y malos, y uno pues también tiende a hacerlo y uno también tiende como a clasificarse dentro de buenos y malos y pero pues en realidad yo creo que no es que exista buenos y malos, o sea, todos estudiantes, hay estudiantes que tal vez se desarrollan un poco mejor a nivel académico y hay otros que tal vez no mucho, o no tanto (P 12, L. 3 5 6 7 8 9 10).
Aprendizaje general o de momento	No, como le dije anteriormente, la evaluación por lo general, solo tiene en cuenta ciertos aspectos, el evaluar el conocimiento en general de un estudiantes no se puede hacer mediante la evaluación (P. 13, L. 1 2 3).
Evaluación informal	Sí le gustan estas evaluaciones; cuando uno está haciendo una evaluación, por ejemplo un test formal entran muchos factores alrededor de uno tal vez la presión, tal vez el estrés y así, mientras que en una evaluación informal, pues obviamente uno tiende a mostrar otro tipo de capacidades, tal vez el entorno mismo lo ayude un poquito, no sé cómo que, se siente más cómodo y pues en la manera informal también se evalúan diferentes cosas mientras que en la formal como un test, es bien explícito lo que tiene (...) entonces claro, (...), son frecuentes <i>role plays</i> , tenemos presentaciones de exposiciones, tenemos canciones; no son muy frecuentes (P: 14, L. 1 2 3 4 5 6 8 9 10 12).
	<b>SENTIDOS QUE SUBYACEN EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS</b>
Justicia y equidad	Mmm no (risa), mkmk no, no, no tiende a ser muy objetivo; al dar una nota son... pesan ciertas cosas, por ejemplo, digamos que un estudiante ha venido teniendo muy buenas notas a lo largo del, un tiempo, entonces el profesor tiende a predisponerse para esperar ciertos resultados y así mismo ocurre con los estudiantes que no se han venido desarrollando como el profesor quisiera, entonces es como una especie de predisposición, entonces obviamente a las hora de evaluar, especialmente si son, no solo test sino evaluaciones así como

	informales el el el profesor tiende como que ha ya predisponer como es que va a suceder, entonces, para mí, no (P. 20, L. 1 3 5 6 7 8 9 10 11 12).
Fortalezas y debilidades	Yo creo que es su mayoría a los aciertos porque los errores no son muy detectables, o sea, por lo general se tiende a generalizar las cosas, mientras que los errores son muy específicos entonces yo creo que es más bien la primera (P. 22, L. 1 2 3).
Criterios y objetivos	Sí (P. 23, L. 1).
Práctica o repetición	Yo creo que es más como a memorizar y a repetir, si como que es siempre esperando lo que está ya escrito, más bien lo memorizado es lo que ya está ahí (P. 24, L. 1 2 3 4).
Evaluación como instrumento de poder	Ah sí, sí; fue como el resultado de varias acciones, y sí, utilizó la evaluación como para decir, no yo aquí vine fue es a enseñarles o a que me respeten y tal, pero pues en realidad, en ese examen que le comento, todos nos fue mal, mjm; o sea a pesar que fue como una medida para pararnos y hacernos ver que como que teníamos que ponernos juiciosos, pero en realidad, no funcionó; Todo lo contrario (P. 25, L. 1 2 3 4 6 7 9).
Énfasis de las pruebas	En las pruebas orales de lectura y de escritura se hace énfasis en la gramática y en la comprensión (P. 28, L. 1 14).
Satisfacción con los resultados de las evaluaciones	O sea, debo decir que la mayoría de las evaluaciones que he tenido no han cumplido con mis expectativas. Así que no, no estoy, me gustaría sacar mejores notas (P. 29, L. 1 2 4).
Qué le preocupa de las evaluaciones	Pues en realidad mmm hace poquito tiempo yaaaa (risa) porque en realidad antes me importaba cuando estaba en el colegio y en los primeros semestres de la carrera me importaban muchísimo las notas, así que tuve una época bastante (...) respecto a eso, y de un semestre para acá, no. Más bien ya le pongo mucho más cuidado a lo que estoy aprendiendo a lo que estoy asimilando para, para tener en cuenta en las evaluaciones más que la nota (P. 30, L. 1 2 3 4 5).
	<b>CIRCUNSTANCIAS QUE HAN INCIDIDO EN LA CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Circunstancias	De la forma como me evaluaron en el colegio era distinta, obviamente acá es un poco más compleja, sí, yo creo que proviene de de la, del cambio, no?, que se da desde el colegio hasta y la experiencia que uno ha tenido en estos semestres (P. 31, L. 1 2 3)
	<b>PROSPECTIVAS PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Recomendaciones para profesores	Que las evaluaciones sean más, mmm, menos tensas, decía usted, no? Pues sí, yo creo que una evaluación debe ser mmm un acuerdo, no? entre el estudiante y el profesor, es como que se establezcan lo que se va hacer evaluado, mmm que sea un poco como más no sé, más mmm como se dice, flexible (P. 32, L. 1 2 3 4 5).
Rrecomendaciones	Aprender para la vida, no para (risa) no para una nota, no para el ratico. Mjm (P.

para estudiantes	33, L. 1).
------------------	------------

(Continuación)

**ENTREVISTAS DE ESTUDIANTES  
UNIDADES DE SIGNIFICADO GENERAL**

<b>ESTUDIANTE 7</b>	<b>DISEÑO Y APLICACIÓN DE PRUEBAS</b>
Frecuencia de evaluaciones	Hay algunos profesores que lo evalúan pues constantemente en todas las clases, otros que digamos pasando un mes, quince días, es como un proceso, siempre toca estar ahí en la jugada (P. 1, L. 1 2 5 6).
Procedimiento en las evaluaciones	Siempre hay que estar como preparado, hay que hojear los libros pa' ver que temática o si hay nuevo vocabulario o nueva gramática, a la hora de evaluar, pues uno queda sorprendido...uno no sabe responder a todas a veces (P. 2, L. 1 2 3 4 5 6). (Diseño de las pruebas) los docentes, los, los hacen los exámenes (P. 3, L. 1).
Dificultades en las evaluaciones	Pues personalmente no...no he tenido así digamos que...así problemas (P. 4, L. 1).
	<b>CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Razones para evaluar	Primero que todo porque...pues es como digamos es una obligación que los profesores o sea tienen que rendir un, o sea tienen que rendir cuentas de lo que están haciendo; tienen que darse cuenta del rendimiento de los estudiantes, quien sabe realmente o quien no, quien no está prestando atención digamos (P. 5, L. 1 2 4 5).
Qué hace el profesor cuando estudiantes pierden evaluaciones	Algunos profesores pues son como muy cerrados, o sea el que perdió pues ya pues perdió por que no estudio o porque se descuidó, la mayoría de los profesores son como consientes y dicen bueno si les va mal en los primeros exámenes y en el último examen te va bien pues borras todas las anteriores notas y la nota fina es la, pues la que tienes (P. 6, L. 1 2 3 4 5).
Qué revelan los resultados de las evaluaciones	Pues depende de la nota, si uno saca una buena nota es una satisfacción muy grande pues porque...bien me esforcé y obtuve lo que quería, estudia o lo que sea y no le va tan bien como lo esperaba. Entonces también es como, como un poquito...como dijera decepcionante tal vez (P. 7, L. 1 2 3 4 5).
Confianza en las evaluaciones	La verdad pues...hummm, pues más o menos no, porque digamos uno en una evaluación pues depende del profesor uno puede hacer copia digamos y, y la evaluación no va a ser pues digamos como consecuente... con la nota que saques o algo así no, no hay así como un grado de... confiabilidad, pero pues depende, no, si hay otro tipo de evaluación que tengas que salir y exponer donde ya tengas que mostrar verdaderamente lo que sabes pues...si es como más confiable (P. 8, L. 1 2 3 4 6 7 8 9).
Libros con exámenes	Yo creo que debería ser mejor que los profesores elaboren de acuerdo pues a como ellos miran el nivel de los estudiantes tal vez, porque digamos aquí hay algunos profesores que tienen exámenes, o sea que es el mismo examen, te lo

	hacen ahora, se lo hicieron a los anteriores semestres, a los anteriores semestres y a los anteriores semestres...entonces que hace el estudiante. El estudiante coge los va los pide, estudia los exámenes, se los aprende las respuestas de memoria y listo y pasa (P. 9, L. 1 2 3 4 5 6).
Fácil a lo difícil	No, pues no necesariamente debería ser así...tal vez se puede empezar porque, digamos si se empieza de lo difícil a lo fácil...empezando de lo difícil supongamos, uno como que ya se va proponiendo una meta, pero creo... que de las dos formas estaría bien (P. 10, L. 1 2 3 4).
Por qué los malos resultados en las evaluaciones	Porque los estudiantes no estudian, porque los estudiantes no ponen el suficiente empeño tal vez podría ser, no, también hay otros factores. Digamos a veces, a veces...uno no le cae tan bien a un profesor digamos, no...como que hay ciertos roces entre estudiante y profesor...y eso también se ve como reflejado a la hora de las calificaciones, creo que me ha pasado y le ha pasado a varios de mis compañeros (P. 1, L. 1 2 4 5 6 7).
Estudiantes con nota de 5 o con 1	El que saca buenas calificaciones y que siempre las ha obtenido es porque, es porque tiene digamos claras sus cosas, claras sus metas, sus objetivos, es porque sabe porque se empeña, pero también digamos...eh, listo yo me muestro ante un profesor así tenga algunas buenas calificaciones, entonces el profesor también como que te ayuda; los estudiantes que obtienen muy bajas calificaciones y...pues está bien porque no se ponen las pilas creo, el profesor no te va a prestar mucha atención, como que siempre vas a estar así como por los niveles, así bajos (P: 12, L. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 11).
Buenos y malos estudiantes	Como ese <i>feeling</i> también como que los profesores, como si nos caemos bien, pero también pues digamos hay estudiantes como dejados como alejados y no se interesa, uno se interesa en aprender algo pues tiene que poner de su parte (P. 13, L. 1 2 3 4 5).
Aprendizaje general o de para el momento	Solo estudiamos para los exámenes... es muy poquito, así digamos muy poquito la gente que estudia y que estudia después del examen vuelve y estudia lo que ya estudio o lo que sea...pues es muy mínimo creo yo la gente que hace eso, porque los demás, creo que es listo el examen, ta, ta, ta, listo sacaron buenas notas esperamos el siguiente examen, estudiar para ese examen, listo ta, ta, ta. Pero en algunas materias digamos como Reading and <i>writing</i> si tienes que ...ese es un proceso, entonces como que tienes que estar siempre, siempre...y en <i>listening</i> también creo yo...es un proceso todo, siempre tienes que ser constante (P: 14, L. 1 2 3 4 5 6 7)
Evaluación informal	No, la verdad no me gusta esa evaluación porque muchas veces uno no siempre llega con el ánimo de participar, de que le pregunten y uno está pensando en otras cosas muchas veces y es como una presión más encima (P. 15, L. 1 2 3).
	(Significado de la evaluación) sobre todo como para verificar así el aprendizaje, no...si, si, si te mereces o no avanzar de nivel (P. 16, L. 6 7).
	<b>SENTIDOS QUE SUBYACEN EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS</b>
Justicia y equidad	Si yo creo que hay preferencias muchas veces; la cosa del <i>feeling</i> y esas cosas...digamos en el anterior semestre también por ahí...eh, un profesor dijo; bueno voy a hacer seis exámenes, de los 6 exámenes digamos mucha gente los

	tres primeros exámenes los pasó con buenas notas y los otros 3 exámenes unos estudiantes no quedamos, porque entre ellos estuve yo, nos quedamos sin saber la nota que habíamos obtenido en esos tres exámenes porque al profesor no se le dio la gana de amostrarnos la notas sino que un día subió a la plataforma las notas...entonces, como que todos quedamos como que ¡uy! como así...quedados la materia, , no nos entregó las notas, y digamos esos tres primeros exámenes que habíamos hecho ya los habíamos perdido...entonces, como que todos quedamos como con esa cosita con esa espinita como que aja! (P. 21, L. 1 2 3 4 5 6 7 13 14 15 16).
Fortalezas y debilidades	Muestra no más las fortalezas de los estudiantes (P: 22, L. 1)
Criterios y objetivos	Si, casi siempre si aparecen pues la mayoría de veces si aparecen o los profesores pues se encargan de decir los porcentajes casis siempre...cuánto vale cada examen, digamos pues (P: 23, L. 3 4).
Qué se tiene en cuenta para elaborar las pruebas	Creo que tienen que tener en cuenta pues todo eso, todo eso, todo eso, (contenidos, los objetivos del curso, los objetivos del libro, los objetivos del programa o las necesidades del estudiante) Siempre que se hace una evaluación, pues tienen que ser así como integral, digamos más o menos... tienen que ir muchas... así como aspectos ahí incluidos (P: 24, L. 1 2 3).
Práctica o repetición	Eso depende mucho del profesor, no...hay muchos profesores que si fomentan digamos la práctica, eso es más lo que uno como estudiante necesita, pero hay otros profesores que se enfocan en... digamos en la cosa de la repetición, que no es muy bueno digámoslo así, para los estudiantes, es como muy encasillado a una situación muy real...entonces como que solo eso y no aprendes nada (P: 22, L. 1 2 3 4 5).
Evaluación como instrumento de poder	Sí muchas veces sí. Si muchas veces suele pasar, digamos más que todo cuando digamos un profesor pregunta algo y no dan razón, entonces dice como que bueno voy a hacer un <i>quiz</i> en este momento o la próxima vez que me salgan con esto les voy a hacer un <i>quiz</i> ...entonces eso muestra de que ellos son los que están ahí con el poder en la mano digamos...con la opción de ponerte una buena...o una mala nota (P: 26, L. 1 2 3 4 5).
Factores que afectan al estudiante	Si! sobre todo cuando es <i>speaking</i> el nerviosismo es uff! Es como bien tenaz me he dado cuenta, mucha gente de los pues, de mi curso la mayoría...es como un miedo a equivocarse a cometer más errores gramaticales o de pronunciaciones...esas cosas es a veces es algo como que siempre está allí (P: 27, L. 1 2 3 4).
Énfasis de las pruebas	Eso es así también como integral...pues para escribir tienes que ser así como bien exacto digamos...para escribir en ingles tienes que plasmas bien las ideas, porque si comentas un error gramatical se va, se va como ha dañar todo digamos...o sea se va a cambiar el sentido de la oración (P: 28, L. 1 2 3 4).
Satisfacción con los resultados de las evaluaciones	La verdad no había tenido así problemas hasta...pues hasta el anterior semestre no había tenido problemas con la materia que le digo, pero lo que concierne a los demás semestres me ha ido pues me ha ido bien (P: 29, L. 1 2 3).
Qué le preocupa de las evaluaciones	Tal vez que me anulen el examen...seria como complicado. si pues...depende, depende del porcentaje digamos de la calificación baja porque si una calificación baja vale un 5% pues como que listo se la puede reparar, pero si una calificación

	vale un 30 por ciento de la materia ya es como más complicado (P: 30, L. 1 3 4 5)
	<b>CIRCUNSTANCIAS QUE HAN INCIDIDO EN LA CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Circunstancias	Pues de la experiencia, no...la experiencia que cada persona ha tenido desde todo, desde la escuela creo que viene todo esto. (P: 31, L. 1 2).
	<b>PROSPECTIVAS PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Recomendaciones para profesores	Yo recomendaría pues así como muchas veces cambiar de metodología, no...algunos profesores son como muy encasillados...así pues uno como que necesita más...cosas, práctica, que los profesores se involucren un poquito más digamos con cada estudiante, no estaría pues de más (P: 32, L. 5 6 7 8 9).
Recomendaciones para estudiantes	Que se pongan las pilas, si toca es estudiar, precisamente para eso estamos acá y pues toca leer, toca estudia (P: 33, L. 1 2).

(Continuación)  
**ENTREVISTAS DE ESTUDIANTES**  
**UNIDADES DE SIGNIFICADO GENERAL**

<b>ESTUDIANTE 8</b>	<b>DISEÑO Y APLICACIÓN DE PRUEBAS</b>
Frecuencia de evaluaciones	Entonces sería todos los días, porque eso tiene que ser constante (P: 1. L. 1).
Procedimiento en las evaluaciones	Revisar las, los apuntes, buscar en internet, porque hay muchas cosas, como aplicaciones, exámenes también a unas lecciones son muy útiles antes de un examen (P: 2, L. 1 2 3).
Diseño de pruebas	No tengo idea (P: 3, L. 1).
Dificultades en las evaluaciones	Si el semestre pasado con una profesora, o sea, no nos calificaba como como creo que debería ser eehh o sea ella decía que, que nos, nos corregía de lo que nosotros pensábamos y ella decía que eran opiniones personales pero cuando nos calificaba y nos entregaba las notas, decía que estábamos mal porque las respuestas debería ser de otra forma, sí, que tenían que responderse de otra forma (P: 4, L. 3 4 5 6 7 9).
	<b>CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Razones para evaluar	Que para que no perdamos, como que para que nos, nos, como digo, mmm que nos mantengamos, no que nos mantengamos en el mismo nivel siempre sino que

	vamos, vayamos subiendo, si no nos hacen evaluaciones creo yo que los que, que perdemos el interés y que tal vez no, no vamos a estudiar (P: 5, L. 1 2 3 4 5).
Evaluación para pasar semestre	No, yo creo que las evaluaciones siempre las vamos a recordar y nos acordamos de cosas muy importantes y los puntos siempre se quedan en nuestra cabeza, pues si los leemos bien y lo hacemos con ganas, entonces nunca nos vamos a olvidar de eso, como dicen algunos que estudian solamente para ese examen (P: 6, L. 1 2 3 4).
Qué hace el profesor cuando al estudiante pierde evaluaciones	Algunos sí, porque algunos como que no se interesan, por enseñarle, por guiarlo al estudiante sino solo como que vengan y el que pase el examen pasa y los demás se quedan y algunos estudiantes creo que necesitan más de que una, más que una motivación y no como que los asusten, y que y que los dejen ahí estancados (P: 7, L. 1 2 3 4).
Qué hace el estudiante cuando pierde evaluaciones	Para el siguiente examen estudiar más, porque no habría otra forma, porque con una profesora, con la misma profesora es que tene... tuvimos muchos problemas con una profesora, entonces eh tratamos de hacer lo que ella decía así no, no así no sea de la forma como nosotros creíamos pero tuvimos que hacerlo como ella lo dijo, aunque algunas cosas, no tenían razón pero pues por pasar con ella y no quedarnos, nos tocó así (P: 8, L. 1 3 4 5 6).
Qué revelan los resultados de las evaluaciones	El examen no revela lo que el estudiante sabe realmente, no, porque a veces no entendemos los puntos, cómo debemos hacerlos y sabíamos la respuesta pero al no entender la la pregunta no supimos responder (P: 9, L. 4 6 7).
Confianza en las evaluaciones	Mmm yo creo que sí. O sea, algunas porque no creo que las evaluaciones emm no creo que sean como no creo que determinen lo que sabemos a veces también hay cosas externas que influyen en nuestra respuesta (P: 10, L. 1 3 4 5 7).
Libros con exámenes	Yo creo que si el profesor debería hacer los exámenes porque a veces unos profesores, ni siquiera entienden porque, porque ese examen de hace de tal forma y no de otra y siempre van a hacer el mismo examen y no van a tratar de cambiar, hay unos estudiantes que no respondemos, o sea, a los, a los como digo, a los estímulos de la misma forma que todos (P: 11, L. 1 2 3 4).
Fácil a lo difícil	No, no, yo creo que, ahora estábamos viendo con la profesora en psicología y creo que tienen mucha lógica que no podemos saltarnos las fases y después pretender regresar al principio para entender, debemos empezar por lo más fácil, para ir avanzando (P: 12, L. 1 2 3).
por qué los malos resultados en las evaluaciones	Hay muchos factores, por ejemplo eh como le digo los problemas que tenemos, que tal vez no entendamos o que que hayamos entendido una cosa de una forma y que en examen escribamos otra (P: 13, L. 1 3 4).
Estudiante con nota de 5 o con 1	He tenido muchos compañeros que siempre sacan así 5.0 pero cuando, después de un tiempo o algo así, hemos pasado en el colegio también habíamos pasado grados ee y a los siguientes grados, los siguientes años, nos hacían las mismas preguntas y no sabían responder (P. 14, L. 1 2 3 4 7).
Estudiantes buenos y malos	Sí hay estudiantes buenos y malos; no le parece justo porque hay unos estudiantes, por ejemplo en mi caso yo soy un poco callada, introvertida y eso, yyy eh a veces no, no respondemos, muchos estudiantes, no respondemos a lo que el profesor está preguntando y o no participamos por miedo, o por pena, por lo que sea, entonces los estudiantes que no hablan se consideran como que no saben y en realidad es que, si sabemos, pero la tenemos en la cabeza y no lo

	queremos decir, si por temor (P: 15, L. 1 5 6 7 9 10 11).
Aprendizaje en general o de momento	Mmm no, yo creo que, emm en los exámenes a veces hay unas preguntas que pueden valer la mayor parte del examen pero a veces son pequeños detalles que se nos olvidan y por ese pequeño detalle nos baja mucho la nota y parece que no supiéramos, que no hayamos estudiado, pero en realidad es que si, sabemos mucho pero por esos pequeños detalles que no supimos contestar o así parece como si midieran nuestro conocimientos y que unos saben más y que otros saben menos (P: 16, L. 1 2 3 4 5 6).
Evaluación informal	Sí, yo creo que no, ha faltado mucho en estos semestres, así como debates o así, me parecen muy interesantes, porque podemos expresar todo lo que nosotros pensamos, sin miedo a que nos vayan a criticar o que nos vayan a decir algo que es está mal o que así (P: 17, L. 1 2 3).
Significado de la evaluación	Pues yo creo que las evaluaciones de alguna forma nos ayudan a que nuestro conocimiento crezca porque son como una obligación para que estudiemos, para esa evaluación pero a la misma vez, así como los puntos que le digo que no miden nuestro conocimiento también es otro aspecto de las evaluaciones (P: 18, L. 1 2 3 4)
	<b>SENTIDOS QUE SUBYACEN EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS</b>
Justicia y equidad	Mmm no. eh creo que mmm hay en la Universidad no damos cuenta que hay unos estudiantes que llegamos con un nivel más bajo o más alto que otros, entonces no me parece justo que los que tengan nivel más alto los evalúen de la misma forma que los que tienen más bajo, lo de nivel más bajo, entonces, los que tienen nivel más alto, siempre van a sacar las notas más altas y con base a esos estudiantes no van a evaluar a nosotros, se ha dado algunos casos (P: 23, L. 1 2 3 4 5 6).
Fortalezas o debilidades	Creo que sirve para ambas, Porque porque en las evaluaciones podemos ver que dificultades tenemos y cómo podemos mejorarlas como podemos como podemos eliminar esas fallas y cómo podemos mejorar nuestra habilidades (P. 24, L. 1 3 4 5).
Criterios y objetivos	Mmm si, eh normalmente los profesores nos dicen como nos van a calificar eh y nos dicen porque nos hacen esas evaluaciones (: 25, L. 1 2).
Práctica o repetición	Mmm yo creo que fomentan la repetición porque la puesta en práctica yo creo que va más con eh de sentirnos como más relajados y nosotros hablamos libremente, en cambio en un examen tenemos que pensar muy bien lo que vamos a decir para no equivocarnos (P: 26, L. 1 2 3).
Evaluación como instrumento de poder	Algunos profesores eh lo toman eso como un castigo y como una amenaza, y creo que tratan como de de atemorizarnos y de sentirse como la persona que tiene el poder, y que si no seguimos las cosas que que él dice o como él las dice, entonces, nosotros no vamos a pasar la materia, no vamos a pasar la evaluación (P: 27, L. 1 3 4 5).
Énfasis de las pruebas	Yo creo que a todo, pero más que a la flu... a la pronunciación y al vocabulario creo que a la fluidez; lo escritos Yo creo que más a la gramática, aunque si nos califican también eh el orden de las ideas y que como las debemos escribir (P. 28, L. 1 2 6 7).

Énfasis de las pruebas orales o escritas	Pues ahora me ha parecido más difícil presentar los exámenes escritos, sí, pues en los anteriores semestres me daba o yo creo que todavía me da miedo salir a los exámenes orales pero los del francés, pero los de inglés yo creo que ya ya he mejorado un poco y como que me va mejor en inglés, entonces en los exámenes orales, entonces ya no me da tanto miedo, ya voy mejorando eso, y en... aunque lo bueno a veces de los exámenes escritos, es que tene.. nos dan tiempo para pensar la respuesta y eso es una ventaja (P: 29, L. 1 6 7 8 9 10 11).
Satisfacción con los resultados de las evaluaciones	Mmm no no, a veces por nervios se nos olvidan las respuestas o no sabemos qué decir, nos bloqueamos, a mí me ha pasado muchas veces que me bloqueo y no sé cómo responder o trato de responder de una forma y después la cambio o después se me acaba el tiempo y no he respondido nada ooo confundo las respuestas y me olvido (P. 30, L. 1 3 4 5 6).
Qué le preocupa de las evaluaciones	Si y le temo a que por esos exámenes por esas evaluaciones quieran clasificarnos o medir nuestro conocimiento yyy ser parte de los que no saben, de los estudiantes con un nivel más bajo (P: 31, L. 3 4 5)
	<b>CIRCUNSTANCIAS QUE HAN INCIDIDO EN LA CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Circunstancias	Si de de del colegio de la universidad, con algunos profesores, que algunos enseñan de una forma diferente a otros, hay unos profesores que son muy cerrados y utilizan métodos muy anticuados y todo eso es la experiencia P: 32, L. 1 2 3).
	<b>PROSPECTIVAS PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Recomendaciones para los profesores	Yo creo que los profesores deberían hacer como unas evaluaciones que sean como más, no sé, como más divertidas y creo que algunos profesores dicen, es que uno no es un payaso para venir a hacerlos reír sino como más... que no nos sintamos amenazados si no eh cómodos con la evaluación y que de esa forma no nos va a dar miedo y vamos a tener libertad para responder y también que se den cuenta cómo es que los estudiantes responden más a los exámenes, cómo les va mejor ee como aprendemos más) P. 33, L: 1 2 3 4 5 6)
Recomendaciones para estudiantes	Pues lo principal estudiar y pues ahora el internet es una ventaja porque podemos encontrar muchas cosas eh leer, también, yy mm si es posible ee hay unas unas evaluaciones son que son así orales, creo que no recuerdo yy escuchar, también hacer eso de de <i>listening</i> , podemos escuchar canciones, todo lo que nosotros queramos escuchar, ver películas y darnos cuenta de cómo pronuncian y y de las expresiones de cómo, de cómo las hacen, cómo las escriben y eso (P: 34, L. 1 2 3 7 8 9)

(Continuación)  
**ENTREVISTAS DE ESTUDIANTES**  
**UNIDADES DE SIGNIFICADO GENERAL**

<b>ESTUDIANTE 9</b>	<b>DISEÑO Y APLICACIÓN DE PRUEBAS</b>
Frecuencia de las evaluaciones	Depende de la materia. Por ejemplo, pues como actualmente estoy cursando decimo semestre, en decimo semestre la materia de oral composición se evalúa cada semana, en cambio otras materias se evalúan de acuerdo a trabajos, ensayos, trabajo en grupo en clase, unas copias las cuales tenemos que leer, y se realiza el examen (P: 1, L. 1 2 3 4 5 7).
diseño de las pruebas	Pues como le digo si son ensayos, pues el estudiante tiene que realizar el ensayo pues ya sea en la casa, haciendo trabajo en grupo y luego el profesor lo lleva y ya lo entrega calificado; si claro, el deja, deja el tipo de ensayo que es y cuáles son los parámetros que debe llevar ese ensayo. Eh, además o sea como debe ir dividido, cuantas hojas, cuantas palabras...que debe ir con tales normas, pues eso lo dice con anterioridad, si la profesora dicta una teoría o sea explica una teoría, entonces eso ya va acumulado. Entonces la profesora ya dice hasta esta parte pues evaluó, entonces ya va la evaluación pero es la evaluación diseñada por la profesora (P: 2, L. 1 2 3 6 7 8 10 11 12 13).
dificultades en la evaluación	Si he tenido problemas, pues... (risa) en los primeros semestres me dificultaba mucho porque tenía muy pocas bases del Inglés. Entonces recuerdo que estudiaba hasta bien tarde hasta la una de la mañana o más, pero ni así...me iba mal, en serio, estudiaba hasta bien tarde pero me iba mal, no sé porque seria, pero pues estudiaba...pues como que no se los nervios, tal vez o sea el estrés del examen, no sé qué fue; hay profesores que uno estudia la teoría pero salen con otras preguntas raras, es la teoría pero salen como con algo de analizar la misma lectura. Es lo que tiene que ver pero son otras ideas que ellos crean (P: 3, L. 1 3 4 5 7 8 9 10 11 15 16).
	<b>CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Razones para evaluar	Pues las evaluaciones se realizan para medir nuestro conocimiento y cuanto hemos aprendido, eso es pues lo que determina, eh cuanto vamos avanzando, a qué nivel vamos pasando, de un nivel pues a otro. Además, las evaluaciones sirven, pues para mirar el grado de conocimiento que se tiene (P: 4, L. 1 2 3 4).
Qué hace el profesor cuando el estudiante pierde evaluaciones	Pues si es la mayoría, la mayoría del curso que han perdido el examen, el profesor da otra oportunidad, pero si son unos poquitos que se quedan ahí pues a mi paso alguna vez que eran unos poquitos...pues uno ya sabe que perdió su examen pero tiene la oportunidad con otros nuevos exámenes de subir esa nota, porque uno y sabe que no hay recuperaciones y nada de eso. Entonces, tiene la oportunidad que con otro examen se suba la nota y pues...ahí por parte de uno tiene que estudiar más, pues para subir las notas que se perdió... (Ríe) (P: 5, L. 1 2 3 4 5 6 7).
Confianza en las evaluaciones	Depende del tipo de examen, porque hay exámenes que son respuesta, por ejemplo, falso - verdadero, no...por ejemplo, en la materia de TESOL le dan

	<p>respuesta falso o verdadero, en ese se confía plenamente porque se va directo a la lectura y usted encuentra que eso estuvo bien o estuvo mal, pues uno sabe que el profesor tiene sus conocimientos y él sabe y el criterio del pues es lo que lo juzga a él, también (P: 6, L. 1 3 4 5 6 8 9).</p>
Libros con exámenes	<p>Si el estudiante tiene conocimiento del examen, no...ya pues lo conoce con anterioridad, pueda que sus conocimientos sean más memorísticos porque se aprendería el examen en la casa, creo yo, de memoria sería aprendido el examen. Aunque, pues también sería un buen método porque el estudiante se empeñaría en estudiar, en revisar la teoría que es lo que se va a evaluar ahí (P: 7 L. 1 2 3 5 6 7).</p>
Fácil a lo difícil	<p>Entonces, me daba cuenta que lo de falso y verdadero para era un poquito más fácil, en cambio de lo de realizar ensayos era pues, tenía que tener un conocimiento más largo acerca de escritura, toda la terminología lo que estaba en el texto, todo esto (P. 8, L. 2 3 4 5).</p>
Por qué los malos resultados en las evaluaciones	<p>A veces porque no se tienen las suficientes bases, creo yo, no...y porque en ocasiones o sea el profesor no explica bien, no voy a decir una materia que yo sí la tengo en la mente, pero no la puedo decir, entonces a veces la profesora no explica bien y a la hora del examen o sea... tal día deja pues estudiar una parte del texto y a la hora del examen sale con un montón de copias y con no sé, con un montón de respuestas y preguntas pero pues que uno no sabe de dónde uno no sabe cómo llenar ese montón de formularios y a uno le mal...y en ensayos a veces es porque no se lee bien, no se lee bien un texto o no hubo suficiente tiempo para concentrarse en las lecturas que son, que se aplican para el examen (P: 9, L. 1 2 3 6 7 8 9 10 11).</p>
Estudiante con nota de 5 o 1	<p>Yo opino pues que...que pues, en mi carrera siempre hay unos estudiantes, algunos estudiantes trabajan, otros pues tienen otras ocupaciones, tuvieron la oportunidad de realizar algunos niveles, por eso digo que es una cosa, pero hay varias circunstancias (P: 10, L. 1 3 5 7 8 9).</p>
Buenas notas quienes saben y malas notas quienes no saben	<p>No pues me refiero en el sentido de que sacan buenas notas porque tienen algún conocimiento de algo más, no cierto...y los que tienen bajas notas, no es porque no sepan sino que de pronto no tuvieron ese tiempo para estudiar o tal vez no se informaron bien, no sé pero pues todos los estudiantes tienen las mismas capacidades (P: 11, L. 1 2 3 4).</p>
Buenos y malos estudiantes	<p>Porque el profesor se da cuenta pues que en una clase o sea los que son buenos, pues ya tienen mayor conocimiento de la materia. Entonces, le participan más y todo eso...en cambio hay otros estudiantes que no tienen ese conocimiento o no tienen esas mismas bases, entonces no participan, de pronto no opinarán ni nada, pues entonces ahí el profesor se está dando cuenta quienes son los buenos y quienes son los malos (P: 12, L. 1 2 3 4 5).</p>
Aprendizaje en general o de momento	<p>Es que hay diferentes factores no...hay factores no se psicológicos, del tiempo y también pues, no se factores que de pronto al estudiante le afecten, si tiene algún problema también en la casa no se y también pues a veces el estudiante, hay que decirlo también es porque no estudia (P: 13, L. 1 2 3 4).</p>
Evaluación informal	<p>Si porque cuando...pero eso es cuando está marcado, cuando dice el profesor; esto se va a evaluar si usted participa. Entonces si el estudiante dice, sabe que eso se va a evaluar por participación, pues a veces cuando no evalúan, la</p>

	participación no es evaluada, el estudiante tiende a no participar (P: 14, L. 1 2 3 5 6).
Significado de la evaluación	Para mí pues es algo bueno porque con la evaluación uno va a estudiar y sabe con eso mismo va a aprender y va a salir adelante y va pues a terminar su carrera y va a aumentar sus conocimientos, me parece que es algo bueno la evaluación (P: 15, L. 1 2 3)
	<b>SENTIDOS QUE SUBYACEN EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS</b>
Justicia y equidad	No si he notado profesores que tienen preferencias, eso sí lo he vivido, si he mirado que los profesores tienen preferencias...hay muchos estudiantes, pero no sé si esto se diga o no se qué pasara en...ese pensamiento; hay profesores que hacen amigos de los estudiantes y tienen preferencias con ese grupito que se han hecho amigos y hay otros que por ejemplo no se...como que son amigos, se encuentran no se...o los cogen en el grupo que son los que más participan y con ellos andan más y ellos ya saben que tienen en ese grupito más preferencias, pero si me he dado cuenta que tienen preferencias por unos y por otros no (P. 20, L. 1 3 4 5 7 8 9 10 11).
Fortalezas o debilidades	Si es para el estudiante las evaluaciones deberían ser diseñadas para mostrarles sus errores pero a la vez la manera de cómo el estudiante debe mejorar o cambiar porque hay ocasiones en que se hacen evaluaciones y tienen una serie de correcciones y todo eso, pero el profesor después no dice; porque paso eso, porque esta ese error ahí, porque hay errores gramaticales que no explica el por qué...si no que ya tiene que hacer otro ensayo supuestamente para mejorar pero pues al estudiante no se le ha dicho como debe corregir esto (P: 21, L. 1 2 3 4 5 6 7).
Criterios y objetivos	Ah, eso si... eso al estudiante si se le da (P. 22, L. 1).
Qué se tiene en cuenta para elaborar los exámenes	Los objetivos pues de cada materia...depende de cada materia, si los objetivos y pues todo lo que se va mirando durante el semestre (P: 23, L. 1 3 4).
Énfasis de las de las pruebas	Se enfatiza en la lectura más que todo, en leer textos. En inglés siempre en la lectura y eso es lo que ayuda, hasta sexto, creo que en mi caso hasta sexto, creo que estaba la memorización, me memorizada todo lo que había que estudiar y me lo aprendía de memoria todo, pero pues ahora ya uno tiene como que ese avance en el Inglés, ya como que le nace, antes en los primeros semestres, no. Era como más memorístico (P. 24, L. 1 2 3 7 8 9 10 11 12).
Evaluación como instrumento de poder	Si...recuerdo un caso de un profesor que pues no sé cómo que nos tenía ahí muy libres y...pues se dedicaba a las charlas, en Inglés pues estaban bien, pero pues no nos ponía a hacer trabajos y llego el momento en que los estudiantes se dieron cuenta de que él no era muy exigente, entonces ya como que no iban a clase, se volaban y todo eso. Entonces el profesor ahí puso a hacer el examen y un examen bien duro, fueron tres exámenes durísimos y pues casi todo mundo se rajó (perdió) je, y pues ahí ya los frenó a los estudiantes y al final como rogándole y haciéndoles pues ya exámenes orales (risa) (P: 25, L. 1 2 3 4 5 6 8)

	9).
Pruebas orales o escritas	Orales, para mi mil veces orales, más fácil, antes mi conocimiento era como más malito...pues ahora no es que se diga que excelente en oral no pues "biensísimo" (muy bien), pero más creo yo en el oral que en lo escrito (P: 26, L. 1 5 9 10 11).
Timidez	Un poco nerviosa si...si tímida. Pero si me va mejor, mejor en los orales así que en los escritos (P: 27, L. 1 5 6).
Satisfacción con los resultados de evaluaciones	Me hubiera gustado subir un poquito, pero pues no sé las circunstancias a veces, no se el trabajo tal vez, me hubiera gustado subir un poquito de notas, un poquito más altas (P: 28, L. 1 2 3 4).
Qué le preocupa de las evaluaciones	No pues no se a ver, que va a preguntar, no. No saber qué se va a preguntar, claro si, por que con eso uno sabe que para eso está, para saber la calificación que uno va a obtener si pierde o gana la materia, , aunque también pues es importante el conocimiento, uno sabe que si termina el décimo semestre va ir a enseñar, En el entorno laboral nadie lo está juzgando. Entonces uno dice lo que...mal no...pues uno no se cohíbe de esos nervios y de esa timidez ni nada (P: 29, L. 1 3 4 6 7 9 10 13 14 15).
	<b>CIRCUNSTANCIAS QUE HAN INCIDIDO EN LA CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Circunstancias	Si porque es un parámetro que mide y eso el profesor pues tiene como que la autoridad. Por ejemplo si ya ve que los estudiantes La evaluación es para aprender y para aumentar el conocimiento (P: 30, L. 1 2).
	<b>PROSPECTIVAS PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Recomendaciones profesores y estudiantes	un consejo para los profesores...no sé qué traten tal vez a los estudiantes por igual, no sé, porque tal vez y a veces porque...algunos ya se los conocen que tiene ese conocimiento y se sabe que saben más que otros...y pues dicen; no ese grupito sabe entonces mejor con ellos. Entonces ya como que lo excluyen también y como que no le dan ese chance y otras oportunidades porque hasta inclusive ellos tienen más oportunidades, no tienen que trabajar y saben más entonces les dan más chance...y a uno que no lo tienen como en ese grupito, entonces como que ya no hay esos chances ni nada de esto; (recomendaciones para estudiantes) estudiar y leer, leer (P. 31, L. 1 2 3 4 5 6 7 8 11).

(Continuación)  
**ENTREVISTAS DE ESTUDIANTES**  
**UNIDADES DE SIGNIFICADO GENERAL**

<b>ESTUDIANTE 10</b>	<b>DISEÑO Y APLICACIÓN DE PRUEBAS</b>
----------------------	---------------------------------------

Frecuencia en las evaluaciones	Pues hay profesores que nos están evaluando continuamente, no? o sea en la parte por ejemplo de <i>listening</i> y <i>speaking</i> pues es siempre, cada clase es como más que todo la participación lo que se evalúa, entonces eso sí, si nos lo están continuamente dedicando tiempo (P: 1, L. 1 2 3).
Procedimiento en las evaluaciones	Pues en inglés yo casi no, no me preparo o sea, a mí lo que me gusta es con los compañeros lo que si hacemos es hablar fuera de clase en inglés, pero si nos gusta hacer eso como para mejorar (P: 2, L. 1 2 3).
Diseño de las pruebas	Pues el, el profesor (P: 3, L. 5).
Dificultades en las evaluaciones	Ahora, es diferente porque yo pensaba que no avanzaba nada, que no aprendía, pero ahora yo he visto, o sea, uno si ya se pone como que a ver películas, digamos a hablar con otras personas y uno entiende, entonces y uno también puede responder a eso entonces antes era como que no y además muy tímida, o sea, la confianza ha sido bien difícil, mjm entonces eso como que no permite mejorar, pero pues un no ya va como, pues mejorando en todo sentido (P: 4, L. 1 2 3 4 5 7 8)
	<b>CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Razones para evaluar	Eso es como para cambiar de nivel, no? subir de nivel, pero pues las notas no son como lo que demuestran que uno es, lo que uno es, si uno no sabe o no, pero no, no porque a veces eso no aplica, a veces somos buenos estudiantes pero a la hora de aplicarlos, pues fallamos (P: 5, L. 1 2 6 7).
Qué hace el profesor cuando el estudiante pierde evaluaciones	En algunos casos como que lo consideran, ¿no? Los profesores pero, pero en otros no, o sea es como les dejan ahí, le fue mal entonces en la próxima tiene que ponerse las pilas (P: 6, L. 3 4 6).
Qué revelan los resultados de las evaluaciones	No, no creo, no porque digamos, a veces yo tengo, me va bien pero no siento que de verdad ese es el nivel en el que estoy, a veces creo que estoy más abajo o sea, digamos una nota muy alta, o sea hay notas muy altas pero inglés no mucho, la nota puede mentirosa porque hay personas que saben inglés yyy les va mal (P: 7, L. 1 3 4 5).
Confianza en las evaluaciones	No mucho (P: 8, L: 1).
Libros con exámenes	Pues, no, no, eso no me molesta, no, eso está bien me parece (P. 8, L. 1).
Fácil a lo difícil	Yo profe no lo había pensado de esa manera, no? por lo general siempre va de lo simple a lo más complicado, me parece, pues sí, si me gusta (P: 10, L. 1 2 4 6).
Por qué los malos resultados en las evaluaciones	Bajas calificaciones, pues una la dedicación yo creo, el tiempo que uno le dedicaba a la materia y otra porque a veces uno entiende pero en los resultados es totalmente distinto mjm pero no sabe cómo aplicarlo (P: 11, L. 1 2 4).
estudiante con nota	Pues uno tiene la concepción que los que sacan mejores notas son los que

de 5 o con 1	triunfan, no? y que los que no, que son vagos o algo así, pero yo no lo creo de esa manera o sea hay gente que no se dedica mucho o que por alguna circunstancia le va mal, no? Pero no es siempre porque sean vagos, sino porque no no depende como de ellos, yo creo (P: 12, L. 1 2 3 4).
Buenos y malos estudiantes	Pues sí, (risa), yo no sé, pero yo creo que es por lo que le digo que o sea que hay gente que pues de cierta manera como que se fresquea (estar tranquilo) así como uno dice en las cosas, por descuidados no porque sean vagos sino porque se descuidan, por ejemplo a veces también Se piensa que los mejores estudiantes son los que están siempre participando y yo soy las personas que no participan en clase pero es porque no me gusta no porque porque, o sea, de pronto puedo saber la respuesta a lo que el profe quiere... pues pregunta pero no no medan ganas de levantar la mano y decir profe es esto, o sea yo me lo quedo, es como bueno, yo creo que es eso, y luego el profe dice es esto, y si es, pues, pero no, no me considero mala estudiante, pero siempre es como eso, los que más participan esos saben, esos pasan (P 13, L: 1 3 4 5 6 7 8 9 10 11).
Aprendizaje en general o de momento	Unos estudiamos para ese momento, entonces aprendemos rápido lo que vamos a decir en el examen y después eso se pierde ya no lo aplicamos más, es que yo creo que eso pasa porque la carrera a mí me parece bonita, no? pero hay cosas que a mí no me interesan aun así de la carrera, digamos que en el futuro yo no quisiera enfocarme en esto sino en otra cosa, entonces, ahí, no me va a servir, entonces digo, bueno uno lo aprende pero con el tiempo se le olvida no lo practica más (P: 14, L. 1 2 6 7 8 9).
Evaluación informal	No, yo me considero como, pues es una barrera, pero no es tan grande, pero uno lo toma de esa manera que es, que yo soy como tímida para participar entonces no, no me gustan (P: 15, L. 1 2).
<b>SENTIDOS QUE SUBYACEN EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS</b>	
Justicia y equidad	A todos? yo creo que sí, sí, pues en mi caso no, ha sido como justo, no? pero tal vez en otros estudiantes, sí, pero es como por lo que los profesores a veces no ven como el... que los estudiantes se esfuerzan (P: 23, L. 1 3 9 11 12 14).
Prácticas evaluativas más frecuentes	Oral y escrita (P: 24, L. 1 3).
Fortalezas o debilidades	Es que yo creo que uno se enfoca más en ver las fallas, sí, en lo que hace falta, porque pues uno yo creo que eso pasa en todo, no? como persona es más fácil ver un error de alguien más que ver una cualidad buena a una persona (P: 25, L. 1 3 4).
Criterios y objetivos	Sí, eso sí, o sea cada vez que empezamos un nuevo semestre cada profesor dice, bueno, se evalúa de tal manera hay porcentajes, y que es lo que se va a evaluar, o sea ellos dan los puntos, algunos ¿no? algunos profesores (P. 26, L. 1 2 3).
Aspectos que tiene en cuenta el profesor para las evaluaciones	Pues las necesidades no creo, pero el contenido si, o sea ellos nos dicen, esto es lo que se va a ver durante todo el semestre y eso mismo es lo que se evalúa (P: 27, L. 3 5 6).

Necesidades de los estudiantes	Pues si sería bueno, pero es que uno como estudiante tampoco las da a conocer, entonces uno también se queda callado, creo que es de parte y parte el error, yo creo (P. 28, L. 1 2).
Énfasis de las evaluaciones	La comunicación y la fluidez, o sea, yo creo que al profesor le interesa es ver, o sea saber cómo estamos en ese momento en el idioma, como vamos, o sea, adquiriendo nuevo vocabulario o la fluidez o cómo nos expresamos (p. 29, l. 1 2 3).
Factores que afectan al estudiante	Bueno en algunas materias donde uno dice, no pues el profesor ya uno medio lo conoce como es, que entonces, tienen tanto tiempo para hacer el examen o quito las hojas y si uno no (risa) si uno no ha terminado, pues hasta ahí llega, si uno es más lento (P: 31, L. 6 7 8).
Énfasis de la lectura	En varias cosas, todo estaba ahí en el texto, pero en la otra parte tocaba inferir mucho (P. 32, L. 1 3).
Énfasis de la escritura	Pues, antes si era más gramática, pero ahora pues ya hemos avanzado un poquito y ya se supone que sabemos más inglés, entonces ya son cosas más complejas, más de, o sea, no tanto gramática sino ya nos vamos a los que está en el texto o sea a lo que dice el texto (P. 33, L. 3 4 5 6).
Prueba oral o escrita	Pues yo prefiero presentar un examen oral; sí. Si no es tanto tiempo o bueno no sé, o sea con las dos me siento cómoda, no? pero si prefiero más el oral (P: 34, L. 1 3 4).
Satisfacción con los resultados de las evaluaciones	pues sí, yo considero que me va bien, no pues soy la mejor, pero pero tampoco me va mal, es más como de exigirse a uno mismo o sea, es el profesor también el que exige, pero como estudiantes debemos también, no? mejorar, hacer por nuestra cuenta también de aprender (P. 35, L. 1 2 3 4).
Qué le preocupa de las evaluaciones	Pues así como le digo que a veces hay preguntas que uno puede saber la respuesta pero con otras palabras pero en el texto esta como muy, como con palabras de pronto hasta rebuscadas (P: 36, L. 3 4).
	<b>CIRCUNSTANCIAS QUE HAN INCIDIDO EN LA CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Circunstancias	Pues claro, es que en el colegio, es como, el método de enseñanza del inglés siempre es como el mismo, ¿no? Aquí en la Universidad las 4 habilidades que se enseñan por separado; en el colegio le tenía miedo a las calificaciones, ahora no ya no, por eso le digo que yo no creo que una persona que tiene buenas notas y que de verdad lo sabe, no? creo que uno, que no tiene pues puede lograr lo mismo (P: 37, L. 3 4 6 10 14 15).
	<b>PROSPECTIVAS PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Recomendaciones a profesores	Que nos exijan, mucho, duro, duro, es que uno mira a veces que los profesores son tan, o sea que son como abiertos pues a las cosas que digan los estudiantes, bueno si es necesario no? pero nosotros le pedíamos a un profesor, profe más, exíjanos más (P: 38, L. 1 3 4 5).

Recomendaciones para estudiantes	Pues si también, es que así como el profesor debe exigirse el estudiante también o sea tienen que dar ambos para que pueda haber una buena relación ahí P. 39, L. 1 2).
----------------------------------	---

(Continuación)  
**ENTREVISTAS DE ESTUDIANTES**  
**UNIDADES DE SIGNIFICADO GENERAL**

<b>ESTUDIANTE 11</b>	<b>DISEÑO Y APLICACIÓN DE PRUEBAS</b>
Frecuencia de las evaluaciones	Una evaluación cada semana, presentaciones, debates, cada semana o dos semanas se hacen trabajos que son evaluados, parciales se hacen a mitad de semestre se hace uno y otro al final del semestre P: (1, L. 1 2 3 4 5).
procedimiento en las evaluaciones	Leer, porque la mayoría de... de evaluaciones son como preguntas textuales, digamos de las guías que nos den pero también es como reflexionar acerca de, de lo que yo voy hacer con ese conocimiento. Es decir por ejemplo, se hacen preguntas abiertas de por ejemplo que haría uno en su situación en el contexto aquí en la ciudad y que haría usted como profesor (P: 2; l. 1 2 3 4 5).
Diseño de pruebas	Los profesores (P: 2, L. 1).
dificultades en las evaluaciones	No me ha ido tan mal digamos, no... pero a veces falta un poco de comprensión digamos de cosas como que son muy... literales, yo no estudio como de memorizar todo, entonces hay preguntas que hacen, que es por ejemplo nombres de personas, años, fechas, entonces en eso...mi dificultad es si voy a responder a ese tipo de preguntas, es como difícil (P: 3, L. 1 2 3 4 5 6).
	<b>CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Razones para evaluar	No para digamos evaluar nuestra o sea con un número darnos digamos una categoría que si somos buenos o malos no...solamente para ver de todo lo que hemos aprendido o sea que sabemos, que conocemos, como manejamos lo que conocemos y cómo podríamos explotar eso cuando ya estemos fuera digamos fuera del aula de clase. Eso es lo que pienso o sea no es para calificar si usted es bueno es malo, es para mirar que se ha aprendido digamos entre todo el proceso (P: 4, L. 1 2 3 4 5 6).
Buenos o malos estudiantes	¡Sí! Por los estudiantes sí!, digamos de un profesor escoger a una persona para determinada actividad o representar algo, entonces hay uno mira que hay estudiantes que se dejan a un lado y hay otros que si siempre van a estar constantes o digamos con el simple hecho de plantear una pregunta y siempre van a preguntarle a una misma persona porque saben que, digamos esa persona va a ser capaz de darle una buena respuesta y simplemente a otras se las deja a un lado (P: 5, L. 1 4 5 6 7 8 9).
Estudiantes con nota de 5 o con 1	De los estudiantes que sacan 5 buenas notas, digamos en ese rango... o sea a mí me causa cierta admiración digamos porque uno dice, uno se analiza a uno

	<p>mismo también, no. Bueno dice que me falta, a veces como que se compara y hacer comparaciones es feo digamos en ese sentido, digamos entre los mismos compañeros o sea se preguntan la nota. Entonces, yo digo ese detalle ya hace como decir que lo van a clasificar si está bien o si está mal. Entonces, los mismos compañeros generan esa competencia digámoslo así; yo como que digamos trato de ayudarlos a veces, porque uno pues también está en el mismo...no esta tan mal digámoslo, sabe algo...entonces hay personas que te piden ayuda o algo así, entonces uno como que trata de ayudarlos o a veces como decirles podrías hacerlo mejor o decirle en esto estas fallando digámoslo así...me ha pasado eso o sea con mis compañeros (P. 6, L. 1 2 3 4 6 7 8 10 11 12 13 14).</p>
Qué revelan los resultados de las evaluaciones	<p>No, yo digo que todos saben; si, sino que digamos hay capacidades en las que son evaluadas o digamos tanto en lectura, bueno en <i>listening</i>, <i>speaking</i> todas esas habilidades. Entonces, digamos que ciertos estudiantes tienen más fuertes en unas habilidades y otros no. Por ejemplo, hay casos de algunos compañeros que pueden expresarse súper bien a la hora de hablar, pero digamos en la parte escrita ya se les dificulta, entonces yo digo que hay personas que tienen ciertas habilidades más desarrolladas que otras o sea podría uno explotarlas, no, pero hay fuertes o sea siempre va haber una persona más fuerte en esto y otra menos en otra (P. 7, L. 1 3 4 5 6 7 8 9).</p>
Qué hace el profesor cuando estudiantes pierden evaluaciones	<p>La verdad nada o sea como dan la nota y ya o sea se limitan a dar la nota pero no tratan de decirle o llamarlo, o sea hay unos profesores que solamente se limitan a eso porque también me ha pasado el caso contrario que lo llaman a uno y le preguntan bueno que pasa o en que están mal o sino a la otra clase como que tratan de decir que hubo ciertas personas que perdieron el examen, entonces que van hacer unas actividades como para que esas personas traten de mejorarlo y digamos tengan un chance para aprender más del tema o saber qué era lo que estaba mal y poder corregirlo digamos o sea no volver a cometer esos errores o eso...corregir o explicar de nuevo ese tema en el que se fue mal, le fue mal a una persona (P. 8, L: 1 2 3 4 5 6 7 8 9).</p>
Qué demuestran las evaluaciones	<p>Muestran digamos la falta de dedicación o en ciertos aspectos también el conocimiento que uno tenga, el manejo del tema, eso es lo que me demuestran, a simple vista digo que solamente es un numero digamos esa calificación que me dan por que digamos yo trato de superar si he perdido un examen como que trato bueno, será porque no le dedique mucho tiempo o algo así, me digo a mi misma que en eso estoy bien y tendría que seguir continuando con un proceso digamos de superación pero si me va mal no lo miro tan malo sino que trato de estudiarlo y ver en que estoy fallando (P. 9, L: 1 2 3 4 5 8 9 10 11).</p>
Confianza en las evaluaciones	<p>Si, si creo que revelan algo (P: 10, L. 1).</p>
Fácil a lo difícil	<p>Lo tomaría como depende a lo que me estén enseñando digamos, si empiezan de temas fáciles, entonces se va calificando y va surgiendo o sea el nivel de la...de lo que se va a evaluar va a ser más alto, parte de lo más fácil para calificar y luego digamos los exámenes o parciales finales ya son los más complejos (P. 11, L: 1 2 3 4).</p>

Aprendizaje en general o de momento	Eso es lo que quería también decir porque como es al instante, no, digámoslo así, la evaluación es al instante, Entonces creo que es súper momentáneo...super momentáneo la verdad (P. 12; L. 1 2 4 5).
Evaluación informal	Pues la verdad no porque a veces le dan cierto porcentaje digamos a la participación...pero o sea desde mi punto de vista así, es bueno porque como que retan a los estudiantes que no participamos mucho como que a que compartamos lo que conocemos. Entonces eso me parece bien, pero hay a veces, a veces, digamos la participación pues debe ser voluntaria pero cuando ya le coloca digamos un cierto porcentaje, entonces como que ya es una obligación, uno digamos tiene la idea y la va a decir, pero a veces como si es obligatorio entonces uno prepara respuestas busca en internet, y no es tanta la opinión personal sino como por ya cumplir eso (P. 13, L. 1 2 3 4 6 7 8 10 11 12).
Justicia y equidad	No, yo creo que en ciertas evaluaciones digamos, que ya son esas informales, unos estudiantes como que van ser preferidos en cierto sentido y otros que no, o sea no importa si usted se mate digamos estudiando, preparando todo, siempre va a tener errores y siempre se los van a seguir recalando, entonces, si va a ser digamos equitativa en todos esos aspectos, entonces porque si una persona cumplió con la mayoría saca una mala nota y porque otra persona que si tiene más fuertes en ciertas cosas o sea le fue mejor...entonces, ahí es como uno diría es injusto o que pasa si hay cierta preferencia (P. 18, L. 1 3 4 5 6 11 12 13 1 4).
Prácticas evaluativas más frecuentes	Talleres, trabajos, trabajos de investigación, presentaciones, en dramatizaciones (P. 19, L. 1 3).
Fortalezas y debilidades	En algunos se miran cualidades y en otros se miran solamente defectos, pero yo creo que uno siempre se va a lo negativo, entonces sería más defectos (P. 20, L: 1 2 5 6).
Criterios y objetivos	Sí, hay profesores que si son muy claros en eso, o sea plantean, eh digamos va haber dos evaluaciones, van a ser de este tipo, van a ser por ejemplo de...eh de elección, o de elección múltiple o van a ser digamos...de elección múltiple van a tener partes de relacionar conceptos con significados o veces dicen que van a ser digamos partes en las que escriba un párrafo o algo así o sea es de opinión, composiciones escritas, entonces sí, si digamos hay profesores que si nos muestran digamos lo que...se va hacer en la evaluación, pero hay otros que no. Pero la mayoría si lo hace (P. 21, L: 1 2 3 4 5 7 8).
Aspectos que tiene en cuenta el profesor para las evaluaciones	Yo digo que ciertos profesores miran digamos las partes en las que nos hace falta estudiar digamos, entonces si miran que somos débiles no se en gramática o algo así. Entonces tratan como de... en el mismo curso del semestre darnos más gramática y al final pues, eh evaluar acerca de eso digamos o sea que toma en cuenta las necesidades o sea lo que necesitamos reforzar (P: 22, L. 1 2 3 4 5).
Práctica o repetición	Pues es una combinación de las dos (P: 23, L. 1).
Evaluación como instrumento de poder	Sí, yo diría que son pocos los que digamos se sienten con ese poder de la evaluación digamos... porque hay profesores que hasta evalúan la asistencia, algo ilógico, no, porque se supone que aquí uno viene por su voluntad, y quiere

	estudia, es su futuro y todo, se sienten con ese poder de que todos los estudiantes tienen que estar aquí todo el día, sentados y escuchando todo eso...e incluso ha habido problemas en eso de, de que uno se cansa de tantas horas de clase digamos en tres horas de clase y quiere salir un rato del salón y hay profesores que normal, no, lo dejan salir, pero hay otros que no le permiten la entrada y hacen evaluación el mismo día. Entonces, si he visto profesores que se sienten con ese poder de la evaluación digamos (P. 24, L. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10).
Factores que afectan al estudiante en las evaluaciones	Hay aspectos digamos muy...relacionados con cada persona digamos, problemas que puedan tener porque no se digamos si uno tuvo o una persona tiene un mal día antes de un examen... o también mirarlo desde el simple hecho del estado de ánimo de cada estudiante le afecta muchísimo, a mí me ha pasado (P. 25, L. 1 2 3 4).
Pruebas orales o escritas	Para mí siempre, presentar pruebas orales porque soy muy, muy, muy de las personas calladas y así, í, soy muy introvertida o sea no, no tengo digamos habilidades como para expresarme muy bien y no sé, eso como que me da...me queda muy difícil o sea y cuando es escrito es como ahí...digamos es como mi campo más fuerte porque me gusta escribir, no hay ese enfrentamiento de la persona, ni el público, ni nada de eso que a uno a veces lo tensiona mucho (P. 26, L. 1 2 4 5 6 7 8).
Satisfacción con los resultados de las evaluaciones)	Algunas materias que ha pasado como que no tan satisfecha porque...digamos uno mira el esfuerzo que uno ha hecho, porque hay materias que uno les pone más empeño por que digamos no es mi fuerte y tengo que superarlo, pues yo lo tomo de esa manera, entonces como que al final recibo una mala nota o una nota que no refleja tanto esfuerzo, que me sirve esa nota o me colocaron un tres no más por pasarme y yo me esforcé, mucho, mucho, mucho que injusta esa nota o sea no valoraron, solamente se dedicaron al conocimiento y todo eso y no valoraron digamos el esfuerzo que uno hace a veces, si hay ciertas materias con las que no me he sentido cómoda en la evaluación al final (P. 27, L. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11).
Qué le preocupa de las evaluaciones	No, no responder digamos a los criterios o a todas las preguntas digamos que se me hacen a veces también me preocupa el tiempo digamos que le dan porque hay evaluaciones, es como no cumplir en ese limitado tiempo con los objetivos digamos del trabajo y de la investigación que se está haciendo, porque hay fuertes o sea a veces tengo fuertes en algunas cosas y en otras no, o sea por ejemplo si me preguntas nombres exactos o eso así muy teórico...muy difícil digamos, eso es lo que me preocupa a veces (P. 28, L. 1 2 6 7 8 9 10).
	<b>CIRCUNSTANCIAS QUE HAN INCIDIDO EN LA CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b>
Circunstancias	Yo creo que si...si o sea aquí en general en Pasto, aquí en Colombia se ha manejado digamos una educación muy tradicional, muy limitada al sistema, aquí uno como que empieza a mirar esos ciertos detalles que son muy importantes y que los estudiantes que están ahorita sentados recibiendo clases no los miran o sea en cierto modo la educación nos esta...nos está limitando,

	<p>nos está haciendo como que eh el estudiante es una persona que solamente tiene que recibir conocimientos y recibir conocimientos y la opinión del estudiante a veces como que no se la toma en cuenta o los aspectos...los aspectos que digamos, que el estudiante tiene afuera o sea el estudiante tiene una vida afuera y también tiene una vida dentro del aula de clase y a veces esa vida de afuera lo afecta mucho al estudiante y por eso hay ciertos estudiantes que rinden, esa es la palabra que le daban antes en el colegio...o sea en rendimiento hay estudiantes que rinden y otros que no... o sea digamos eso es lo que no se mira a la hora de evaluar una persona y también digamos en el sistema que es muy, muy limitante (P. 29, L: 1 2 6 7 8 9 10 11 12 13 1 41 5 16)</p>
	<p><b>PROSPECTIVAS PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS</b></p>
<p>Recomendaciones para profesores</p>	<p>A mí me gusta mucho el tipo de evaluación en la que bueno digamos el profesor enseña toda la teoría, nos da ciertas bases y nos pone un objetivo o una investigación, que uno tenga la posibilidad de, bueno con ciertos conocimientos que ya nos impartió ir a ver la realidad o sea es mucho más significativo, esas cosas que uno hace ahí, en frente y conoce y dice bueno ahora se entienden mejor de esa forma o sea vivirlas que estar escribiendo en un papel y que...o sea los pensamientos que yo tenga se van a quedar solamente en un papel y mes los vayan a entregar con una nota y eso o sea me parece, me parece mejor que hagan esa interacción, a enfrentarse con la realidad (P. 30, L. 3 4 5 9 10 11 12 1 3 1 416 17).</p>
<p>Recomendaciones para estudiantes</p>	<p>No se o sea digamos que... es muy difícil porque uno necesita de tiempo, hay compañeros que son súper, uno los llama matados porque estudian digamos una semana antes y uno dice; pero como lo hacen con tanto trabajo que uno a veces tienen entonces...no sé o como hay estudiantes que no estudian nada en realidad solamente leen y llegan y obtienen buenos resultados, es como muy digamos muy personal (P. 31, L: 1 3 4 5 6 7).</p>

**ANEXO 18**  
**ENTREVISTAS DE PROFESORES**  
**UNIDADES DE SIGNIFICADO RELEVANTE**  
**CATEGORÍA: SENTIDOS DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS**

<b>PROFESOR</b>	<b>UNIDADES DE SIGNIFICADO RELEVANTE</b>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (Frecuencia) depende del curso.</li> <li>- (Procedimiento) reglamento, revisiones, trabajos, no prepara evaluaciones orales, instrumento de poder</li> <li>- (Diseño) él mismo</li> <li>- (Dificultades) memoria a corto plazo</li> <li>- (justicia y equidad) hay preferencia y subjetividad en la evaluación.</li> <li>- (clases de pruebas) actividades orales y de escucha, utiliza internet.</li> <li>- (fallas o fortalezas) fallas para corregir.</li> <li>- (objetivo y criterios) utiliza la evaluación sorpresa.</li> <li>- (qué hace con los resultados de la evaluación) da notas sumativas.</li> <li>- (qué se tiene en cuenta en las evaluaciones) los contenidos.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (Frecuencia) continua, proceso</li> <li>- (Procedimiento): repasos antes de la prueba</li> <li>- (Diseño) no elabora, son descontextualizadas</li> <li>- (Dificultades) exámenes confusos, resultados bajos</li> <li>- (justicia y equidad) hay subjetividad en las evaluaciones.</li> <li>- (clases de pruebas) variadas.</li> <li>- (fallas o fortalezas) la evaluación sólo solo dice si el estudiante pasa o no la materia, lo que uno sabe y no sabe; no contemplamos la autoevaluación.</li> <li>- (objetivo y criterios) hay rúbricas.</li> <li>- (que hace con los resultados de las evaluaciones) los resultados revelan la calidad de la enseñanza y la posibilidad de cambiar algo, no puede ser un proceso lineal.</li> <li>- (qué se tiene en cuenta en las evaluaciones) contenidos vistos.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (Frecuencia) permanente</li> <li>- (Procedimiento) interacción en todas las clases, las evaluaciones no son iguales para todos</li> <li>- (Diseño) ella misma</li> <li>- (Dificultades) inasistencia.</li> <li>- (justicia y equidad) evaluaciones diferenciales</li> <li>- (fallas o fortalezas) fortalezas</li> <li>- (objetivo y criterios) supone que los estudiantes sí los conocen.</li> <li>- (qué fomentan las pruebas) la aplicación.</li> <li>- (instrumento de poder) es ridículo y tonto ha escuchado que eso ocurre.</li> <li>- (aspectos que afectan al estudiante) personales</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (Frecuencia) continua, proceso.</li> <li>- (Procedimiento) primeras pruebas no son evaluables</li> <li>- (Diseño) ella misma</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (Dificultades) ninguna</li> <li>- (justicia y equidad) utiliza tabla para calificar y ser equitativa.</li> <li>- (clases de pruebas) variadas</li> <li>- (fallas o fortalezas) para ayudar a los estudiantes</li> <li>- (objetivo y criterios):siempre utiliza hoja de evaluación con los criterios</li> <li>- (evaluación como poder) no</li> <li>- (factores que afectan la evaluación) la ansiedad y el pánico escénico</li> <li>- (hacia que están orientadas las pruebas) orales: hacia el mensaje, lectura: hacia la estructura del párrafo.</li> <li>- (qué es más difícil pruebas orales o escritas):las orales les produce más angustia</li> <li>- (satisfacción con los resultados de la evaluación) 85% está satisfecha.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (Frecuencia) continua</li> <li>- (Procedimiento) diversas pruebas</li> <li>- (Diseño) ella misma</li> <li>- (Dificultades) falta de autonomía del estudiante</li> <li>- (justicia y equidad) trata de ser justa; no hace recuperaciones.</li> <li>- (fallas o fortalezas) fortalezas.</li> <li>- (práctica o repetición en las pruebas) combinación de las dos. Hay desconexión entre profesor, estudiante y la prueba.</li> <li>- (Evaluación como instrumento de poder) el profesor teme perder ese poder.</li> <li>- (satisfacción con los resultados de la evaluación) satisfecha.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (Frecuencia) continua</li> <li>- (Procedimiento) cada clase</li> <li>- (Diseño) él mismo</li> <li>- (Dificultades) no usa pruebas de pregunta abierta , son subjetivas</li> <li>- (justicia y equidad) la “evaluación objetiva” es más justa y equitativa.</li> <li>- (estrategias de evaluación más frecuentes) individuales y pruebas grupales.</li> <li>- (objetivos y criterios) utiliza pruebas de “circuito cerrado” porque la respuesta es precisa.</li> <li>- (factores que afectan al estudiante en la evaluación) el ruido, la distracción, el nerviosismo, pruebas sorpresa.</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (Frecuencia) cada fin de unidad, durante el semestre.</li> <li>- (Procedimiento) evaluaciones sorpresa</li> <li>- (Diseño) él mismo</li> <li>- (Dificultades) preguntas ambiguas.</li> <li>- (justicia y equidad) las pruebas que el profesor hace son objetivas.</li> <li>- (fallas o fortalezas) indican las fallas de los estudiantes y las fortalezas.</li> <li>- (Práctica o repetición en las pruebas) ambas cosas.</li> <li>- (Evaluación como instrumento de poder) sí para hacer disciplina o exigir asistencia.</li> <li>- (hacia que están orientadas las pruebas) pronunciación, fluidez, gramática.</li> <li>- (más difícil oral o escrito para el estudiante) orales</li> <li>- (satisfacción con los resultados de las evaluaciones) no porque las evaluaciones no demuestran lo que el estudiante sabe.</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (Frecuencia) depende de la habilidad</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (Procedimiento) 8 evaluaciones por semestre</li> <li>- (Diseño) 80% del libro, 20% actividades</li> <li>- (Dificultades) falta de reflexión sobre el proceso</li> <li>- (justicia y equidad) estamos todavía muy lejos de hacerlo más justo.</li> <li>- (fallas o fortalezas) somos cazadores de errores.</li> <li>- (objetivos y criterios) sí deben especificarse.</li> <li>- (evaluación como instrumento de poder) si es una forma de control, de poder, de conocimiento y de autoridad.</li> <li>- (opresor oprimido) es un mecanismo ideológico que a veces se reproduce; posiblemente en la casa al estudiante no nunca le permitieron hablar.</li> <li>- (satisfacción con los resultados de las evaluaciones) bastante satisfecho.</li> </ul>
--	---

**(Continuación)**

**ENTREVISTAS DE PROFESORES**

**UNIDADES DE SIGNIFICADO RELEVANTE**

**CATEGORÍA: SENTIDOS DE LAS CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS**

<b>PROFESOR</b>	<b>UNIDADES DE SIGNIFICADO RELEVANTE</b>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (por qué se evalúa) para promover estudiantes</li> <li>- (en qué caso pierden asignaturas) insistencia.</li> <li>- (que hace el profesor cuando los estudiantes pierden evaluaciones) <i>feedback</i>.</li> <li>- (qué revelan los resultados) hay fosilización de conocimiento y desinterés.</li> <li>- (confianza en las evaluaciones) fallan.</li> <li>- (Exámenes de los libros) no porque son limitados en todo.</li> <li>- (fácil a lo difícil) de lo difícil a lo fácil.</li> <li>- (a qué se deben malos resultados) falta de preparación, conocimiento y autoconfianza del estudiante.</li> <li>- (estudiante con 5 o con 1) con 5 no necesita atención, el otro sí.</li> <li>- (estudiante bueno y malo) todos son buenos.</li> <li>- (aprendizaje en general o de momento) lo que el estudiante sabe.</li> <li>- (significado de la evaluación) un castigo (se retracta), es poner a prueba lo que sabes.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (razones para evaluar) preocupación por el proceso</li> <li>- (en qué casos los estudiantes pierden las evaluaciones) cifra numérica y la comparación con otros estudiantes.</li> <li>- (qué hace el profesor cuando los estudiantes pierden las evaluaciones) no hace evaluaciones extras, da oportunidades.</li> <li>- (confianza en las evaluaciones) la evaluación no evidencia el aprendizaje general del estudiante sino lo que ocurrió el día del examen.</li> <li>- (pero por qué será que se sienten culpables) el proceso de aprendizaje es más lento en unos que en otros.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (de lo fácil a lo difícil) sí.</li> <li>- (a qué se deben los malos resultados) no han aprendido bien.</li> <li>- (estudiante con 5 o con 1) no siempre el buen estudiante saca buenas notas o que quien no tiene buen conocimiento siempre le va mal.</li> <li>- (aprendizaje en general o en el momento) la evaluación revela un aprendizaje continuo.</li> <li>- (significado de la evaluación) parte del proceso de aprender.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (razones para evaluar) para formar al estudiante</li> <li>- (qué hace el profesor cuando los estudiantes pierden las evaluaciones) por inasistencia brinda atención individual.</li> <li>- (en qué casos los estudiantes pierden las evaluaciones) por inasistencia.</li> <li>- (confianza en las evaluaciones) mucho porque en ellas aparecen los errores.</li> <li>- (libros con exámenes) sí, el profesor las complementa.</li> <li>- (fácil a lo difícil) sí no descarta lo contrario.</li> <li>- (a qué se deben los malos resultados) la falta de atención de los estudiantes y de interacción entre el estudiante y el profesor.</li> <li>- (estudiante con 5 y otro con 1) asocia nota alta con aprendizaje y nota baja con desinterés del estudiante</li> <li>- (buenos y malos estudiantes) todas somos diferentes.</li> <li>- (aprendizaje general o en el momento) un momento.</li> <li>- (significado de la evaluación) Es el reflejo de lo que uno ha trabajado con los estudiantes. Si eso ha calado en el estudiante y le ha permitido al estudiante crecer en el conocimiento de algo (P. 14, L. 2 3)</li> <li>- (evaluación informal) sí.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (razones para evaluar) para evaluar el proceso</li> <li>- (qué hace cuando estudiantes pierden las evaluaciones) deja trabajos.</li> <li>- (qué revelan las pruebas) adquisición del conocimiento.</li> <li>- (confianza en los resultados de las evaluaciones) sí confía</li> <li>- (Libros con exámenes) sí</li> <li>- (fácil a lo difícil) sí es el orden establecido.</li> <li>- (a qué se deben los malos resultados) inasistencia, se saltó una clase y se perdió; quien trabaja juicioso pasa.</li> <li>- (estudiante con 5 y estudiante con 1) nadie saca 5.0 porque faltan clase</li> <li>- (estudiantes buenos y malos) no; ayuda al estudiante</li> <li>- (evaluación refleja aprendizaje) se hacen varias pruebas</li> <li>- (evaluaciones informales) sí.</li> <li>- (qué significa la evaluación) sistema para medir el progreso.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (razones para evaluar) evaluamos todo, es una forma de autoevaluación, para ver el proceso.</li> <li>- (evaluación para promover, dar calificación, estigmatizar) poder, disciplina.</li> <li>- (qué hace cuando estudiantes pierden evaluaciones) nada, si pierden es por falla del estudiante, por malas estrategias de estudio; quienes no pueden “echar paja”</li> <li>- (qué revela la evaluación) hasta dónde ha podido facilitar el aprendizaje.</li> <li>- (confianza en las evaluaciones) desconfía de las evaluaciones estandarizadas y de las que hace el profesor; hace distintas evaluaciones.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (fácil a lo difícil) difícil a lo fácil.</li> <li>- (a qué se deben los malos resultados) los profesores no son claros, instrucciones ambiguas, pruebas que leen la mente del profesor y cómo el profesor quiere que le contesten, preferencia por preguntas de respuesta cerrada.</li> <li>- (estudiantes con 5 y con 1) nota alta es quien sabe, quien siguió las instrucciones; nota baja es confiado, perezoso, o tiene malas técnicas de estudio, no es que no sepa, no optimiza su conocimiento.</li> <li>- (estudiantes buenos y malos) son clasificaciones hechas por los libros; el duro es el que habla, entiende, escribe, mantiene buenas relaciones; el malo no asiste, es de otro curso, no se relaciona, le cae mal al profesor, viene de otro planeta, no sabe por qué está en la carrera.</li> <li>- (examen refleja aprendizaje en general o el momento) trata de que no sea para el momento.</li> <li>- (evaluaciones informales) No, todo está planeado.</li> <li>- (significado de la evaluación) Si el estudiante asiste a clases, está preparado para el examen.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (razones para evaluar a los estudiantes) todo se evalúa a través de la “medición”, la evaluación muestra lo ético que es el profesor.</li> <li>- (qué hace cuando los estudiantes pierden las evaluaciones) <i>feedback</i> para saber lo que sucede.</li> <li>- (qué revelan los resultados) si el estudiante está conectado con el proceso y si el profesor comete errores.</li> <li>- (confianza en los resultados) evaluaciones son buenas y que se pueden mejorar.</li> <li>- (exámenes que vienen en los libros) los <i>tests</i> de los libros son confiables son hechos por personas que saben más que el profesor, pero también el profesor ajustes necesarios.</li> <li>- (evaluación de lo fácil a lo difícil) sí.</li> <li>- (a qué se deben los malos resultados) cuestiones psicológicas, de aprendizaje, desinterés, hábito de vida, no le importa la evaluación, estudió solo para el examen.</li> <li>- (estudiante con 5 y otro con 1) el profesor sí estigmatiza a los estudiantes en buenos y malos; el bueno está motivado, es juicioso y dedicado, el “malo” está desmotivado.</li> <li>- (evaluación puede conducir a tragedias familiares) comportamientos inadecuados o prácticas indebidas.</li> <li>- (aprendizaje en general o particular) general.</li> <li>- (evaluaciones informales) sólo como un estímulo.</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (razones para evaluar) para constatar si el estudiante comprendió o no, aprendió o no.</li> <li>- (qué hace el profesor cuando estudiantes pierden evaluaciones) vuelve a hacer evaluaciones.</li> <li>- (qué hace el estudiante cuando pierde la evaluación), se preocupan, el profesor explica que todo lo que se evaluó lo explicó.</li> <li>- (qué revelan los resultados) estudian sólo para el examen.</li> <li>- (confianza en las evaluaciones) no, porque las evaluaciones no miden</li> </ul>

	<p>exactamente. No ha encontrado una forma de evaluar satisfactoria.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- (exámenes que vienen en los libros) no son descontextualizados.</li> <li>- (Fácil a lo difícil) sí.</li> <li>- (estudiante con 5 y estudiante con 1) nota alta es el que es buen estudiante, el de nota baja no estudia o no entiende aunque esto no es cierto totalmente.</li> <li>- (estudiante bueno y malo) duda sobre este dualismo.</li> <li>- (evaluaciones informales) sí.</li> <li>- (significado de la evaluación) proceso para medir lo que aprendieron y lo que no aprendieron.</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (razones para evaluar) por exigencia, la institución y el currículo, para acreditar, para auscultar.</li> <li>- (Qué hace el profesor cuando los estudiantes pierden las evaluaciones) les da una segunda oportunidad; los estudiantes que “se rajan” le comentan problemas familiares,</li> <li>- (qué revelan los resultados de las evaluaciones) aprender inglés no es para una inteligencia excepcional.</li> <li>- (confianza en los resultados de las evaluaciones) son subjetivos, cada profesor tiene su forma de evaluar.</li> <li>- (libros traen las pruebas) hace uso parcial son descontextualizadas.</li> <li>- (fácil a lo difícil) lo contrario, la lengua como discurso debe evaluarse del todo a las partes, es decir de manera deductiva, con mensajes completos.</li> <li>- (a qué se deben los malos resultados) son relativos estamos empezando con pruebas estandarizadas.</li> <li>- (estudiante con 5 o con 1) hay que mirar más allá de los números, la primera impresión sería de buen estudiante y de vago en el otro caso pero esto cambiaría si se tiene en cuenta la perspectiva humana.</li> <li>- (estudiante bueno o malo) viene desde la escuela y se asocia con el comportamiento del estudiante.</li> <li>- (aprendizaje general o de momento) evaluación sistemática: proceso que muestra logros del estudiante y del profesor y es consecuente con los materiales, metodología, objetivos, sería sistemática; si se ignora lo anterior y se hace sólo para el momento, sin reflexionar, sería intrascendente.</li> <li>- (significado de la evaluación) implica no sólo las lenguas sino el cambio del estudiante.</li> <li>- (evaluaciones informales) sí.</li> </ul>

(Continuación)

**ENTREVISTAS DE PROFESORES**

**UNIDADES DE SIGNIFICADO RELEVANTE**

**CATEGORÍA: ORIGEN DE LAS CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS**

<b>PROFESOR</b>	<b>UNIDADES DE SIGNIFICADO RELEVANTE</b>
-----------------	--

1	- (factores que han influido en la forma de pensar y hacer la evaluación) su experiencia como estudiante. - (¿evalúa de la manera cómo fue evaluado?) (tose como expresando duda, arrepentimiento o vergüenza) todo depende de los estudiantes.
2	- (factores que han influido en la forma de pensar y hacer la evaluación) vive en una generación que para todo requiere evaluación; los profesores eran injustos; antes no había retroalimentación en las pruebas orales; la experiencia como estudiante le ha ayudado a pensar diferente.
3	- (factores que han incidido en la forma de pensar y hacer la evaluación) su experiencia como profesora y como estudiante.
4	- (factores que han incidido en la forma de pensar y hacer la evaluación) su experiencia frustrante como estudiante.
5	- (factores que han incidido en la forma como piensa y hace la evaluación) suspira, como evocando un recuerdo desagradable; las malas experiencias evaluativas como estudiante.
6	- (factores que han incidido en la forma como piensa y hace la evaluación) la forma como fue evaluado en el colegio, la universidad y en los Estados Unidos y los autores sobre evaluación, el ensayo y error.
7	- (factores que han incidido en la forma como piensa y hace la evaluación) la forma cómo fue evaluado, cree que si él así aprendió y dio resultado, así mismo funcionará con sus estudiantes.
8	- (factores que han incidido en la forma de pensar y hacer la evaluación) la vocación de servicio a los estudiantes; la parte ética de la enseñanza.

## (Continuación)

**ENTREVISTAS DE PROFESORES****UNIDADES DE SIGNIFICADO RELEVANTE****CATEGORÍA: PROSPECTIVAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS**

<b>PROFESOR</b>	<b>UNIDADES DE SIGNIFICADO RELEVANTE</b>
1	- (recomendaciones para profesores) no tomar la evaluación como un arma; tener en cuenta que los estudiantes de primer semestre son “niños; se requiere empatía.
2	- (recomendaciones para mejorar la evaluación) recomienda hacer cosas diferentes.
3	- (recomendaciones para profesores) exámenes internacionales, ser más exigentes. - (recomendaciones para estudiantes) dedicación, constancia y organización.
4	- (recomendaciones para profesores) evaluar producción, no memoria. - (recomendaciones para estudiantes) ser más activos, preguntar, consultar.

5	- (recomendaciones para mejorar la evaluación) conocer más sobre evaluación, explorar nuevas posibilidades.
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (a qué le teme el estudiantes en las evaluaciones) la evaluación puede esconder cosas.</li> <li>- (recomendaciones para profesores) mirar lo académico pero también lo humano, lo espiritual en el estudiante, para que sea agente activo de cambio.</li> <li>- (recomendaciones para estudiantes) que lo hagan con gusto y se sientan orgullosos de su carrera, que se conviertan en agentes de cambio de la sociedad.</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (recomendaciones para profesores) hacer simulacros calificables pero que no incidan en la nota final para detectar las fallas del estudiante.</li> <li>- (recomendaciones para estudiantes) participar más en el proceso evaluativo.</li> <li>- El profesor señala que sus opiniones son apartadas de lo que dicen los libros pero, es lo que piensa.</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (recomendaciones para profesores) que los profesores trabajen en grupo, tras una meta, evaluar con criterios claros, reflexionando y contextualizando para rescatar las cualidades del estudiante de la región que no las tienen en otras partes; la evaluación debe estar ligada al currículo, todo lo que hagamos en evaluación debe ser en provecho de los estudiantes.</li> <li>- (recomendaciones para estudiantes) evitar el facilismo; practicar fuera de clase; usar las tecnología.</li> </ul>

**ANEXO 19**  
**ENTREVISTAS DE ESTUDIANTES**  
**UNIDADES DE SIGNIFICADO RELEVANTE**  
**CATEGORÍA: SENTIDOS DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS**

<b>ESTUDI ANTE</b>	<b>UNIDADES DE SIGNIFICADO RELEVANTE</b>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (Frecuencia) depende del curso; cada 15 o cada mes.</li> <li>- (Procedimiento) memorizar en selección múltiple, para presentaciones se practica.</li> <li>- (Diseño) el profesor</li> <li>- (Dificultades) no se sabe lo que el profesor evalúa, no entregan resultados.</li> <li>- (justicia y equidad) hay subjetividad, se mira caras.</li> <li>- (clases de pruebas)</li> <li>- (clases de pruebas) escritos, orales, presentaciones, ensayos; prefiere las presentaciones</li> <li>- (fallas o fortalezas) ninguna porque el ser humano es muy complejo. Debería ser personalizada.</li> <li>- (objetivo y criterios) unos sí otros no.</li> <li>- (instrumento de poder) siempre hay ejercicio de poder</li> <li>- (qué se tiene en cuenta en las evaluaciones) contenidos, se descuida la parte humana.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (Frecuencia) cada uno y dos meses, talleres.</li> <li>- (Procedimiento) revisa y memoriza.</li> <li>- (Diseño) se infiere que el profesor</li> <li>- (Dificultades) memoriza los escritos, en el oral el profesor no da confianza.</li> <li>- (justicia y equidad) profesores tiene prejuicios, notas son subjetivas.</li> <li>- (clases de pruebas) orales y escritas, exposiciones y debates.</li> <li>- (fallas o fortalezas) fallas.</li> <li>- (objetivo y criterios) sí</li> <li>- (ejercicio de poder) sí</li> <li>- (qué se tiene en cuenta en las evaluaciones) el programa y los contenidos.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (Frecuencia) <i>quizzes</i> diarios y parciales al final de unidades</li> <li>- (Procedimiento) se prepara mucho (le va mal).</li> <li>- (Diseño) el docente.</li> <li>- (Dificultades) gramaticales.</li> <li>- (justicia y equidad) no. A unos evalúan mejor que a otros</li> <li>- (clases de pruebas)</li> <li>- (fallas o fortalezas) más las fallas.</li> <li>- (objetivo y criterios)</li> <li>- (repetición o práctica) repetición</li> <li>- (Instrumento de poder) sí para hacer disciplina y estudien.</li> <li>- (énfasis de las pruebas) gramática, vocabulario, puntuación.</li> <li>- (satisfacción con los resultados) algunos</li> <li>- (qué le preocupa de las evaluaciones) perder el semestre.</li> <li>- (qué se tiene en cuenta en las evaluaciones).</li> </ul>

4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (Frecuencia) al terminar un módulo.</li> <li>- (Procedimiento) revisar apuntes, internet.</li> <li>- (Diseño) el profesor.</li> <li>- (Dificultades) preguntas abiertas son complicadas.</li> <li>- (justicia y equidad) no son objetivos, se predisponen, toman como referencia el buen estudiante.</li> <li>- (clases de pruebas)</li> <li>- (fallas o fortalezas) los aciertos.</li> <li>- (objetivo y criterios) sí</li> <li>- (repetición o práctica) memoria y repetición.</li> <li>- (Instrumento de poder) sí pero no siempre funciona.</li> <li>- (énfasis de las pruebas) lectura, escritura, gramática y comprensión.</li> <li>- (satisfacción con los resultados) le gustaría sacar mejores notas, aunque ahora le importa más aprender.</li> <li>- (qué se tiene en cuenta en las evaluaciones).</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (Frecuencia) todos los días; cada quince o cada mes,</li> <li>- (Procedimiento) revisar vocabulario, gramática.</li> <li>- (Diseño) se infiere que el profesor</li> <li>- (Dificultades): no los ha tenido.</li> <li>- (justicia y equidad) no. Hay preferencias, no se entrega notas.</li> <li>- (clases de pruebas)</li> <li>- (fallas o fortalezas) fortalezas</li> <li>- (objetivo y criterios) sí, casi siempre.</li> <li>- (repetición o práctica) unos práctica otros memorización.</li> <li>- (Instrumento de poder) sí.</li> <li>- (factores que afectan al estudiante) nervios.</li> <li>- (satisfacción con los resultados) le va bien.</li> <li>- (qué teme de la evaluación) que le anulen la prueba.</li> <li>- (qué se tiene en cuenta en las evaluaciones) debe ser integral.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (Frecuencia) todos los días.</li> <li>- (Procedimiento) revisar apuntes, internet.</li> <li>- (Diseño) no sabe.</li> <li>- (Dificultades): no se tiene en cuenta su opinión.</li> <li>- (justicia y equidad) es justo que los evalúen a todos de la misma manera.</li> <li>- (clases de pruebas)</li> <li>- (fallas o fortalezas) ambas.</li> <li>- (objetivo y criterios) sí.</li> <li>- (repetición o práctica) repetición.</li> <li>- (Instrumento de poder) sí, como castigo para atemorizar.</li> <li>- (énfasis de las pruebas) fluidez, gramática orden de ideas.</li> <li>- (exámenes orales o escritos) escritos.</li> <li>- (satisfacción con los resultados) no.</li> <li>- (qué se tiene en cuenta en las evaluaciones).</li> </ul>

7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (Frecuencia): cada trabajo, cada semana.</li> <li>- (Procedimiento) revisiones</li> <li>- (Diseño) el profesor</li> <li>- (Dificultades) preguntas raras.</li> <li>- (justicia y equidad) no. Profesores prefieren amigos.</li> <li>- (clases de pruebas)</li> <li>- (fallas o fortalezas) deberían ser para corregir los errores.</li> <li>- (objetivo y criterios) sí.</li> <li>- (énfasis de las evaluaciones) hasta 6°. Semestre se memorizaba, ahora no.</li> <li>- (instrumento de poder) sí</li> <li>- (pruebas orales o escritas) orales.</li> <li>- (qué teme de la evaluación) perder o ganar la materia, su futura práctica docente.</li> <li>- (satisfacción con los resultados de evaluaciones) quisiera notas más altas.</li> <li>- (qué se tiene en cuenta en las evaluaciones).</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (Frecuencia) constantemente, participación.</li> <li>- (Procedimiento): practica con compañeros.</li> <li>- (Diseño) el profesor.</li> <li>- (Dificultades) antes creía que no avanzaba, ahora sí.</li> <li>- (justicia y equidad) sí aunque no se ha valorado el esfuerzo.</li> <li>- (clases de pruebas) oral y escrita.</li> <li>- (fallas o fortalezas) fallas.</li> <li>- (objetivo y criterios) algunos sí, al comienzo de semestre.</li> <li>- (en qué se basan las evaluaciones) contenidos; deberían tener en cuenta necesidades de los estudiantes pero uno tampoco las cuenta.</li> <li>- (énfasis de las evaluaciones) comunicación y fluidez.</li> <li>- (instrumento de poder) sí.</li> <li>- (factores que afectan las evaluaciones) no conocer al profesor.</li> <li>- (énfasis de las habilidades en las pruebas) lectura: inferencia, escritura: antes gramática, ahora comprensión.</li> <li>- (prueba oral o escrita) prefiere examen oral, aunque con los dos le da miedo.</li> <li>- (satisfacción con los resultados de las evaluaciones) sí, deberían exigir más.</li> <li>- (qué teme de las evaluaciones) no saber la respuesta.</li> <li>- (repetición o práctica)</li> <li>- (qué se tiene en cuenta en las evaluaciones).</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (Frecuencia) cada una o dos semanas; mitad se semestre un parcial y al final otro.</li> <li>- (Procedimiento): leer porque hay preguntas textuales y de reflexión.</li> <li>- (Diseño): el profesor</li> <li>- (Dificultades): se exigen nombre fechas.</li> <li>- (clases de pruebas) talleres, trabajos, trabajos de investigación, presentaciones, en dramatizaciones</li> <li>- (fallas o fortalezas) siempre se ve lo negativo.</li> <li>- (objetivo y criterios) sí la mayoría.</li> <li>- (repetición o práctica) las dos.</li> <li>- (instrumento de poder) sí, evalúan inasistencia.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (factores que afectan las evaluaciones) aspectos de cada persona.</li> <li>- (pruebas orales o escritas) prefiere escritas, no hay enfrentamiento con otro)</li> <li>- (grado de satisfacción) la calificación no compensa el esfuerzo.</li> <li>- (qué teme de las evaluaciones) no tener la respuesta, el tiempo, preguntas teóricas.</li> <li>- (qué se tiene en cuenta en las evaluaciones) las necesidades del estudiante.</li> </ul>
--	---

(Continuación)

**ENTREVISTAS DE ESTUDIANTES**

**UNIDADES DE SIGNIFICADO RELEVANTE**

**CATEGORÍA: SENTIDOS DE LAS CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS**

<b>ESTUDI ANTE</b>	<b>UNIDADES DE SIGNIFICADO RELEVANTE</b>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (razones) medir y cumplir objetivos</li> <li>- (por qué pierden) desorientación, no estudian, se bloquean.</li> <li>- (qué hace el profesor cuando el estudiante pierde la evaluación) les dice: estudien; deja trabajo extra; otros no</li> <li>- (qué hace el estudiante cuando pierde evaluaciones) se siente menos inteligente.</li> <li>- (qué revelan las evaluaciones) nunca lo que uno sabe. Desde pequeño lo condicionan.</li> <li>- (confianza en la evaluaciones) no, porque no reflejan rendimiento real. Hay subjetividad en el profesor, en el estudiante al recibir la evaluación y en el test.</li> <li>- (libros con exámenes) “homogenizante”.</li> <li>- (fácil a lo difícil) desde la cotidianidad, el contexto.</li> <li>- (estudiantes buenos y malos) no; es denigrante clasificarlos solo por una nota.</li> <li>- (aprendizaje en general o solo el momento) el proceso de aprendizaje; de cada aprendizaje se derivan otros.</li> <li>- (significado de evaluación) es necesaria, da luces, si hay dificultades para corregir.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (razones) para dar un número al conocimiento. La nota sí representa el conocimiento pero no el procedimental o el actitudinal.</li> <li>- (qué hace el profesor cuando el estudiante pierde la evaluación) nada, no hay proceso, dice: estudien más.</li> <li>- (qué hace el estudiante cuando pierde evaluaciones) estudiar más para compensar, no para aprender.</li> <li>- (qué revelan las evaluaciones) almacenamiento.</li> <li>- (confianza en la evaluaciones) profesor sí, estudiante no</li> <li>- (libros con exámenes) sirve sólo al profesor.</li> <li>- (razones de los malos resultados) a) no estudian; b) no se aprende realmente; c) no hay suficiente metodología; d) no se ha seguido un proceso real; e) el profesor ubica en el mismo nivel a todos los estudiantes</li> <li>- (estudiantes buenos y malos) sólo por la nota, hay que mirar el mundo de las personas.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (aprendizaje en general o solo el momento) momento, quienes sacó buen promedio en primer semestre cuando llegan a 8° no recuerdan nada.</li> <li>- (significado de evaluación) mecanismo para pasar una materia, sugiere no darle tanta importancia a un número.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (razones) para saber si el estudiante sabe o no sabe</li> <li>- (qué hace el profesor cuando el estudiante pierde la evaluación) algunos dejan trabajos extras otros no.</li> <li>- (qué hace el estudiante cuando pierde evaluaciones) aunque estudien les va mal</li> <li>- (qué revelan las evaluaciones) aunque sepa le va mal.</li> <li>- (confianza en la evaluaciones) no, por los nervios</li> <li>- (libros con exámenes) no; mejor que los haga el profesor</li> <li>- (fácil a lo difícil) no siempre.</li> <li>- (razones de los malos resultados) falta de estudio, lo humano.</li> <li>- (estudiante con 5 o con 1); no todos van al mismo ritmo</li> <li>- (estudiantes buenos y malos) es la ética del profesor.</li> <li>- (aprendizaje en general o solo el momento) momento.</li> <li>- (evaluaciones informales) sí, se expone ideas, disminuye el miedo, se aprende del otro.</li> <li>- (significado de evaluación) determina quién sabe.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (razones) quieren medirnos.</li> <li>- (qué hace el profesor cuando el estudiante pierde la evaluación) nada.</li> <li>- (qué hace el estudiante cuando pierde evaluaciones) sacar mejor nota en la siguiente.</li> <li>- (confianza en la evaluaciones) no, sólo revelan “ciertas cosas”</li> <li>- (libros con exámenes)no; el libro no es capaz de comprender la evolución que tiene el estudiante</li> <li>- (fácil a lo difícil) sí; uno tiene que asimilar ciertas cosas para entrar a ver otras.</li> <li>- (razones de los malos resultados) inasistencia, contexto, lo personal.</li> <li>- (estudiante con 5 o con 1) estudiante con 5: actitud positiva, motivado, facilidad; estudiante con 1: tiene sus propias situaciones, es vago, no le gusta, está obligado, ley del menor esfuerzo, situaciones adversas.</li> <li>- (estudiantes buenos y malos) no; cada uno predisposición para algo.</li> <li>- (aprendizaje en general o solo el momento) “evaluar el conocimiento en general de un estudiantes no se puede hacer mediante la evaluación”</li> <li>- (evaluaciones informales) sí le gustan, permiten mostrar “otro tipo de capacidades”.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (razones) es una obligación de los profesores.</li> <li>- (qué hace el profesor cuando el estudiante pierde la evaluación) algunos son cerrados, otros dan chances.</li> <li>- (qué revelan las evaluaciones) satisfacciones o decepciones para el estudiante</li> <li>- (confianza en la evaluaciones) más o menos hay otras formas de mostrar lo que uno sabe.</li> <li>- (libros con exámenes) prefiere que los haga el profesor de acuerdo al nivel del estudiante.</li> <li>- (fácil a lo difícil) las dos formas.</li> <li>- (razones de los malos resultados) falta de estudio, caerle mal al profesor.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (estudiante con 5 o con 1) 5= metas claras; tendencia a ayudar al “bueno”.</li> <li>- (estudiantes buenos y malos) nos caemos mal con los profesores.</li> <li>- (aprendizaje en general o solo el momento) momento.</li> <li>- (evaluaciones informales) no le gusta, es una presión más.</li> <li>- (significado de evaluación) dice si merece o no avanzar.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (razones) si no nos evalúan perdemos interés, no vamos a estudiar.</li> <li>- (qué hace el profesor cuando el estudiante pierde la evaluación) algunos si orientan al estudiante otros no, el que pasa pasa, los demás se quedan.</li> <li>- (qué hace el estudiante cuando pierde evaluaciones) estudiar para el próximo y hacer lo que el profesor dice.</li> <li>- (qué revelan las evaluaciones) no revela lo que el estudiante sabe</li> <li>- (confianza en la evaluaciones) en algunas; hay cosas externas que influyen en las respuestas.</li> <li>- (libros con exámenes) debe hacerlo el profesor.</li> <li>- (fácil a lo difícil) así le han enseñado que debe ser.</li> <li>- (razones de los malos resultados) problemas personales, no comprender.</li> <li>- (estudiante con 5 o con 1) 5 no es igual a saber.</li> <li>- (estudiantes buenos y malos) es injusto; callado no significa malo.</li> <li>- (aprendizaje en general o solo el momento) se olvidan detalles.</li> <li>- (evaluaciones informales) permiten expresar lo que piensa sin temor a la crítica o al error.</li> <li>- (significado de evaluación) ayuda a que el conocimiento crezca, no siempre mide el conocimiento, son obligatorias para que el alumno estudie.</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (razones) medir conocimiento y pasar a otro nivel.</li> <li>- (qué hace el profesor cuando el estudiante pierde la evaluación)</li> <li>- (qué hace el estudiante cuando pierde evaluaciones) si pierde la mayoría el profesor da otra oportunidad, si no no.</li> <li>- (confianza en la evaluaciones) si son de F o V son confiables; la evaluación juzga también al profesor.</li> <li>- (libros con exámenes) pregunta no fue clara.</li> <li>- (fácil a lo difícil) sí.</li> <li>- (razones de los malos resultados) bases insuficientes, evaluaciones extensas.</li> <li>- (estudiante con 5 o con 1) circunstancias afectan al estudiante.</li> <li>- (estudiantes buenos y malos) profesor sabe quién es bueno o malo por la participación.</li> <li>- (aprendizaje en general o solo el momento) pregunta poco clara.</li> <li>- (evaluaciones informales) cuando la participación no es evaluada el estudiante tiende a no participar.</li> <li>- (significado de evaluación) con ella se termina la carrera y se aumenta el conocimiento.</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (razones) para cambiar el nivel.</li> <li>- (qué hace el profesor cuando el estudiante pierde la evaluación) algunos lo consideran otros no.</li> <li>- (qué revelan las evaluaciones) no revelan lo que se sabe.</li> <li>- (confianza en la evaluaciones) no mucho.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (libros con exámenes) sí</li> <li>- (fácil a lo difícil) sí</li> <li>- (razones de los malos resultados) poca dedicación.</li> <li>- (estudiante con 5 o con 1) se cree que triunfa el que saca buena nota, pero no es así.</li> <li>- (estudiantes buenos y malos) el profesor cree que el que participa es el único que sabe</li> <li>- (aprendizaje en general o solo el momento) momento.</li> <li>- (evaluaciones informales) no le gustan por ser tímida.</li> <li>- (significado de evaluación) es darle significado a lo que uno ha aprendido, darle un valor para seguir adelante.</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (razones) clasificar al estudiante en bueno o malo.</li> <li>- (qué hace el profesor cuando el estudiante pierde la evaluación) algunos nada sólo dan la nota; otros se interesan por lo que pasó.</li> <li>- (qué revelan las evaluaciones) falta de dedicación; que el conocimiento del estudiante, es “solamente un número”.</li> <li>- (confianza en la evaluaciones) revelan algo.</li> <li>- (libros con exámenes)</li> <li>- (fácil a lo difícil) sí.</li> <li>- (estudiante con 5 o con 1) admira a los de notas altas, se compara con ellos.</li> <li>- (estudiantes buenos y malos) se ignora a algunos estudiantes. Cree que todos saben; algunos son más fuertes en ciertas habilidades y débiles en otras</li> <li>- (evaluaciones informales) si es obligatoria, no le gusta.</li> </ul>

**(Continuación)****ENTREVISTAS DE ESTUDIANTES****UNIDADES DE SIGNIFICADO RELEVANTE****CATEGORÍA: ORIGEN DE LAS CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS**

<b>ESTUDI ANTE</b>	<b>UNIDADES DE SIGNIFICADO RELEVANTE</b>
1	La forma cómo ha sido evaluado, lo que le han enseñado que la evaluación siempre debe estar en el proceso.
2	La forma cómo el estudiante fue evaluado en el colegio; hubo subjetividad.
3	Miedo a la respuesta equivocada.
4	La evaluación ahora en la universidad es más compleja.
5	Proviene de la experiencia de cada persona, desde la escuela.
6	Del colegio, la universidad; hay profesores anticuados.
7	Respuesta confusa de la estudiante.
8	Desde el colegio, aquí las habilidades son separadas, ya no le tiene miedo a las notas porque no representan lo que el estudiante sabe.
9	En Colombia hay una educación muy tradicional, limitada al sistema; la educación nos

está limitando, porque el estudiante es una persona que solo recibe conocimientos, se ignora que el estudiante tiene una vida afuera y otra dentro del aula de clases, ésta última no se tiene en cuenta a la hora de evaluar.
--

(Continuación)

**ENTREVISTAS DE ESTUDIANTES**

**UNIDADES DE SIGNIFICADO RELEVANTE**

**CATEGORÍA: PROSPECTIVAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS**

<b>ESTUDI ANTE</b>	<b>UNIDADES DE SIGNIFICADO RELEVANTE</b>
1	Profesores y estudiantes deben compartir los criterios, los objetivos y saber qué es lo que se evalúa; a) actitud ética del profesor; b) hacer seguimientos más personales para ayudar al estudiante; c) hacer que el estudiante utilice en contextos reales lo que aprendió; d) la relación teoría-práctica está realmente la clave para tener una evaluación objetiva.
2	Profesores: seguir un proceso con los estudiantes. No evaluar para discriminar; evitar los dualismos en la evaluación. Estudiantes: aprender según sus propias capacidades.
3	Profesores: en las evaluaciones inculcar confianza, más interacción para evitar la frustración y la ansiedad. Estudiantes: estudiar para la vida para la profesión.
4	Profesores: evaluaciones menos tensas, la evaluación debe ser un acuerdo entre el profesor y el estudiante, más flexible. Estudiantes: aprender para la vida, no para la nota o el ratico.
5	Profesores: cambiar de metodología, no ser tan encasillados, ser más prácticos, que el profesor se acerque más al estudiante.
6	Profesores: evaluaciones más divertidas, que no se sientan amenazados, que tengan en cuenta las formas cómo los estudiantes se sienten mejor respondiendo. Estudiantes: estudiar, consultar en internet, ver películas en inglés, escuchar canciones.
7	Equidad para todos los estudiantes, no excluir al que “sabe menos”.
8	Profesores: que exijan más, que sean más abiertos. Estudiantes: exigencia.
9	Profesores: poner en práctica la teoría, vivir las cosas más que escribirlas en un papel. Estudiantes: es muy personal, hay estudiantes “matados” otros no estudian nada.

**ANEXO 20**  
**ENTREVISTAS DE PROFESORES**  
**UNIDADES DE SIGNIFICADOS CONVERGENTES**  
**CATEGORÍA: SENTIDOS DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS**

**Diseño y aplicación y calificación de las prácticas evaluativas**

- Todos los profesores hacen evaluaciones continuas, las cuales son elaboradas por ellos mismos.
- Las dificultades encontradas son: exámenes confusos, preguntas ambiguas y subjetivas, inasistencia, memoria a corto plazo e irreflexión sobre el proceso.

**OTROS: (unidades no convergentes)**

- Un profesor hace evaluación sorpresa.
- Hay evaluaciones personalizadas.
- Se hacen repasos antes de las pruebas.
- El profesor no prepara evaluaciones orales.
- Las primeras pruebas no son evaluables.

**Sentidos de las prácticas evaluativas**

- Todos los profesores aceptan la influencia de la subjetividad en las evaluaciones.
- Hay variedad de pruebas.
- Las evaluaciones muestran fallas y fortalezas.
- Todos admiten la necesidad de las rúbricas.
- Las pruebas se orientan hacia la aplicación, el mensaje, fluidez, pronunciación y gramática.
- Los resultados sirven para dar notas sumativas y para revelar la calidad de la enseñanza.
- Los profesores admiten que la evaluación trae consigo el poder.
- Casi todos los profesores están satisfechos con los resultados de las evaluaciones, salvo uno quien afirma que la evaluación no revela lo que el estudiante sabe.
- factores que afectan al alumno: personales, pánico escénico, el nerviosismo, el ruido, la distracción, pruebas sorpresa.

**OTROS (unidades no convergentes):**

- hay relación opresor-oprimido en la evaluación.

(Continuación)

**ENTREVISTAS DE PROFESORES**  
**UNIDADES DE SIGNIFICADOS CONVERGENTES**  
**CATEGORÍA: SENTIDOS DE LAS CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL**  
**APRENDIZAJE DEL INGLÉS**

**¿Por qué se evalúa?**

- para el proceso, muestra lo ético que es el profesor.
- para certificar, auscultar, para medir.
- por exigencia del gobierno, la institución y el currículo.

**Otros: (unidades no convergentes)**

- Para formar al estudiante.
- Para ver si aprendió o no aprendió.

**Qué hace el profesor cuando el estudiante pierde una evaluación**

- La mayoría hace más evaluaciones o trabajos.
- Algunos hacen *feedback*.

**Otros: (unidades no convergentes)**

- Nada.
- Atención personal.

**En qué caso pierden una asignatura**

- Inasistencia.
- Falla del estudiante.

**Otros: Unidades no convergentes**

- Por la calificación

**Qué revelan las prácticas evaluativas**

- El aprendizaje, hasta dónde ha llegado el alumno.

**Otros:(unidades no convergentes)**

- Hay fosilización y desinterés.
- aprender inglés no es para inteligencia excepcional.
- El proceso y los errores de profesor y estudiante.
- Que estudian sólo para el examen.

**Libros que traen los exámenes**

- Los profesores sí hacen uso de las pruebas porque son hechos por expertos; algunos las complementan.
- No los usan, son limitados en todo y son descontextualizados.

**Evaluar de lo fácil a lo difícil**

- Sí, la mayoría (5); no la minoría (3)

**A qué se deben los malos resultados en las evaluaciones**

- La mayoría culpa al estudiante: falta de preparación, conocimiento, autoconfianza, aprendizaje, atención, interacción.

**Otros: (unidades no convergentes).**

- Inasistencia.
- Culpan al profesor por ser poco claro y porque las pruebas además de ser ambiguas son hechas desde la perspectiva del profesor.

**Estudiante con calificación alta o baja**

- La mayoría asocia buen estudiante y motivado con notas altas y mal estudiante con notas bajas y desmotivación.

**Otros: unidades no convergentes**

- Hay que mirar más allá de los números.
- No siempre el bueno saca nota alta y el malo nota baja.
- Nadie saca cinco porque faltan a clase.

**Estudiante bueno o malo**

- No hay estudiante bueno o malo es una clasificación, pero existe.

**Otros (unidades no convergentes)**

- Esa clasificación viene desde la escuela.

**Aprendizaje general o de momento**

- Las evaluaciones revelan aprendizaje general, lo que saben.

**Otros (unidades no convergentes)**

- Muestran sólo lo que ocurre en un momento.
- Depende cómo lo vea el profesor.

**Significado de la evaluación**

- La minoría cree que es el medio para medir lo que sabe y el progreso

**Otros (unidades no convergentes)**

- Un castigo (se retracta).
- Parte del proceso de aprender.
- Reflejo del trabajo con los estudiantes y si han crecido.
- Cambio en el estudiante.
- Se asocia con asistencia porque prepara al estudiante para las evaluaciones.

#### **Evaluaciones informales**

- La mayoría sí las hacen.

#### **Otros (unidades no convergentes)**

- No las aplican porque todo está planeado.
- Las usa sólo como estímulo.

#### **(Continuación)**

### **ENTREVISTAS DE PROFESORES**

#### **UNIDADES DE SIGNIFICADOS CONVERGENTES**

#### **CATEGORÍA: ORIGEN DE LAS CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE INGLÉS**

#### **¿Factores que han influido en la forma de pensar y hacer la evaluación?**

- La gran mayoría afirma que la forma cómo fue evaluado cuando fue estudiante.

#### **Otros (unidades no convergentes)**

- La experiencia como estudiante le sirvió para cambiar.
- Aprendió de la manera como fue evaluado.
- Vocación de servicio a los estudiantes.
- Forma como fue evaluado en los Estados Unidos.
- Autores sobre la evaluación.

### **ENTREVISTAS DE PROFESORES**

#### **UNIDADES DE SIGNIFICADOS CONVERGENTES**

#### **CATEGORÍA: PROSPECTIVAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE INGLÉS**

#### **Recomendaciones para profesores**

- Dos profesores concuerdan en hacer cosas diferentes.

#### **Otros (unidades no convergentes)**

- no tomar la evaluación como un arma.
- exámenes internacionales, ser más exigentes.
- evaluar producción, no memoria.
- Conocer más sobre evaluación.
- mirar lo académico pero también lo humano, lo espiritual en el estudiante, para que sea agente activo de cambio.
- hacer simulacros.
- que los profesores trabajen en grupo, tras una meta, evaluar con criterios claros, reflexionando y contextualizando para rescatar las cualidades del estudiante de la región que no las tienen en otras partes; la evaluación debe estar ligada al currículo, todo lo que hagamos en evaluación debe ser en provecho de los estudiantes.
- Tener en cuenta que los estudiantes “primíparos” (principiantes) son niños.

#### **Recomendaciones para estudiantes**

- Ser más activos y dedicados (Dos profesores)

**Otros (unidades no convergentes)**

- Preguntar más.
- participar más en el proceso evaluativo.
- Sentirse orgullosos de su carrera.
- Sean agentes de cambio.
- Evitar el facilismo.
- Consultar más (tecnología)

**ANEXO 21**  
**ENTREVISTAS DE ESTUDIANTES**  
**UNIDADES DE SIGNIFICADOS CONVERGENTES**  
**CATEGORÍA: SENTIDOS DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS**

**Frecuencia y diseño de pruebas**

- Todos los profesores hacen evaluaciones continuas, elaborados por ellos mismos.

**Procedimiento.**

- Mayoría revisa apuntes e internet.
- Memorizan (vocabulario, gramática).

OTROS: (unidades no convergentes)

- Practica con compañeros.
- Leer, hay preguntas textuales y de reflexión.
- Se prepara mucho y le va mal.

**Justicia y equidad**

- Hay subjetividad, prejuicios, preferencias (miran caras).

OTROS: (unidades no convergentes)

- es justo que los evalúen a todos de la misma manera.

**Fallas o fortalezas**

- Mayoría: pruebas muestran fallas; minoría: aciertos, fortalezas, ambos.

OTROS: (unidades no convergentes)

- Ninguna el ser humano es muy complejo.

**Instrumento de poder**

- Todos concuerdan en que sí hay poder, para hacer disciplina, para que estudien, pero no siempre funciona.

**Objetivos y criterios:** sí la mayoría

**¿Qué se tiene en cuenta en las evaluaciones?**

- En las evaluaciones se tiene en cuenta contenidos, no es integral, se descuida lo humano.

OTROS: (unidades no convergentes)

- Las necesidades del estudiante.
- Estudiante no habla de sus necesidades.

**Repeticón o práctica**

- Las pruebas se basan en memoria, repeticón.
- En las dos.
- En gramática, vocabulario, puntuación.
- Lectura escritura, fluidez, compresión.

OTROS: (unidades no convergentes)

- Hasta 6° memorizó, ahora ya no.

**Satisfacción con los resultados**

- Satisfacción: no completamente, obtiene notas que no merece

OTROS: (unidades no convergentes)

- Satisfacción: no.
- Sí, le va bien.
- Que exijan más.
- Calificación no compensa el esfuerzo.
- Antes le importaban más las notas, ahora prefiere saber.

**Factores que afectan al estudiante en las evaluaciones**

- La mayoría del curso siente nerviosismo de cometer errores gramaticales o de pronunciación.
- No conocer al profesor.

**Preocupación sobre las evaluación**

- Les preocupa perder la prueba o el semestre.
- No tener la respuesta.

OTROS: (unidades no convergentes)

- Que le anulen la prueba.
- Práctica docente.
- El tiempo.
- Preguntas teóricas.

(Continuación)

**ENTREVISTAS DE ESTUDIANTES****UNIDADES DE SIGNIFICADOS CONVERGENTES****CATEGORÍA: SENTIDOS DE LAS CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS**

- Se evalúa para “medir” o darle un número al conocimiento y para pasar a otro nivel.
- Para clasificar entre bueno y malo, sabe y no sabe.

OTROS: (unidades no convergentes)

- Para cumplir objetivos.
- Por obligación.
- Si no nos evalúan no estudiamos.

**¿Qué hace el profesor?**

- Algunos dan otras oportunidades otros no.

**¿Qué hace el estudiante?**

- Estudiar más para la próxima prueba (no para aprender).

OTROS: (unidades no convergentes)

- se siente menos inteligente.
- aunque estudien les va mal.

**¿Qué revelan los resultados de las evaluaciones?**

- Nunca lo que el estudiante sabe.

OTROS: (unidades no convergentes)

- satisfacciones o decepciones.
- Es un número.
- Falta de dedicación.
- Almacenamiento.
- Condicionamiento.

**¿Confianza en los resultados de las evaluaciones?**

- Parcialmente, factores externos inciden en ella, aun que sepa le va mal; hay otras formas de mostrar que se sabe.

OTROS: (unidades no convergentes)

- Para el profesor sí, para el estudiante no.
- Hay subjetividad: profesor, alumno, test.
- F o V = confiables; la evaluación juzga también al profesor.

**¿Libros con exámenes? ¿fácil o difícil?**

- Mayoría no: es “homogenizante”, no reflejan la evolución del estudiante, le sirve sólo al profesor.
- Fácil a lo difícil, así les han enseñado.
- Las dos formas.
- Desde la cotidianidad.

### ¿Por qué malas notas?

- Falta de estudio.
- No se aprende realmente.
- Factores humanos, contexto.

OTROS: (unidades no convergentes)

- Metodología, no hay proceso, tratamiento homogéneo.
- Inasistencia.
- Evaluaciones extensas.

### ¿Las notas 5 o 1?

- Notas altas: buen estudiante, notas bajas: sus propias situaciones, ritmos diferentes, es vago, menor esfuerzo.

OTROS: (unidades no convergentes)

- Tendencia a ayudar al bueno.
- Nota buena equivale a triunfo.
- 5 no significa saber.
- Se compara con los de notas altas.

### ¿Bueno o malo?

- Se clasifican así sólo por las notas, es denigrante, injusto.
- Hay que ver lo humano.
- Se cree que sólo el que participa sabe.
- Tenemos predisposiciones para algo.

OTROS: (unidades no convergentes)

- Antiético.
- Nos caemos mal con los profesores.

### ¿Aprendizaje general o momento?

- Momento, para el examen, luego se olvida.

OTROS: (unidades no convergentes)

- “evaluar el conocimiento en general de un estudiantes no se puede hacer mediante la evaluación”.
- el proceso de aprendizaje; de cada aprendizaje se derivan otros.

### ¿Evaluación informal?

- Sí pero si no es obligatoria.
- Permite mostrar las ideas, otras capacidades, disminuye el temor, a la crítica y al error, se aprende del otro.
- (Minoría) no, por la timidez, es una presión más.

OTROS: (unidades no convergentes)

- Si no se evalúa no se participa.

### ¿Evaluación?

- Mecanismo que da luces sobre el proceso y las dificultades, determina quién sabe o no, quien pasa o no.

OTROS: (unidades no convergentes)

- Ayuda a que el conocimiento crezca.

- Darle significado a lo que uno ha aprendido.
- Para terminar la carrera.

**(Continuación)**

**ENTREVISTAS DE ESTUDIANTES**

**UNIDADES DE SIGNIFICADOS CONVERGENTES**

**CATEGORÍA: ORIGEN DE LAS CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS**

- La manera cómo fue evaluado en la escuela y en el colegio.
- Educación tradicional, hay profesores anticuados; la evaluación siempre debe estar ahí.

**(Continuación)**

**ENTREVISTAS DE ESTUDIANTES**

**UNIDADES DE SIGNIFICADOS CONVERGENTES**

**CATEGORÍA: PROSPECTIVAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS**

**Recomendaciones para profesores**

- Más confianza, más seguimiento, más práctica, más acuerdos, más flexibles, más exigencia, más relación con el alumno, más “eticidad”.
- Menos discriminación, menos dualismos, menos frustración, menos ansiedad, menos tensión, menos encasillamiento.
- Relación teoría-práctica, vivir las cosas más que escribirlas en un papel.
- Tener en cuenta las formas cómo los estudiantes se sienten mejor respondiendo.
- Equidad.

**Recomendaciones para estudiantes**

- Aprender para la vida, según las capacidades.
- Consultar, exigirse más.

**ANEXO 22**  
**ENCUESTAS DE PROFESORES**  
**TABULACIÓN**

Número de profesores encuestados: 9

Número de preguntas de la encuesta: 18

PREGUNTA No. 1: años de trabajo

- 5 a 10 años = 2
- 10 a 20 años = 5
- 21 año o más = 2

NOTA: la mayoría de profesores cuenta con experiencia en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

PREGUNTA No. 2: Tiempo para desarrollar exámenes

Completamente adecuado	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiantes conocen la modalidad de las pruebas, las cuales se basan en las actividades de clase y está consignado en el programa.</li> <li>- El profesor dedica el tiempo necesario para la elaboración de una prueba.</li> </ul>
Adecuado	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antes de la prueba se dan límites de tiempo como criterio para la evaluación calculando que no sea ni mucho ni poco para evitar el acoso del tiempo.</li> <li>- Los exámenes escritos los desarrolla el profesor para calcular dificultad y tiempo.</li> <li>- Los estudiantes están familiarizados con las actividades y los temas.</li> <li>- El contenido ha sido revisado para que sea aplicable en un nuevo contexto.</li> </ul>

NOTA: Las otras opciones no fueron marcadas por los estudiantes.

PREGUNTA No. 3: los resultados de evaluaciones revelan el aprendizaje del estudiante.

Totalmente de acuerdo	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación es el espacio para demostrar lo que se ha aprendido, practicado, discutido y trabajado.</li> <li>- La evaluación reflejará si hubo esfuerzo, trabajo e inasistencia constantes.</li> <li>- Las prácticas evaluativas son variadas para que todos tengan la posibilidad de ser evaluados de la misma manera.</li> </ul>
Parcialmente de acuerdo	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una prueba sí revela el aprendizaje de un estudiante pero hay que tener en cuenta factores internos y externos que pueden afectar los resultados y además depende de la correcta elaboración de la prueba, por tal razón una prueba no es suficiente para evaluar todo el proceso, deben existir herramientas complementarias, por lo tanto la información obtenida no constituye verdad absoluta.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Depende del tipo de evaluación, las pruebas que requieren memoria desgastan al estudiante y no le aporta mucho.</li> <li>- Las evaluaciones son requisitos que deben cumplirse de acuerdo a la institución y obtener notas es una camisa de fuerza.</li> </ul>
Totalmente en desacuerdo	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El desarrollo de pruebas confiables y válidas es una actividad poco común entre los docentes.</li> <li>- Una prueba sólo determina el nivel de un estudiante en ese momento.</li> </ul>

PREGUNTA No.4: criterios de justicia y equidad para evaluar a los estudiantes.

Siempre	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes conocen de antemano los parámetros con que se califican las actividades y los requisitos para pasar las pruebas, en forma de rúbrica o <i>checklist</i>.</li> <li>- Cuando las pruebas son escritas se trata de ser objetivo y los criterios son los mismos para todos.</li> <li>- La justicia y la equidad son principios éticos y de respeto a los derechos de los estudiantes.</li> <li>- Hay un poco de dificultad con las pruebas orales y hay la posibilidad de ser más subjetivo, pero en mi caso trato de evaluar con justicia.</li> <li>- A todos lo mismo en contenidos, tiempo y lugar.</li> <li>- Realizo diferentes tipos de evaluación y califico de manera anónima las evaluaciones escritas.</li> </ul>
Frecuentemente	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lo ideal sería decir siempre, pero siempre hay factores que inciden en actuar con justicia y equidad.</li> <li>- Los criterios deben ser flexibles para evaluar a los estudiantes a partir de sus capacidades.</li> <li>- Es muy difícil evaluar a un estudiante que muestra poco o cero interés en clase y cuyas notas son negativas, aunque puede ocurrir lo contrario</li> </ul>

PREGUNTA No. 5: confianza en los resultados de las evaluaciones.

Totalmente de acuerdo	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los resultados tienden a ser consistentes aun usando pruebas diferentes como demostraciones y exámenes escritos.</li> <li>- Si confianza equivale a confiabilidad debería arrojar resultados similares.</li> <li>- Porque se elaboran diversos tipos de evaluación lo cual garantiza la confianza en los resultados y además se evalúan diversas competencias.</li> <li>- Son variadas y justas.</li> </ul>
Parcialmente de acuerdo	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existen numerosos factores que pueden intervenir al aplicar una actividad evaluativa.</li> <li>- El uso de rúbricas y el conocimiento de los principios básicos de</li> </ul>

	<p>diseño de evaluaciones reducen los juicios subjetivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Una evaluación casi siempre o por lo general es subjetiva, el docente trata de apegarse lo más posible a la realidad, pero creo que nunca es posible.</li> <li>- Una prueba cualquiera no puede definir que tanto sabe un estudiante.</li> <li>- La mayoría de estudiantes hacen los exámenes a conciencia pero puede haber un mínimo porcentaje que se aproveche de la confianza que el profesor les brinde.</li> </ul>
--	---

PREGUNTA No. 6: razones por las cuales los alumnos estudian para las evaluaciones.

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Para pasar la prueba.	5	4	0	0	0
Para comprobar su aprendizaje.	0	1	3	5	0
Por obligación.	2	7	0	0	0
Para demostrarle al profesor que sabe.	0	0	3	4	1
Porque le gusta.	0	1	5	3	0
Para mejorar su aprendizaje.	0	0	4	4	1

OTRAS:

- porque no tiene más que hacer.
- Para avanzar a otro nivel o semestre.
- Porque generalmente las evaluaciones son impuestas por el profesor, se hace concertación de fechas, pero muy rara vez de tipos de evaluación, de estrategias o de medios.

PREGUNTA No.7: prácticas evaluativas utilizadas frecuentemente.

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Exámenes escritos.	3	2	2	2	0
Exámenes orales.	2	3	1	3	0
Trabajos individuales.	1	5	2	1	0
Trabajos en grupo.	1	4	3	1	0
Ensayos.	0	3	3	2	1
Presentaciones	2	2	5	0	0

guiadas.					
Presentaciones libres.	2	2	3	2	0

## OTRAS:

- Portafolios con alta frecuencia.
- Exposiciones individuales y grupales con alta frecuencia.
- Conversatorios y talleres con alta frecuencia.
- *Jigsaw activities* una vez por semestre.
- Seminario alemán una vez por semestre.

## PREGUNTA No.8: frecuencia de las evaluaciones.

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Cada día.	1	2	2	1	3
Cada 15 días.	0	2	3	1	0
Cada mes.	1	1	0	1	2
Cada 2 meses	0	0	0	0	0
En las fechas de exámenes parciales.	2	1	2	0	2
Al finalizar una unidad.	0	2	2	0	1
Al finalizar el semestre.	2	1	1	1	1
Cuando es necesario.	1	2	3	0	0

## OTROS:

- Realiza una evaluación permanente mediante la observación y monitoreo continuo en todas las actividades de clase.
- En las fechas acordadas con los estudiantes.
- Como se ha establecido en el programa.
- Según estatuto estudiantil la evaluación es permanente.

NOTA: algunos profesores no llenaron ciertos espacios.

## PREGUNTA No.9: Quien elabora las pruebas

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Elaboradas por Usted mismo.	5	2	2	0	0

Elaboradas con otros colegas.	0	0	0	2	4
Tomadas del libro guía.	1	2	3	1	1
Tomadas de internet	0	1	2	3	2
Pruebas estandarizadas	1	0	2	5	0

## OTROS:

- Depende del caso y objetivo.
- Para diseñar las pruebas se basa en el libro guía y hace edición eliminando lo que no es pertinente y agregando el material extra que siempre trabaja en clase, en ocasiones incluye material tomado de internet.

## PREGUNTA No.10: aspectos para elaborar o seleccionar una prueba

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Los contenidos	7	1	1	0	0
Los objetivos de la licenciatura	2	2	3	1	0
Los objetivos del curso	5	3	0	0	0
Los objetivos del libro guía	1	2	1	3	1
Las necesidades del estudiante	4	1	2	1	1

## OTROS:

- el grado de complejidad.
- Algunos profesores no llenaron ciertos espacios.

## PREGUNTA No.11: aspectos que inciden en bajo rendimiento.

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
			e		

Falta de estudio por parte del estudiante	3	3	3	0	0
Falta de motivación por parte del estudiante	2	1	5	0	1
Fallas en la enseñanza por parte del profesor	0	2	4	3	0
Fallas en los procesos evaluativos	1	1	5	2	0
Uso de evaluaciones tradicionales y poco creativas	1	2	3	2	0

NOTA: 1 profesor no llenó el espacio faltante.

PREGUNTA No.12: para qué sirven los resultados de las evaluaciones.

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Para comprobar si hubo aprendizaje	4	3	2	0	0
Para promover estudiantes de un semestre a otro	3	2	3	1	0
Para revisar procesos de aprendizaje	2	3	1	2	1
Para revisar procesos de enseñanza	2	3	0	2	2
Para fomentar autocrítica	1	2	1	4	1
Para nada	0	0	0	1	7

NOTA: 1 profesor no llenó el espacio faltante.

PREGUNTA No.13: factores que inciden en la manera como usted evalúa.

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
La forma como Usted fue	0	0	1	2	5

evaluado cuando era estudiante					
La formación teórica que Usted recibió cuando era estudiante	3	3	3	0	0
El reglamento institucional	2	4	1	2	0
Su experiencia	5	3	1	0	0
La tradición evaluativa	0	2	1	5	1

PREGUNTA No.14: ¿cómo se siente el profesor con la manera cómo evalúa?

	Cantidad	Razones (segunda reducción)
Muy satisfecho	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes manifiestan su percepción de que la evaluación que hace es justa, de que no hay sorpresas y de que las pruebas no se hacen para rajarlos sino para mostrar lo que saben.</li> <li>- Los estudiantes manifiestan que se preparan a conciencia y expresan que si alguien no pasa es porque no estudió.</li> </ul>
Satisfecho	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es un proceso permanente para analizar las dificultades de los estudiantes y del proceso enseñanza-aprendizaje.</li> <li>- No tiene intención punitiva sino formativa.</li> <li>- Siempre he tratado de hacer evaluación continua donde se valoran los procesos para que el estudiante corrija los errores y aprender de los mismos sin ser sancionado con una mala nota en el primer intento.</li> <li>- Es variada y permanente, intenta hacer uso de la tecnología y uso de video.</li> <li>- En las habilidades lingüísticas comunicativas y pragmáticas se basan mayormente en la producción discursiva oral y escrita.</li> <li>- Hay que cumplir con un reglamento institucional y de gobierno.</li> </ul>
Algo satisfecho	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existen tantas formas de evaluar que podrían conducir a mejores desempeños pero se usan muy poco; eso debe mejorar en mí.</li> <li>- No creo que existan actividades evaluativas óptimas que consideren las particularidades de los estudiantes o que permitan evaluar de manera integral todas las áreas de desempeño de los estudiantes.</li> </ul>

PREGUNTA No.15: ¿la evaluación clasifica a los estudiantes en buenos o malos?

	cantidad	Razones (primera reducción)
Totalmente de acuerdo	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los profesores estigmatizan a los estudiantes por el resto de la carrera cuando tienen bajas calificaciones y los sobreestiman cuando las notas son altas, esto genera en los estudiantes autoconceptos errados.</li> <li>- Lo hacen por ser tradicionalistas, porque no nos dicen en qué son buenos o malos.</li> </ul>
Parcialmente de acuerdo	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sólo si se refiere a conocimientos y uso (producción): bueno o malo, no en el sentido circunstancial o contextual de cada individuo.</li> <li>- Aunque no sea esa la intención ellos sí se clasifican y a veces se autoclasifican.</li> <li>- Dependiendo de la materia, muchas veces las evaluaciones sí clasifican o discriminan a los estudiantes en buenos y malos.</li> <li>- No solamente se clasifica en los extremos sino que se puede identificar el segmento intermedio o el promedio de desempeño de los estudiantes.</li> </ul>
Un poco en desacuerdo	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- También se evalúa la participación del estudiante, qué tanto se han involucrado en el proceso de aprendizaje.</li> </ul>
Totalmente en desacuerdo	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creo que la evaluación clasifica a los estudiantes en los que hicieron, lo que debían hacer y saben lo que deben saber y los que no alcanzaron las competencias que las actividades de clase y las pruebas evaluativas pretendían desarrollar.</li> </ul>

PREGUNTA No.16: significado de la evaluación.

Significados de evaluación (primera reducción)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación es un proceso complejo y necesario que consiste en recolectar de manera sistemática información sobre el desempeño de los estudiantes de manera cuantitativa (<i>tests</i>) y de manera cualitativa (observaciones, entrevistas, <i>journals</i>, etc.) con el fin de tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje.</li> <li>- Proceso necesario en la enseñanza y aprendizaje, proceso que informa sobre el desempeño de los estudiantes y docentes; es una actividad inherente a la docencia que debe ser planeada y conectada con la enseñanza.</li> <li>- Todo proceso que permita obtener un resultado real de la modificación de aprendizaje, evolución y mejora.</li> <li>- Un elemento olvidado que debería hacer parte del proceso de enseñanza.</li> <li>- Medir cuantitativa y cualitativamente diferencias de conocimiento y de producción lingüística y discursiva en un período de tiempo, en un espacio y proceso determinado.</li> <li>- Poner a prueba el conocimiento de los estudiantes de lo que se ha revisado, estudiado y enseñado en clase.</li> <li>- Oportunidad de revisión permanente de la actividad del docente y de los estudiantes y además un proceso formativo</li> <li>- Medir la capacidad de conocimientos de un individuo en un aspecto o aspectos</li> </ul>

específicos.
--------------

PREGUNTA N o.17: sugerencias a los profesores para mejorar la evaluación.

Sugerencias para los profesores con el fin de mejorar de mejorar la evaluación (primera reducción)
---

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muchas veces la evaluación carece de afecto humano y hay estudiantes que necesitan más que ser evaluados ser escuchados y comprendidos como personas más que como estudiantes.</li> <li>- Coherencia con objetivos, metas, contenidos y criterios de evaluación según el área a evaluar.</li> <li>- Tener un conocimiento teórico claro de lo que es la evaluación y cómo se lleva a cabo.</li> <li>- Usar la evaluación como un instrumento ético, no como castigo, más bien como enseñanza.</li> <li>- Permitir una evaluación permanente, variada que involucre a todos.</li> <li>- Usar métodos alternativos de evaluación que impliquen mayor desarrollo de competencias en los estudiantes.</li> <li>- Conocer las teorías existentes sobre <i>evaluation, assessment and testing</i>, conocer los principios y los pasos para crear actividades evaluativas; planear la evaluación no aplicarla como castigo o porque toca.</li> </ul> |
|--|

PREGUNTA No.18: sugerencias a los estudiantes sobre evaluación.

Sugerencias para los estudiantes con el fin de mejorar la evaluación (primera reducción)
---

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiar más, hoy los estudiantes creen que el profesor “debe” pasarlos o que hay que hacer recuperaciones hasta que ellos queden satisfechos con la nota.</li> <li>- Los estudiantes deben reeditar su concepto de evaluación como simple requisito para pasar un semestre; si la evaluación es formativa debe dar criterios para la mejora.</li> <li>- Asumirlo con responsabilidad, no intentar modificar los resultados a conveniencia.</li> <li>- Ser más dedicados, ver la evaluación como una manera de aprender y autoevaluarse.</li> <li>- Desarrollar estrategias de estudio permanentes y concebir las evaluaciones como oportunidades de identificar su progreso, dificultades y fortalezas en las diferentes áreas con el objetivo de implementar acciones correctivas que les permitan continuar con su proceso de aprendizaje.</li> <li>- Conocer cómo van a ser evaluados desde el comienzo y hacer la práctica pertinente en lengua extranjera de acuerdo a los criterios tenidos en cuenta para cada área o habilidad. Querer lo que se hace, disfrutar de la carrera que se escogió y dedicarle todo el tiempo disponible.</li> <li>- Cualquier tipo de aprendizaje requiere constancia, dedicación, voluntad y gusto por lo que se hace.</li> </ul> |
|--|

**ANEXO 23**  
**ENCUESTAS DE ESTUDIANTES**  
**TABULACIÓN**

NÚMERO DE PREGUNTAS: 18

PREGUNTA 1: programa al cual pertenecen.

Inglés-francés: 10

Inglés-español: 13

PREGUNTA 2: total estudiantes por semestre: 23

Primero: 4

segundo: 4

tercero: 4

cuarto: 2

Quinto: 1

sexto : 2

séptimo: 2

octavo: 2

Noveno: 2

décimo: 0

PREGUNTA 3: tiempo para las pruebas evaluativas.

Opciones	No.	Razones (primera reducción)
Completamente adecuado	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Duran horas y media o dos horas.</li> <li>- Tiempo coherente con el número de preguntas para responderlas de manera completa.</li> </ul>
Adecuado	17	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El tiempo es suficiente para responder, acabar la prueba, verificar respuestas y expresar ideas.</li> <li>- La mayoría de profesores organizan bien el tiempo con los contenidos a evaluar, en la mayoría se termina los exámenes 10 o 20 minutos antes.</li> <li>- Los docentes utilizan buenas estrategias para evaluar los conocimientos previamente enseñados.</li> <li>- Los profesores del actual semestre se han preocupado más porque nosotros aprendamos, aplazando las evaluaciones y dando un plazo amplio en general.</li> <li>- El tiempo es suficiente, aunque debido al grado de complejidad del test</li> <li>- A veces se necesita un poco más de tiempo.</li> <li>- No es completamente adecuado porque muchas veces no es suficiente el tiempo y así mismo ocurre con los trabajos en clase, lo cual no significa que el estudiante no sabe.</li> <li>- Generalmente apropiado pero dependiendo del profesor y la asignatura; muchas veces se evalúan muchas temáticas en un solo parcial y aunque estos exámenes no son extensos en cantidad de preguntas requieren de mayor argumentación y análisis por lo tanto se necesita más tiempo.</li> <li>- No es completamente adecuado porque el tiempo debe depender del nivel de evaluación, para una prueba larga debe darse más tiempo y viceversa.</li> <li>- En la gran mayoría los docentes preparan las evaluaciones, sin</li> </ul>

		embargo hay algunos profesores que improvisan en las pruebas orales (¿no se entendió la pregunta?).
Parcialmente adecuado	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Algunos profesores no dan el tiempo adecuado para analizar las respuestas y verificar la información consignada.</li> <li>- Algunos profesores consideran que nosotros tenemos el conocimiento perfectamente almacenado en nuestra memoria a pesar de que ha sido una temática recién aprendida.</li> <li>- Por tratarse de otra lengua, en ocasiones hay términos que no entiende y es cuando más tiempo pierde.</li> <li>- Porque en ocasiones llegan tarde a clase y reducen el tiempo para contestar la prueba; también porque muchas veces aplazan las pruebas por petición de los estudiantes lo que conlleva a asignar un día en el que pueden hacerse 2 pruebas seguidas.</li> </ul>

PREGUNTA 4: resultados de las pruebas revelan el verdadero aprendizaje de los estudiantes.

Opciones	No.	Razones (primera reducción)
Totalmente de acuerdo	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creo que es un proceso que requiere resultados los cuales sólo se pueden obtener por medio de una evaluación que es el instrumento de medición para saber si ese proceso se está llevando a cabo de manera adecuada de ambas partes (maestro-estudiante).</li> <li>- Independientemente de si los resultados son buenos o malos refleja si el estudiante aprendió o no.</li> <li>- Cada evaluación se ha basado en lo que nos han enseñado.</li> <li>- Seamos sinceros, la mayoría de los estudiantes copian el examen de su compañero y logran obtener buena nota, en sí no han aprendido la temática.</li> </ul>
Parcialmente de acuerdo	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se requiere evaluaciones más de tipo interactivo para evitar aprender de memoria y se olvide la información.</li> <li>- Generalmente evidencias que sí estás asimilando o no los conceptos y cómo ponerlos en práctica pero puede suceder que la prueba no sea lo suficientemente clara y eso conlleva a confundir al estudiante; a pesar de saber terminas con un mal resultado.</li> <li>- Uno puede tener los conocimientos y no entender la prueba, los docentes no deben guiarse por las notas.</li> <li>- Parcialmente, ya que en varias ocasiones el aprendizaje de un conocimiento lo adquiero una vez hecho el examen o después, refiriéndome a que el entendimiento no se realizó en la clase o en el repaso.</li> <li>- Porque las evaluaciones generalmente se enfocan en ciertos conocimientos pero no en el conocimiento en general.</li> <li>- Resolver algunos talleres y exámenes requiere más de lógica que de conocimiento.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estoy de acuerdo en que los resultados de las prácticas evaluativas revelan mi aprendizaje, sin embargo, hay casos que hacen la excepción, tal vez el factor es el tiempo porque no en todas las pruebas se emplea el tiempo necesario.</li> <li>- Porque el profesor durante los exámenes orales no emplea el tiempo suficiente; se concentra más en los que tiene mayor dominio del inglés y deja a un lado a los demás, debería ser al contrario.</li> </ul>
Un poco en desacuerdo	0	
Un poco en desacuerdo	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque con una prueba no se puede evaluar los conocimientos en su totalidad; sólo evalúa algunas competencias, entre ellas las gramaticales, dejando de lado otros tópicos; no sólo existen conocimientos teóricos, también son prácticos.</li> <li>- Siento que en realidad no demuestran o no reflejan lo que yo sé, ya que en muchas ocasiones estudio para el momento de la prueba y el conocimiento es plasmado en la prueba de una manera simplemente mecánica y no porque en realidad lo tenga.</li> <li>- Considero que una persona no puede medir la capacidad del aprendizaje que una persona tenga.</li> <li>- Las bajas calificaciones se pueden deber a problemas familiares o las ciertas circunstancias.</li> <li>- Muchas veces al realizar una prueba se tiene conocimientos y generalmente el cerebro se bloquea y no se puede realizar bien la prueba.</li> <li>- En varias asignaturas no se demuestra un verdadero método evaluativo y eso afecta la educación del estudiante.</li> </ul>
Totalmente en desacuerdo	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estoy en desacuerdo porque una calificación es una apreciación que tiene el docente del estudiante; sin embargo, el verdadero aprendizaje se ve en el desempeño hablado, en nuestro caso en inglés-francés.</li> <li>- Estoy totalmente en desacuerdo porque en mi caso muchas veces he perdido parciales por factores externos que influyen en el momento de desarrollar mi prueba; es decir, factores como la ansiedad, los nervios, que a pesar de que tú sepas y estudies al momento de ser evaluado te bloqueas y por ende pierdes la prueba.</li> </ul>

PREGUNTA 5: criterios de equidad y justicia para evaluar a los estudiantes.

Opciones	No.	Razones (primera reducción)
Siempre	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque los estudiantes son evaluados por los profesores con un mismo criterio, sin apreciativas.</li> <li>- Los docentes se destacan por ser profesionales y éticos además</li> </ul>

		de ser justos en las calificaciones.
Muy frecuentemente	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lamentablemente existen profesores que califican según la persona, lo cual me parece poco ético. Aunque en la mayor parte del tiempo sí existe equidad.</li> <li>- Si bien en el presente los profesores han sido justos, no se puede discutir que hay preferencias y favoritismos en las aulas de clase.</li> <li>- Cada uno de los profesores tiene su propio de enseñanza y evaluación y frecuentemente los estudiantes somos evaluados con los mismos criterios de equidad y justicia, aunque no siempre, existe la excepción del profesor que es injusto con algún estudiante.</li> <li>- En algunas ocasiones los talleres y exposiciones son más sencillos para algunos estudiantes y para otros son más complejos.</li> <li>- Algunos profesores muestran mayor interés en los estudiantes que demuestran tener mayor facilidad de entendimiento y dejan a un lado a los demás.</li> </ul>
Frecuentemente	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pienso que la justicia y la equidad al momento de evaluar por parte de los profesores sólo se da cuando las pruebas o evaluaciones son de tipo cerrado, es decir respuestas ABC o V y F. creo que en respuestas abiertas no hay tanta equidad.</li> <li>- Muchas veces en la universidad tal vez por temor no nos quejamos de muchas cosas que miramos pero sí hay desigualdad en las calificaciones pero pienso que lo que de verdad importa es el desempeño propio.</li> <li>- En ciertos casos se sale de la relación profesor-estudiante y son otros factores los que influyen por ejemplo una relación de amistad entre el alumno y el maestro o el hecho de compartir las mismas ideas o la manera de cómo el estudiante se comporta en clase.</li> <li>- Muchas veces los profesores no califican o evalúan teniendo en cuenta la equidad, sino que se dejan llevar por otros criterios.</li> <li>- Algunos profesores tienen en cuenta si el estudiante es mujer o hombre e incluso si hay una diferencia personal entre el estudiante y el profesor.</li> <li>- Porque las pruebas son casi siempre las mismas para todos.</li> <li>- Porque he visto a estudiantes haciendo trampa y el profesor no dijo nada.</li> <li>- Generalmente, en el caso de las materias de inglés, los profesores tienden a destacar más al estudiante con buen nivel de inglés, favoreciéndolo un poco más que al resto, lo que genera desmotivación para los estudiantes con dificultades en el idioma.</li> <li>- Por el mismo hecho de ser sometidos a las mismas preguntas en una evaluación, ya hay equidad. Aunque suele haber</li> </ul>

		evaluaciones diferentes para evitar la copia y en esos casos sí suele ser evidente que un examen tenga preguntas más sencillas que otro.
Con poca frecuencia	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es evidente que algún profesor veterano por simpatizar con las mujeres les califica mejor a ellas que a los hombres aun con respuestas semejantes en las evaluaciones.</li> <li>- Algunos profesores tiene sus preferencias con ciertos estudiantes y por ello se ha notado que las tendrán en cuenta en el momento de evaluarlos, además de una relación académica tienen una relación más allá.</li> <li>- Hay situaciones en las cuales ciertos profesores tienen preferencias y este aspecto es incómodo porque no les dan la oportunidad a otros estudiantes que están en el proceso de aprendizaje.</li> <li>- Comúnmente se escucha decir: “me vio la cara” y resulta ser certero porque algunos profesores ven el esfuerzo de los estudiantes y esto puede estar a favor o en contra; si el estudiante es bueno el profesor siempre lo va a ayudar cuando lo necesite.</li> </ul>
Nunca	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El profesor siempre tiene favoritos, él no nos trata a todos por igual.</li> </ul>

PREGUNTA 6: confianza en los resultados de las pruebas.

Opciones	No.	Razones (primera reducción)
Totalmente de acuerdo	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque en cierta manera esta confianza refleja lo que el maestro ha hecho en el aula. Si el profesor no ha hecho las cosas bien o su método no es adecuado para hacerse entender, lo más seguro es que piense que sus estudiantes no darán razón de un tema determinado.</li> <li>- Todos los profesores confían en la capacidad del estudiante para realizar las evaluaciones ya que ellos confían en los conocimientos hacia sus estudiantes.</li> </ul>
Parcialmente de acuerdo	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No siempre el aprendizaje refleja el aprendizaje total del tema ya que en la prueba se encuentran pequeñas partes de un todo, por lo tanto, el estudiante puede tener fallas en algunos puntos; en una prueba nunca habrá preguntas sobre todo lo que se estudió en una o varias unidades.</li> <li>- En ocasiones, los profesores depositan su confianza en nuestros resultados de evaluaciones, pero por otra parte, están los profesores que dicen esperar más de nosotros, que no tenemos todo lo necesario para aprender un tema y menos para desarrollar una evaluación.</li> <li>- Porque algunas veces sólo se pasa el examen por suerte o por “chiripa” (azar)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muchos estudiantes hacen trampa.</li> <li>- Particularmente en este programa veo que los profesores tratan de tener más en cuenta la motivación y las ganas de aprender de los estudiantes que los resultados de la evaluación.</li> <li>- Algunas veces no podemos explicar con palabras o definir exactamente algo, entonces en la evaluación no escribimos lo que sabemos totalmente, sino una respuesta que tal vez pueda ser errónea.</li> <li>- Las notas obtenidas por la mayoría del curso de acuerdo a cada materia, siempre son aprobadas por el docente, es decir, se obtiene notas que él o ella esperan.</li> <li>- Ellos tiene que revisar las evaluaciones y los resultados para así, cambiar metodología y enseñanza del inglés.</li> </ul>
Un poco en desacuerdo	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La mayoría de los profesores se basan en las notas del estudiante para decir si es bueno o malo, pero no van más allá y no tienen en cuenta las características individuales del estudiante.</li> <li>- Porque si bien uno como profesor no debe fiarse de los exámenes (por todos los elementos que afectan el proceso), los resultados no dejan de ser una referencia de lo que el estudiante ha internalizado.</li> <li>- Los profesores no deben tener en cuenta sólo las evaluaciones sino también el desarrollo durante el semestre, la participación y la motivación que el estudiante tenga para aprender.</li> <li>- Muchas veces el estudiante puede hacer trampa y sacar una buena nota, en ese sentido, creo que el profesor debería desconfiar un poco haciendo una especie de seguimiento con aquellos estudiantes que no han rendido bien o tienen malas notas.</li> <li>- Porque muchos profesores estigmatizan a los estudiantes teniendo en cuenta solamente los resultados de las evaluaciones.</li> <li>- Los resultados no siempre reflejan la realidad del aprendizaje porque puede pasar que una prueba esté afectada por subjetividades en el momento de la misma.</li> <li>- Debido a que el conocimiento no se mide, quizás la inteligencia, en sí necesitamos varios procesos para desarrollar perfectamente lo aprendido lo cual claramente no se reflejará en las evaluaciones.</li> <li>- Los profesores no le dan importancia a los nervios que afectan a los estudiantes incluso si han estudiado muy bien el tema.</li> </ul>
Totalmente en desacuerdo	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los profesores no sólo deben guiarse por la nota de evaluación sino también por la actitud y el interés del estudiante por la materia, en ocasiones uno puede tener conocimiento pero la forma cómo está planteada la evaluación, afecta.</li> <li>- Los profesores debería mirar el desempeño y el rendimiento</li> </ul>

		pero de una manera física y no en un papel pues el día del examen puede ocurrir algo.
--	--	---

NOTA: Un estudiante no utilizó las opciones pero comentó lo siguiente: generalmente se han presentado casos en los cuales el profesor no hace bien las sumatorias pero al hablar con él se revisan las calificaciones.

PREGUNTA No. 7: razones por las cuales los alumnos estudian para las evaluaciones.

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Para pasar la prueba.	13	4	2	4	0
Para comprobar su aprendizaje.	7	2	9	3	2
Por obligación.	7	3	3	5	4
Para demostrarle al profesor que sabe.	3	1	6	7	6
Porque le gusta.	6	4	5	6	2
Para mejorar su aprendizaje.	8	5	9	1	0

OTRAS:

- Para obtener buenas notas y ganarme la matrícula de honor.
- Para recuperar, para mejorar una nota y para ganar un premio.
- En ocasiones hay evaluaciones a diario pero no todas tienen una calificación.
- Para competir con los resultados de mis compañeros, siempre es motivante tener al menos una décima más que mi grupo de amigos.
- Para recordar y fortalecer lo aprendido.
- Para mirar en qué hay falencias.
- Para demostrar mis conocimientos.
- Cuando estudio para una evaluación lo hago para reforzar mis conocimientos y ser una excelente licenciada de idiomas. No niego que se han presentado situaciones en las cuales he pasado un examen por pasar, por ejemplo francés.
- Estudio para aprender antes del examen, que creo es lo que importa de verdad y así aplicar ese conocimiento en físico y no mostrar la calificación del papel.

PREGUNTA No.8: prácticas evaluativas utilizadas frecuentemente.

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca

Exámenes escritos.	10	11	2	0	0
Exámenes orales.	2	10	8	3	0
Trabajos individuales.	6	6	5	6	0
Trabajos en grupo.	4	11	7	0	1
Ensayos.	4	4	4	8	3
Presentaciones guiadas.	3	5	9	5	1
Presentaciones libres.	1	5	6	4	7

## OTRAS:

- Dramatizaciones con poca frecuencia.
- Investigaciones frecuentemente.
- Prácticas de investigación, salidas de campo con poca frecuencia.
- Revisión de tareas o trabajos que desarrollamos en los cuadernos, participación en la clase.
- Exposiciones frecuentemente.
- Exámenes en grupo con poca frecuencia. Presentaciones dramatizaciones con poca frecuencia.
- Test internacionales cada año; exámenes de *listening* frecuentemente.
- Participación, pruebas en internet.
- Miniclasas en las que demostramos nuestras habilidades para manejar grupos, una vez por semestre.

## PREGUNTA No.9: frecuencia de las evaluaciones.

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Cada día.	1	6	5	8	3
Cada 15 días.	0	8	13	2	0
Cada mes.	2	3	10	5	2
Cada 2 meses	2	1	2	11	7
En las fechas de exámenes parciales.	13	3	4	1	1
Al finalizar una unidad.	6	9	5	3	0
Al finalizar el semestre.	12	4	3	2	0
Cuando es	4	1	5	8	5

necesario.					
------------	--	--	--	--	--

## NOTAS:

- Un estudiante no llenó un espacio

## OTRAS:

- En ocasiones hay evaluaciones a diario pero no todas tiene una calificación.
- A media unidad, si es un tema complejo a diario.
- El primer día de clases para identificar con qué nivel o manejo de conocimientos previos estamos.

## PREGUNTA No.10: aspectos para elaborar o seleccionar una prueba

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Los contenidos	13	9	1	0	0
Los objetivos de la licenciatura	2	4	9	5	3
Los objetivos del curso	4	9	5	2	0
Los objetivos del libro guía	6	8	6	3	0
Las necesidades del estudiante	1	3	5	9	4
Su participación en clase, su interés, su actitud, su esfuerzo.	2	4	3	8	5

## NOTAS:

- Algunos estudiantes no llenaron algunas casillas.

## OTROS:

- La efectividad del estudiante a la hora de aplicar conocimientos.

- Formas de expresión.
- Interpretación.
- Conocimiento general.
- La buena actitud hacia los compañeros, la solidaridad.
- Los valores del estudiante a la hora de tratar a compañeros y profesores.
- Los conocimientos previos.
- El vocabulario investigado.

PREGUNTA No.11: aspectos que inciden en bajo rendimiento.

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Falta de estudio por parte del estudiante	12	7	4	0	0
Falta de motivación por parte del estudiante	11	8	4	0	0
Fallas en la enseñanza por parte del profesor	4	6	5	8	0
Fallas en los procesos evaluativos	2	6	8	7	0
Uso de evaluaciones tradicionales y poco creativas	4	8	6	5	0

OTROS:

- Principalmente el descuido del estudiante. personas que trabajan y no les queda tiempo para estudiar.
- Problemas económicos o problemas personales.
- Falta de empatía del profesor hacia los estudiantes.
- Falta de interés del profesor al enseñar la materia.
- La metodología de enseñanza del profesor incide en el aprendizaje del estudiante.
- La falta de recursos.
- Falta de técnicas.
- Diferencias personales entre el profesor y el estudiante.
- Dificultades económicas.
- Problemas personales, económicos que inciden en que no se alimente o no descansa adecuadamente alterando de forma significativa el rendimiento.

PREGUNTA No.12: para qué sirven los resultados de las evaluaciones.

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca

Para comprobar si hubo aprendizaje	10	5	5	3	0
Para promover estudiantes de un semestre a otro	9	4	3	4	3
Para revisar procesos de aprendizaje	4	8	4	7	0
Para revisar procesos de enseñanza	4	7	5	7	0
Para fomentar autocrítica	1	2	7	9	4
Para nada	0	1	2	4	15

Notas:

- Un profesor no llenó un espacio

OTROS:

- Para generar competitividad entre los estudiantes.
- Para detectar posibles problemas en el proceso de aprendizaje.
- Para mirar fortalezas y debilidades del estudiante.
- Para mirar si los métodos y técnicas empleados han sido efectivos.
- Para que los profesores se den cuenta de lo que no entendemos y hacer énfasis en ese aspecto.

PREGUNTA 13: factores que inciden en la manera cómo Usted piensa sobre la evaluación

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
La forma como Usted fue evaluado en la educación primaria y secundaria.	4	10	3	2	3
La formación teórica que Usted ha recibido	8	6	6	2	0
El reglamento institucional	4	3	4	6	5
La tradición evaluativa	6	6	6	2	2

NOTA:

- Un estudiante no llenó ningún espacio.
- Que muchas pruebas requieren el uso de la memoria.
- Lo que escucho de otros estudiantes cuando opinan respecto al tema, lo tomo muy en cuenta para generar mi criterio acerca de la evaluación.

PREGUNTA 14: cómo se siente el estudiante con la manera cómo es evaluado.

	Cantidad	Razones (primera reducción)
Muy satisfecho	1	- Puedo reconocer mis capacidades y mis dificultades por lo que me siento 100% responsable de mi rendimiento.
Satisfecho	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En la mayoría de las evaluaciones los profesores indagan por lo que vimos previamente en clases así que cuando no tenemos buenos resultados pienso que es por falta de dedicación.</li> <li>- Porque creo que la evaluación debe realizarse en períodos más cortos, ya que así se puede mirar las falencias del estudiante y por ende superar.</li> <li>- Ya que siempre quedo satisfecha con las evaluaciones dadas, porque creo que se esfuerzan los profesores para dar su conocimiento y se hacen entender muy bien.</li> <li>- Porque es una forma de aprobar lo que hemos aprendido, además los exámenes son muy necesarios, su aplicación es muy frecuente y sus contenidos son exactos.</li> <li>- En la mayoría de los casos las prácticas evaluativas representan un desafío para mi conocimiento.</li> <li>- Evalúan lo visto en clase y cumplen con el syllabus planteado en el inicio de semestre.</li> <li>- Hay varios profesores que tiene muy buenos métodos de evaluación, sin embargo podrían ser mejores.</li> </ul>
Algo satisfecho	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque en nuestra carrera puede significar la pérdida de un semestre.</li> <li>- Cada profesor tiene su manera de desarrollar una evaluación; algunos profesores evalúan de manera justa y equitativa otros no tienen un modo correcto de desarrollar las evaluaciones.</li> <li>- Algunos profesores evalúan constantemente las clases con pequeñas actividades, entonces cuando se hace un parcial éste no tiene toda la carga conceptual en un solo momento por lo que es más satisfactorio resolver esa prueba; otros dejan todo para un solo parcial.</li> <li>- Porque los métodos que utilizan no siempre demuestran lo que el estudiante realmente sabe.</li> <li>- Es necesario implementar algunas dinámicas, mejorar</li> </ul>

		<p>algunas metodologías y la forma evaluativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfecho porque en general he tenido buenos resultados y los exámenes evalúan lo que deberían, sin embargo, no estoy de acuerdo con las prácticas evaluativas aplicadas.</li> <li>- Me gustaría que los profesores de francés en especial cambien sus formas tradicionales de evaluar y explicar un tema. Por ello hay un bajo déficit en la parte emotiva para aprender francés.</li> <li>- Pienso que en nuestro sistema educativo se debería ser fuertes y disciplinados en las horas de clase, es decir, dar más al comienzo para que al momento de una evaluación la mayoría de cosas estén claras y bien entendidas y no que después del examen se terminen de explicar ciertos temas o pequeñas incógnitas.</li> <li>- Porque comprendo que es algo necesario en la universidad, pero considero que la evaluación muchas veces desanima y hace que me sienta ignorante en un mundo donde eso no es permitido sino penalizado.</li> </ul>
Algo insatisfecho	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los resultados nunca son acordes con la cantidad de tiempo que se estudió, o porque gente que hace trampa obtiene mejores notas; no es lo mismo hacer una prueba solo que alguien que te ayude a contestar las preguntas que no conocer.</li> <li>- Porque a pesar de que estamos en una “época nueva”, se siguen teniendo, por parte de los profesores, evaluaciones tradicionalistas que de alguna manera no motivan a los estudiantes a desarrollar con gran gusto una evaluación.</li> <li>- La evaluación por calificaciones desmotiva en cierto modo a los estudiantes al recibir el resultado no esperado; muchas veces hemos sacrificado mucho por un trabajo y el resultado es bajo por lo cual nos sentimos desmotivados.</li> <li>- Como estudiantes todos tenemos habilidades diferentes y aunque no se puede hacer una evaluación personalizada como debería ser, se debería tener en cuenta las facultades, fortalezas de las personas en un campo más amplio que el profesor pudiera identificar esto, pero en términos de teoría las evaluaciones se desarrollan bien.</li> <li>- En ocasiones las evaluaciones tienden a confundir lo aprendido ya que los profesores para explicar el tema utilizan palabras sencillas de comprender pero en el examen utilizan términos que confunden el conocimiento previo.</li> </ul>

PREGUNTA No.15: ¿la evaluación clasifica a los estudiantes en buenos o malos?

	cantidad	Razones (primera reducción)
Totalmente de acuerdo	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación nos saca de la duda qué estudiante es un buen estudiante.</li> <li>- Porque se tiene la certeza de que una nota por encima de 4.0 la obtiene una persona inteligente y con buenas habilidades.</li> <li>- Porque tenemos el falso concepto de que una nota refleja el conocimiento que una persona tiene o no y por más de que un estudiante sepa pero tenga una mala nota en cierta actividad por cualquier circunstancia no va a valer lo que haga por fuera sino lo que esté plasmado en un papel.</li> <li>- Nosotros ya sabemos generalmente quienes son los más “aplicados” o “nerdos” como también quienes son los más “vagos” o “desaplicados” debido a las calificaciones que posee.</li> <li>- Simplemente desde siempre se ha visto a los estudiantes como personas aptas para avanzar o no a un siguiente nivel, más no como aprendices en un proceso de aprendizaje (valga la redundancia).</li> <li>- Porque siempre aquellos estudiantes que pierden una evaluación van a ser aquellos "malos estudiantes” que no saben del tema y los que gana los exámenes van a ser los estudiantes “buenos” en determinada área. Ese es el pensamiento de muchos profesores.</li> <li>- El profesor y los compañeros de clase siempre están atentos a los resultados académicos, por ejemplo, si se debe hacer un trabajo en grupo, los estudiantes tratarán de hacer equipo con los compañeros que tengan buenas notas o tengan el calificativo de “bueno” para asegurar una buena calificación.</li> <li>- Porque tenemos un sistema de educación que usa evaluaciones cuantitativas que asignan a los estudiantes un número y en ese sentido el del número alto es el bueno, el aprobado y el de número bajo el malo y el reprobado.</li> <li>- Las calificaciones de la evaluación hacen que se tenga un concepto del estudiante en general respecto a su desempeño evaluativo, dependiendo de este factor el estudiante es bueno, malo, aprobado o reprobado.</li> <li>- Tal vez por los estigmas que tenemos, es decir, si un estudiante gana una evaluación con una buena nota, lo clasifican como un buen estudiante, si obtiene una mala calificación se lo toma como un estudiante con deficiencias de aprendizaje y con mal rendimiento académico.</li> </ul>
Parcialmente de acuerdo	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ya que esta es la manera más adecuada para identificar cuantos conocimientos el estudiante ha aprendido.</li> <li>- Casi siempre los estudiantes son catalogados de acuerdo a sus notas.</li> <li>- Aunque muchas veces es así, esto no quiere decir que sean</li> </ul>

		<p>buenos o malos académicamente hablando. Como dije anteriormente es el tipo de evaluación que favorece a algunos y a otros no. Así que muchas veces el resultado de un examen no devela el tipo de conocimiento que el estudiante tiene.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- También existen factores externos al ambiente universitario, entonces, pueda que una persona sepa muchas cosas y sea inteligente pero existen problemas que no lo dejan concentrarse. Esto no significa que sea malo.</li> <li>- Porque es ahí cuando uno se da cuenta a quien realmente le interesa estudiar y continuar con lo que quiere, pero por otra parte, hay gente que sí quiere aprender pero se le dificulta el aprendizaje.</li> <li>- Sé que hay estudiantes muy buenos para ciertas asignaturas que en algún momento y por cualquier razón (problemas personales por ejemplo) llegan a fallar en las actividades evaluativas pero eso no significa que sean malos.</li> <li>- Porque los resultados son una forma de medir el nivel del estudiante y por ende clasificarlo aunque no siempre la evaluación nos dice qué tanto conocimiento tiene el estudiante.</li> </ul>
Un poco en desacuerdo	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como le dije anteriormente una evaluación no puede evaluar totalmente los conocimientos, se necesitan muchos más aspectos: trabajos en clase, ya sean grupales o individuales, exposiciones, etc.</li> <li>- Como lo mencioné anteriormente, los resultados que se obtienen de una evaluación no define qué grado de conocimiento yo poseo, o pueden darse situaciones en las cuales puedo realizar un examen adivinando y puedo pasarlo por esa razón no estoy de acuerdo.</li> <li>- Como ya lo había dicho antes, uno como estudiante puede tener el conocimiento, sin embargo, la forma como puede estar planteada la evaluación es la que afecta, al igual que la metodología del docente</li> <li>- Es un proceso de dar y recibir.</li> <li>- No siempre una evaluación clasifica a un estudiante como bueno o mal, simplemente se refleja el conocimiento del estudiante.</li> </ul>
Totalmente en desacuerdo	2	<p>Porque no todo el mundo es erudito y muchos de los estudiantes ignoramos muchas cosas o sabemos diferente.</p>

PREGUNTA No.16: significado de la evaluación.

Significados de evaluación (primera reducción)
- Proceso mediante el cual se puede medir el nivel de conocimiento de un área específica y a partir de los resultados hacer una retroalimentación para mejorar las falencias

presentadas; sirve para detectar fortalezas y debilidades, nos dice en qué hay que mejorar y qué hay que conservar.

- Es la medida o proceso por el cual se valoran y miden los niveles de conocimientos alcanzados por el estudiante. se puede comprobar así, si el conocimiento adquirido es de calidad en correspondencia al objetivo de enseñanza del profesor.
- Intentar cuantificar el aprendizaje para según el profesor caracterizar a un individuo o replantear su forma de enseñanza según otros.
- Una valoración de conocimientos, actitud y rendimiento de una persona; es comprobar avance y los resultados de una enseñanza.
- Es el momento de poner a prueba los conocimientos del estudiante con el fin de promoverlo de nivel si se logran buenos resultados pero si éstos no se logran el estudiante debe repetir el curso o semestre.
- Es la manera cómo un estudiante refleja si obtuvo un conocimiento.
- Es un instrumento de medición que permite a los profesores saber si están haciendo bien o mal su proceso de enseñanza y a los estudiantes les permite conocer su proceso de enseñanza.
- Es un medio por el cual una persona puede dar fe de su conocimiento partiendo de un saber previo aprendido dentro o fuera del aula de clases.
- La evaluación para mí significa la suma de algunos conocimientos necesarios, es una observación que se hace para identificar el aprendizaje de una manera más puntual.
- Es un control que ayuda a “verificar” si el estudiante ha aprendido lo que se le ha enseñado y así comprobar si es apto para obtener un conocimiento más avanzado.
- Es la manera por la cual un profesor busca nuevas estrategias innovadoras para medir si los estudiantes han logrado aprender una temática: la evaluación puede ser aplicable usando diferentes herramientas como: *games, presentations*, uso de las tics.
- Determina lo que he aprendido, no por calificaciones sino el avance que se ha obtenido desde antes hasta después de aprender el tema si es suficiente o no o que he aprendido.
- Es la comprobación de que el estudiante ha adquirido un conocimiento.
- Para mí significa la manera de probar a alguien sobre cualquier cosa o tema determinado; no sólo en conocimiento sino también en la capacidad que tenga de crear y generar soluciones ante una problemática.
- Poner a prueba los conocimientos previamente vistos en clase y ver si la metodología del profesor al enseñar funcionó o no.
- Es el método efectivo para conocer los saberes del estudiante.
- Es el medio por el cual el profesor analiza los saberes del estudiante, además de enjuiciarlo.
- Un método eficaz para conocer las capacidades del estudiante.

PREGUNTA 17: sugerencias a los profesores.

Sugerencias para los profesores con el fin de mejorar la evaluación  
(primera reducción)

- Mejorar los procesos de aprendizaje en el aula de clase; asimismo, evaluar de diferentes maneras no sólo con parciales sino también teniendo en cuenta en trabajo en clase y oreas actividades académicas.

- La evaluación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera debe ser diversa, en el sentido de que debe ser oral y escrita y no sólo limitarse a evaluar de manera escrita los conocimientos de memoria, una evaluación dinámica que permita no sólo dar una nota sino conocer a partir de ésta.
- Antes de cada evaluación hacer talleres donde se aclaren conceptos o se fortalezcan los mismos.
- Dar un tiempo equitativo o igual a todos los estudiantes durante el examen oral. También es muy importante motivar al alumno a participar porque existen muchos que tenemos miedo a hablar en English y si el profesor no les presta atención o los estimula a hablar ellos prefieren quedarse callados.
- Tal vez la paciencia hacia los estudiantes que se han graduado hace mucho tiempo (¿?), también considero que algunos docentes ya no están en edad de seguir con la docencia, sugiero profesores más jóvenes.
- Se debe entrar más a la práctica ya que un idioma implica interactuar.
- En este momento tenemos un problema como programa, que muchos de mis compañeros al igual que yo creemos que es bastante grave. Para aprender un idioma se necesita estar hablando y participando activamente en clase pero resulta que en este momento somos más de 40 estudiantes en asignaturas que requieren de nuestra participación pero lamentablemente en dos horas es imposible lograr que todos hablen.
- Que utilicen métodos lúdicos y creativos para que motiven la imaginación y la confianza para que cada estudiante no le de miedo expresarse en el otro idioma, no solamente basarse en los diálogos y guías planteados.
- Más metodología práctica y que no se dejen guiar por teoría.
- Que no se siga dando importancia a la enseñanza de la gramática y que por ende se dé importancia también a diferentes aspectos que pueden ser también evaluados, como por ejemplo, experiencias cotidianas, gustos propios etc.
- El inglés se aprende con práctica así que es necesaria una mayor participación del alumnado para así adquirir la intención de hablar. Una forma muy asertiva para desarrollar esto, son los debates, más aún con temas actuales.
- No hacerlo de manera tradicional buscar maneras dinámicas de hacer la evaluación y dejarlo de tomar como “examen” para “calificar” sino más bien preocuparse porque el estudiante haya aprendido.
- Sería interesante que las formas de evaluación puedan realizarse en internet, porque es una nueva forma de innovación que podría aportar grandes cambios en la educación.
- Hacer acompañamiento al estudiante, fomentar la confianza determinada y teniendo en cuenta que tampoco hay que abusar de esa confianza. Además, hacer poner en práctica la retroalimentación en el estudiante.
- Más contextualización, si bien el idioma es un idioma extranjero es de más facilidad para el estudiante hablar de su entorno y lo que conoce (haciendo uso del idioma); se necesitan más actividades de “*speaking*” para desarrollar un inglés conversacional, exámenes orales.
- Utilizar ejercicios de la vida práctica en los que el estudiante deba utilizar su conocimiento para resolverlos.
- Sugiero que en las clases sean más exigentes de una manera buena, es decir, impulsándonos a aprender no importa con errores o fallas y haciéndonos dar más en las aulas con preguntas, actividades lúdicas videos, para que al momento de la prueba tengamos más confianza en responderle o en buscar una respuesta coherente y

adecuada ante un enunciado.

- No tener preferencias en cuanto a los estudiantes porque eso los desmotiva para seguir aprendiendo; tener materiales que llamen la atención (no se necesita mucha plata para comprarlos se necesita creatividad) y cambiar continuamente la forma de evaluar.
- Sería importante realizar talleres sin calificación, realizar diferentes actividades de manera tal que el tema quede claro.
- Que no evaluaran sería lo ideal porque estaríamos aprendiendo y adquiriendo el idioma sólo por aprenderlo y adquirirlo. Esto provocaría relajación que es lo más importante a la hora de producir el idioma.
- Creo que es muy necesario que los profesores encuentren un método de motivación y de esta manera puedan impulsar a los estudiantes a trabajar más duro y obtener, así, un desempeño con buenos resultados.

PREGUNTA No.18: sugerencias para los estudiantes con el fin de mejorar la evaluación.

Sugerencias para los estudiantes con el fin de mejorar la evaluación  
(primera reducción)

- Como estudiante sugiero dedicar tiempo a las actividades en clase, a investigar, a realizar ejercicios que faciliten el aprendizaje, generar mayores hábitos de estudio, hacer ejercicios para mejorar el proceso de aprendizaje y no sólo por pasar una evaluación
- Tener muy presente la meta que queremos alcanzar, ya sea siendo excelentes profesionales o sea viajando a otros países.
- Perder el miedo a preguntar cuando algo no se entienda para que no se genere una acumulación de vacíos que siempre han afectado el conocimiento nuevo.
- La mejor manera de aprender un idioma tal como el inglés es la práctica escrita y otra, el estudiante entonces debe hacer uso de éste en forma permanente, ya sea en el salón de clases, con pequeñas conversaciones, haciendo del inglés parte de nuestras vidas.
- Para mejorar el resultado de la evaluación del aprendizaje del inglés se debería contar primero con buenos maestros que dominen varias metodologías para que todos los estudiantes aprendan, porque lo principal es que el tema sea explicado correctamente. si el estudiante entiende por lógica tendrá éxito en las pruebas.
- Que sean más constantes en su estudio, dedicación y un poco más de esfuerzo.
- Los estudiantes deben adquirir una actitud de responsabilidad, es decir, debe buscar todas las formas posibles que le permitan avanzar en el proceso de aprendizaje del inglés.
- Para mejorar resultados la mejor herramienta es la motivación y para alcanzarla no queda otra salida que enamorarnos de nuestra carrera y eso sólo se logra involucrando el inglés en todos los aspectos de nuestra vida, tratar de escucharlo, hablarlo y practicarlo el mayor tiempo que sea posible para perder el miedo a él y disfrutar y sentirnos afortunados de aprenderlo.
- Para mejorar el inglés hay que dedicarse más e imponerse horas extras en casa, la práctica de éste, ya que requiere cuidado y atención de parte de cada uno de los estudiantes y así al momento de evaluar los resultados serán positivos.
- Estudiar y practicar el habla más que todo.

- Para mejorar los resultados de las evaluaciones les aconsejaría que no solamente estudien por pasar una prueba, sino por el contrario que estudien con gusto y aprender para la vida.
- Que pierdan el miedo a equivocarse, de los errores se aprende. Que vivan y sientan el inglés como una parte muy importante de su vida, que hagan de él un aprendizaje ameno que les servirá para siempre. La música es un buen complemento para aprender.
- Todo empezaría desde sus problemas emocionales (nervios principalmente, como también su vida extra-académica), sea que deban superarlos o resolverlos y así poder establecer que lo académico no debe ser afectado negativamente por lo demás y por supuesto buscar la motivación, interesarse y estudiar apropiadamente.
- Sería muy interesante tener en cuenta la opinión de los estudiantes ya que ellos podrían dar ideas acerca de qué clases de temas le gustaría aprender, ya que ello facilitaría la motivación de aprender y conocer en nuestro caso algo más acerca de la cultura francesa o inglesa.
- Amar lo que hacen, practicar constantemente, sentirse motivados por la materia (el estudiante agradece que haya sido tenido en cuenta)
- Apropiarse del idioma, hacer uso de cada momento en la universidad, hacer uso también de los recursos como el laboratorio y de los libros, cds, videos que se encuentran en el centro de recursos y conformar grupos de estudio enfatizando las temáticas a evaluar en cada semestre.
- Que estudien a conciencia y que sigan las instrucciones de los procesos evaluativos con obediencia y objetividad sin discutir el porqué de ellos o su utilidad dentro del proceso de aprendizaje.
- Sugiero a los estudiantes que hagamos las cosas por vocación y por nosotros mismos; el hecho de estar en nuestra grandiosa universidad es muy valioso y de vemos aprovechar la oportunidad que tenemos de pertenecer a ella buscando asesoría de los profesores, asistentes, centro de recursos, y creando técnicas para aprender de una manera fácil y que nos permita desempeñarnos como unos buenos licenciados.
- Primero: que se motiven así es mucho más fácil aprender otro idioma. segundo: estudiar y memorizar.
- Estar en constante evaluación lo que significa estar sumergido en el idioma.

NOTA: Un estudiante no responde las preguntas 15, 16, 17, 18

**ANEXO 24**  
**ENCUESTAS DE PROFESORES**  
**CATEGORÍAS**

**CATEGORÍA: SENTIDOS DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS**

**Años de trabajo:**

La mayoría de profesores cuenta con experiencia en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

**Tiempo para desarrollar exámenes**

PREGUNTA No. 2: Tiempo para desarrollar exámenes

Completamente adecuado	6 Est.	Estudiantes conocen la modalidad de las pruebas, las cuales se basan en las actividades de clase y está consignado en el programa. El profesor dedica el tiempo necesario para la elaboración de una prueba.
Adecuado	3 Est.	Antes de la prueba se dan límites de tiempo como criterio para la evaluación calculando que no sea ni mucho ni poco para evitar el acoso del tiempo. Los exámenes escritos los desarrolla el profesor para calcular dificultad y tiempo. Los estudiantes están familiarizados con las actividades y los temas. El contenido ha sido revisado para que sea aplicable en un nuevo contexto.

NOTA: Las otras opciones no fueron marcadas por los estudiantes.

**Criterios de justicia y equidad para evaluar a los estudiantes.**

PREGUNTA No.4: criterios de justicia y equidad para evaluar a los estudiantes.

Siempre	5	Los estudiantes conocen de antemano los parámetros con que se califican las actividades y los requisitos para pasar las pruebas, en forma de rúbrica o <i>checklist</i> . Cuando las pruebas son escritas se trata de ser objetivo y los criterios son los mismos para todos. La justicia y la equidad son principios éticos y de respeto a los derechos de los estudiantes. Hay un poco de dificultad con las pruebas orales y hay la posibilidad de ser más subjetivo, pero en mi caso trato de evaluar con justicia. A todos lo mismo en contenidos, tiempo y lugar. Realizo diferentes tipos de evaluación y califico de manera anónima las evaluaciones escritas.
Frecuentemente	2	Lo ideal sería decir siempre, pero siempre hay factores que inciden en actuar con justicia y equidad. Los criterios deben ser flexibles para evaluar a los estudiantes a

		partir de sus capacidades. Es muy difícil evaluar a un estudiante que muestra poco o cero interés en clase y cuyas notas son negativas, aunque puede ocurrir lo contrario
--	--	--

### Prácticas evaluativas más frecuentes

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Exámenes escritos.	3	2	2	2	0
Exámenes orales.	2	3	1	3	0
Trabajos individuales.	1	5	2	1	0
Trabajos en grupo.	1	4	3	1	0
Ensayos.	0	3	3	2	1
Presentaciones guiadas.	2	2	5	0	0
Presentaciones libres.	2	2	3	2	0

### OTRAS:

- Portafolios con alta frecuencia.
- Exposiciones individuales y grupales con alta frecuencia.
- Conversatorios y talleres con alta frecuencia.
- *Jigsaw activities* una vez por semestre.
- Seminario alemán una vez por semestre.

### Frecuencia de las evaluaciones.

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Cada día.	1	2	2	1	3
Cada 15 días.	0	2	3	1	0
Cada mes.	1	1	0	1	2
Cada 2 meses	0	0	0	0	0
En las fechas de exámenes parciales.	2	1	2	0	2
Al finalizar	0	2	2	0	1

una unidad.					
Al finalizar el semestre.	2	1	1	1	1
Cuando es necesario.	1	2	3	0	0

**OTROS:**

- Realiza una evaluación permanente mediante la observación y monitoreo continuo en todas las actividades de clase.
- En las fechas acordadas con los estudiantes.
- Como se ha establecido en el programa.
- Según estatuto estudiantil la evaluación es permanente.

**Quien elabora las pruebas**

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Elaboradas por Usted mismo.	5	2	2	0	0
Elaboradas con otros colegas.	0	0	0	2	4
Tomadas del libro guía.	1	2	3	1	1
Tomadas de internet	0	1	2	3	2
Pruebas estandarizadas	1	0	2	5	0

**OTROS:**

- Depende del caso y objetivo.
- Para diseñar las pruebas se basa en el libro guía y hace edición eliminando lo que no es pertinente y agregando el material extra que siempre trabaja en clase, en ocasiones incluye material tomado de internet.

**Aspectos para elaborar o seleccionar una prueba**

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Los contenidos	7	1	1	0	0
Los objetivos de la	2	2	3	1	0

licenciatura					
Los objetivos del curso	5	3	0	0	0
Los objetivos del libro guía	1	2	1	3	1
Las necesidades del estudiante	4	1	2	1	1

OTROS:

- el grado de complejidad.
- Algunos profesores no llenaron ciertos espacios.

(Continuación)

### ENCUESTAS DE PROFESORES

#### ORGANIZACIÓN DE LAS INFORMACIÓN EN CATEGORÍAS

#### CATEGORÍA: SENTIDOS DE LAS CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.

Los resultados de evaluaciones revelan el aprendizaje del estudiante.

Totalmente de acuerdo	3	La evaluación es el espacio para demostrar lo que se ha aprendido, practicado, discutido y trabajado. La evaluación reflejará si hubo esfuerzo, trabajo e inasistencia constantes. Las prácticas evaluativas son variadas para que todos tengan la posibilidad de ser evaluados de la misma manera.
Parcialmente de acuerdo	5	Una prueba sí revela el aprendizaje de un estudiante pero hay que tener en cuenta factores internos y externos que pueden afectar los resultados y además depende de la correcta elaboración de la prueba, por tal razón una prueba no es suficiente para evaluar todo el proceso, deben existir herramientas complementarias, por lo tanto la información obtenida no constituye verdad absoluta. Depende del tipo de evaluación, las pruebas que requieren memoria desgastan al estudiante y no le aporta mucho. Las evaluaciones son requisitos que deben cumplirse de acuerdo a la institución y obtener notas es una camisa de fuerza.
Totalmente en desacuerdo	1	El desarrollo de pruebas confiables y válidas es una actividad poco común entre los docentes. Una prueba sólo determina el nivel de un estudiante en ese momento.

### Confianza en los resultados de las evaluaciones.

Totalmente de acuerdo	5	<p>Los resultados tienden a ser consistentes aun usando pruebas diferentes como demostraciones y exámenes escritos.</p> <p>Si confianza equivale a confiabilidad debería arrojar resultados similares.</p> <p>Porque se elaboran diversos tipos de evaluación lo cual garantiza la confianza en los resultados y además se evalúan diversas competencias. Son variadas y justas.</p>
Parcialmente de acuerdo	4	<p>Existen numerosos factores que pueden intervenir al aplicar una actividad evaluativa.</p> <p>El uso de rúbricas y el conocimiento de los principios básicos de diseño de evaluaciones reducen los juicios subjetivos.</p> <p>Una evaluación casi siempre o por lo general es subjetiva, el docente trata de apegarse lo más posible a la realidad, pero creo que nunca es posible.</p> <p>Una prueba cualquiera no puede definir que tanto sabe un estudiante.</p> <p>La mayoría de estudiantes hacen los exámenes a conciencia pero puede haber un mínimo porcentaje que se aproveche de la confianza que el profesor les brinde.</p>

### La evaluación clasifica a los estudiantes en buenos o malos

	cantidad	Razones (primera reducción)
Totalmente de acuerdo	2	<p>Los profesores estigmatizan a los estudiantes por el resto de la carrera cuando tienen bajas calificaciones y los sobreestiman cuando las notas son altas, esto genera en los estudiantes autoconceptos errados.</p> <p>Lo hacen por ser tradicionalistas, porque no nos dicen en qué son buenos o malos.</p>
Parcialmente de acuerdo	4	<p>Sólo si se refiere a conocimientos y uso (producción): bueno o malo, no en el sentido circunstancial o contextual de cada individuo.</p> <p>Aunque no sea esa la intención ellos sí se clasifican y a veces se autoclasifican.</p> <p>Dependiendo de la materia, muchas veces las evaluaciones sí clasifican o discriminan a los estudiantes en buenos y malos.</p> <p>No solamente se clasifica en los extremos sino que se puede identificar el segmento intermedio o el promedio de desempeño de los estudiantes.</p>
Un poco en desacuerdo	2	<p>También se evalúa la participación del estudiante, qué tanto se han involucrado en el proceso de aprendizaje.</p>
Totalmente en desacuerdo	1	<p>Creo que la evaluación clasifica a los estudiantes en los que hicieron, lo que debían hacer y saben lo que deben saber y los que no alcanzaron las competencias que las actividades de clase y las pruebas evaluativas pretendían desarrollar.</p>

### Significado de la evaluación.

Significados de evaluación (primera reducción)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación es un proceso complejo y necesario que consiste en recolectar de manera sistemática información sobre el desempeño de los estudiantes de manera cuantitativa (<i>tests</i>) y de manera cualitativa (observaciones, entrevistas, <i>journals</i>, etc.) con el fin de tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje.</li> <li>- Proceso necesario en la enseñanza y aprendizaje, proceso que informa sobre el desempeño de los estudiantes y docentes; es una actividad inherente a la docencia que debe ser planeada y conectada con la enseñanza.</li> <li>- Todo proceso que permita obtener un resultado real de la modificación de aprendizaje, evolución y mejora.</li> <li>- Un elemento olvidado que debería hacer parte del proceso de enseñanza.</li> <li>- Medir cuantitativa y cualitativamente diferencias de conocimiento y producción lingüísticos y discursivos en un período de tiempo, en un espacio y proceso determinado.</li> <li>- Poner a prueba el conocimiento de los estudiantes de lo que se ha revisado, estudiado y enseñado en clase.</li> <li>- Oportunidad de revisión permanente de la actividad del docente y de los estudiantes y además un proceso formativo.</li> <li>- Medir la capacidad de conocimientos de un individuo en un aspecto o aspectos específicos.</li> </ul>	

### ¿Cómo se siente el profesor con la manera cómo evalúa?

	Cantidad	Razones (segunda reducción)
Muy satisfecho	1	<p>Los estudiantes manifiestan su percepción de que la evaluación que hace es justa, de que no hay sorpresas y de que las pruebas no se hacen para rajarlos sino para mostrar lo que saben.</p> <p>Los estudiantes manifiestan que se preparan a conciencia y expresan que si alguien no pasa es porque no estudió.</p>
Satisfecho	6	<p>Es un proceso permanente para analizar las dificultades de los estudiantes y del proceso enseñanza-aprendizaje.</p> <p>No tiene intención punitiva sino formativa.</p> <p>Siempre he tratado de hacer evaluación continua donde se valoran los procesos para que el estudiante corrija los errores y aprender de los mismos sin ser sancionado con una mala nota en el primer intento.</p> <p>Es variada y permanente, intenta hacer uso de la tecnología y uso de video.</p> <p>En las habilidades lingüísticas comunicativas y pragmáticas se basan mayormente en la producción discursiva oral y escrita.</p>

		Hay que cumplir con un reglamento institucional y de gobierno.
Algo satisfecho	2	Existen tantas formas de evaluar que podrían conducir a mejores desempeños pero se usan muy poco; eso debe mejorar en mí. No creo que existan actividades evaluativas óptimas que consideren las particularidades de los estudiantes o que permitan evaluar de manera integral todas las áreas de desempeño de los estudiantes.

### Razones por las cuales los alumnos estudian para las evaluaciones.

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Para pasar la prueba.	5	4	0	0	0
Para comprobar su aprendizaje.	0	1	3	5	0
Por obligación.	2	7	0	0	0
Para demostrarle al profesor que sabe.	0	0	3	4	1
Porque le gusta.	0	1	5	3	0
Para mejorar su aprendizaje.	0	0	4	4	1

### OTRAS:

- porque no tiene más que hacer.
- Para avanzar a otro nivel o semestre.
- Porque generalmente las evaluaciones son impuestas por el profesor, se hace concertación de fechas, pero muy rara vez de tipos de evaluación, de estrategias o de medios.

### Aspectos que inciden en bajo rendimiento.

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Falta de estudio por parte del estudiante	3	3	3	0	0
Falta de motivación	2	1	5	0	1

por parte del estudiante					
Fallas en la enseñanza por parte del profesor	0	2	4	3	0
Fallas en los procesos evaluativos	1	1	5	2	0
Uso de evaluaciones tradicionales y poco creativas	1	2	3	2	0

NOTA: 1 profesor no llenó el espacio faltante.

(Continuación)

### ENCUESTAS DE PROFESORES

#### ORGANIZACIÓN DE LAS INFORMACIÓN EN CATEGORÍAS

#### CATEGORÍA: ORIGEN DE LAS CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
La forma como Usted fue evaluado cuando era estudiante	0	0	1	2	5
La formación teórica que Usted recibió cuando era estudiante	3	3	3	0	0
El reglamento institucional	2	4	1	2	0
Su experiencia	5	3	1	0	0
La tradición evaluativa	0	2	1	5	1

(Continuación)

## ENCUESTAS DE PROFESORES

### ORGANIZACIÓN DE LAS INFORMACIÓN EN CATEGORÍAS

#### CATEGORÍA: PROSPECTIVAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

##### Sugerencias a los profesores para mejorar la evaluación

- Muchas veces la evaluación carece de afecto humano y hay estudiantes que necesitan más que ser evaluados ser escuchados y comprendidos como personas más que como estudiantes.
- Coherencia con objetivos, metas, contenidos y criterios de evaluación según el área a evaluar.
- Tener un conocimiento teórico claro de lo que es la evaluación y cómo se lleva a cabo.
- Usar la evaluación como un instrumento ético, no como castigo, más bien como enseñanza.
- Permitir una evaluación permanente, variada que involucre a todos.
- Usar métodos alternativos de evaluación que impliquen mayor desarrollo de competencias en los estudiantes.
- Conocer las teorías existentes sobre *evaluation, assessment and testing*, conocer los principios y los pasos para crear actividades evaluativas; planear la evaluación no aplicarla como castigo o porque toca.

##### Sugerencias a los estudiantes para mejorar la evaluación

- Estudiar más, hoy los estudiantes creen que el profesor “debe” pasarlos o que hay que hacer recuperaciones hasta que ellos queden satisfechos con la nota.
- Los estudiantes deben reeditar su concepto de evaluación como simple requisito para pasar un semestre; si la evaluación es formativa debe dar criterios para la mejora.
- Asumirlo con responsabilidad, no intentar modificar los resultados a conveniencia.
- Ser más dedicados, ver la evaluación como una manera de aprender y autoevaluarse.
- Desarrollar estrategias de estudio permanentes y concebir las evaluaciones como oportunidades de identificar su progreso, dificultades y fortalezas en las diferentes áreas con el objetivo de implementar acciones correctivas que les permitan continuar con su proceso de aprendizaje.
- Conocer cómo van a ser evaluados desde el comienzo y hacer la práctica pertinente en lengua extranjera de acuerdo a los criterios tenidos en cuenta para cada área o habilidad. Querer lo que se hace, disfrutar de la carrera que se escogió y dedicarle

todo el tiempo disponible.

- Cualquier tipo de aprendizaje requiere constancia, dedicación, voluntad y gusto por lo que se hace.

**Anexo 25**  
**ENCUESTAS DE ESTUDIANTES**  
**CATEGORÍAS**  
**CATEGORÍA: SENTIDOS DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS**

NÚMERO DE PREGUNTAS: 18

PREGUNTA 1: programa al cual pertenecen.

Inglés-francés: 10                      Inglés-español: 13

PREGUNTA 2: total estudiantes por semestre: 23

Primero: 4                      segundo: 4                      tercero: 4                      cuarto: 2

Quinto: 1                      sexto: 2                      séptimo: 2                      octavo: 2

Noveno: 2                      décimo: 0

**Tiempo para desarrollar las pruebas evaluativas.**

Opciones	No.	Razones (primera reducción)
Completamente adecuado	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Duran horas y media o dos horas.</li> <li>- Tiempo coherente con el número de preguntas para responderlas de manera completa.</li> </ul>
Adecuado	17	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El tiempo es suficiente para responder, acabar la prueba, verificar respuestas y expresar ideas.</li> <li>- La mayoría de profesores organizan bien el tiempo con los contenidos a evaluar, en la mayoría se termina los exámenes 10 o 20 minutos antes.</li> <li>- Los docentes utilizan buenas estrategias para evaluar los conocimientos previamente enseñados.</li> <li>- Los profesores del actual semestre se han preocupado más porque nosotros aprendamos, aplazando las evaluaciones y dando un plazo amplio en general.</li> <li>- El tiempo es suficiente, aunque debido al grado de complejidad del test</li> <li>- A veces se necesita un poco más de tiempo.</li> <li>- No es completamente adecuado porque muchas veces no es suficiente el tiempo y así mismo ocurre con los trabajos en clase, lo cual no significa que el estudiante no sabe.</li> <li>- Generalmente apropiado pero dependiendo del profesor y la asignatura; muchas veces se evalúan muchas temáticas en un solo parcial y aunque estos exámenes no son extensos en cantidad de preguntas requieren de mayor argumentación y análisis por lo tanto se necesita más tiempo.</li> <li>- No es completamente adecuado porque el tiempo debe depender del nivel de evaluación, para una prueba larga debe darse más tiempo y viceversa.</li> <li>- En la gran mayoría los docentes preparan las evaluaciones, sin embargo hay algunos profesores que improvisan en las pruebas orales (¿no se entendió la pregunta?).</li> </ul>
Parcialmente adecuado	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Algunos profesores no dan el tiempo adecuado para analizar las respuestas y verificar la información consignada.</li> <li>- Algunos profesores consideran que nosotros tenemos el conocimiento</li> </ul>

		<p>perfectamente almacenado en nuestra memoria a pesar de que ha sido una temática recién aprendida.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por tratarse de otra lengua, en ocasiones hay términos que no entiende y es cuando más tiempo pierde.</li> <li>- Porque en ocasiones llegan tarde a clase y reducen el tiempo para contestar la prueba; también porque muchas veces aplazan las pruebas por petición de los estudiantes lo que conlleva a asignar un día en el que pueden hacerse 2 pruebas seguidas.</li> </ul>
--	--	--

### **Criterios de equidad y justicia para evaluar a los estudiantes.**

Opciones	No.	Razones (primera reducción)
Siempre	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque los estudiantes son evaluados por los profesores con un mismo criterio, sin apreciativas.</li> <li>- Los docentes se destacan por ser profesionales y éticos además de ser justos en las calificaciones.</li> </ul>
Muy frecuentemente	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lamentablemente existen profesores que califican según la persona, lo cual me parece poco ético. Aunque en la mayor parte del tiempo sí existe equidad.</li> <li>- Si bien en el presente los profesores han sido justos, no se puede discutir que hay preferencias y favoritismos en las aulas de clase.</li> <li>- Cada uno de los profesores tiene su propio de enseñanza y evaluación y frecuentemente los estudiantes somos evaluados con los mismos criterios de equidad y justicia, aunque no siempre, existe la excepción del profesor que es injusto con algún estudiante.</li> <li>- En algunas ocasiones los talleres y exposiciones son más sencillos para algunos estudiantes y para otros son más complejos.</li> <li>- Algunos profesores muestran mayor interés en los estudiantes que demuestran tener mayor facilidad de entendimiento y dejan a un lado a los demás.</li> </ul>
Frecuentemente	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pienso que la justicia y la equidad al momento de evaluar por parte de los profesores sólo se da cuando las pruebas o evaluaciones son de tipo cerrado, es decir respuestas ABC o V y F. creo que en respuestas abiertas no hay tanta equidad.</li> <li>- Muchas veces en la universidad tal vez por temor no nos quejamos de muchas cosas que miramos pero sí hay desigualdad en las calificaciones pero pienso que lo que de verdad importa es el desempeño propio.</li> <li>- Porque en ciertos casos se sale de la relación profesor-estudiante y son otros factores los que influyen por ejemplo una relación de amistad entre el alumno y el maestro o el hecho de compartir las mismas ideas o la manera de cómo el estudiante se comporta en clase.</li> <li>- Muchas veces los profesores no califican o evalúan teniendo en cuenta la equidad, sino que se dejan llevar por otros criterios.</li> <li>- Algunos profesores tienen en cuenta si el estudiante es mujer o hombre e incluso si hay una diferencia personal entre el estudiante y el profesor.</li> <li>- Porque las pruebas son casi siempre las mismas para todos.</li> <li>- Porque he visto a estudiantes haciendo trampa y el profesor no dijo</li> </ul>

		<p>nada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Generalmente, en el caso de las materias de inglés, los profesores tienden a destacar más al estudiante con buen nivel de inglés, favoreciéndolo un poco más que al resto, lo que genera desmotivación para los estudiantes con dificultades en el idioma.</li> <li>- Por el mismo hecho de ser sometidos a las mismas preguntas en una evaluación, ya hay equidad. Aunque suele haber evaluaciones diferentes para evitar la copia y en esos casos sí suele ser evidente que un examen tenga preguntas más sencillas que otro.</li> </ul>
Con poca frecuencia	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es evidente que algún profesor veterano por simpatizar con las mujeres les califica mejor a ellas que a los hombres aun con respuestas semejantes en las evaluaciones.</li> <li>- Algunos profesores tiene sus preferencias con ciertos estudiantes y por ello se ha notado que las tendrán en cuenta en el momento de evaluarlos, además de una relación académica tienen una relación más allá.</li> <li>- Hay situaciones en las cuales ciertos profesores tienen preferencias y este aspecto es incómodo porque no les dan la oportunidad a otros estudiantes que están en el proceso de aprendizaje.</li> <li>- Comúnmente se escucha decir: “me vio la cara” y resulta ser certero porque algunos profesores ven el esfuerzo de los estudiantes y esto puede estar a favor o en contra; si el estudiante es bueno el profesor siempre lo va a ayudar cuando lo necesite.</li> </ul>
Nunca	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El profesor siempre tiene favoritos, él no nos trata a todos por igual.</li> </ul>

### Prácticas evaluativas más frecuentes

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Exámenes escritos.	10	11	2	0	0
Exámenes orales.	2	10	8	3	0
Trabajos individuales.	6	6	5	6	0
Trabajos en grupo.	4	11	7	0	1
Ensayos.	4	4	4	8	3
Presentaciones guiadas.	3	5	9	5	1
Presentaciones libres.	1	5	6	4	7

### OTRAS:

- Dramatizaciones con poca frecuencia.
- Investigaciones frecuentemente.
- Prácticas de investigación, salidas de campo con poca frecuencia.
- Revisión de tareas o trabajos que desarrollamos en los cuadernos, participación en la clase.
- Exposiciones frecuentemente.
- Exámenes en grupo con poca frecuencia. Presentaciones dramatizaciones con poca frecuencia.

- Test internacionales cada año; exámenes de *listening* frecuentemente.
- Participación, pruebas en internet.
- Miniclases en las que demostramos nuestras habilidades para manejar grupos, una vez por semestre.

### Frecuencia de las evaluaciones.

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Cada día.	1	6	5	8	3
Cada 15 días.	0	8	13	2	0
Cada mes.	2	3	10	5	2
Cada 2 meses	2	1	2	11	7
En las fechas de exámenes parciales.	13	3	4	1	1
Al finalizar una unidad.	6	9	5	3	0
Al finalizar el semestre.	12	4	3	2	0
Cuando es necesario.	4	1	5	8	5

### NOTAS:

- Un estudiante no llenó un espacio

### Aspectos para elaborar o seleccionar una prueba

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Los contenidos	13	9	1	0	0
Los objetivos de la licenciatura	2	4	9	5	3
Los objetivos del curso	4	9	5	2	0
Los objetivos del libro guía	6	8	6	3	0
Las necesidades del estudiante	1	3	5	9	4
Su participación en clase, su interés, su actitud, su esfuerzo.	2	4	3	8	5

## CATEGORÍA: SENTIDOS DE LAS CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS.

**Resultados de las pruebas revelan el verdadero aprendizaje de los estudiantes.**

Opciones	No.	Razones (primera reducción)
Totalmente de acuerdo	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creo que es un proceso que requiere resultados los cuales sólo se pueden obtener por medio de una evaluación que es el instrumento de medición para saber si ese proceso se está llevando a cabo de manera adecuada de ambas partes (maestro-estudiante).</li> <li>- Independientemente de si los resultados son buenos o malos refleja si el estudiante aprendió o no.</li> <li>- Cada evaluación se ha basado en lo que nos han enseñado.</li> <li>- Seamos sinceros, la mayoría de los estudiantes copian el examen de su compañero y logran obtener buena nota, en sí no han aprendido la temática.</li> </ul>
Parcialmente de acuerdo	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se requiere evaluaciones más de tipo interactivo para evitar aprender de memoria y se olvide la información.</li> <li>- Generalmente evidencias que sí estás asimilando o no los conceptos y cómo ponerlos en práctica pero puede suceder que la prueba no sea lo suficientemente clara y eso conlleva a confundir al estudiante; a pesar de saber terminas con un mal resultado.</li> <li>- Uno puede tener los conocimientos y no entender la prueba, los docentes no deben guiarse por las notas.</li> <li>- Parcialmente, ya que en varias ocasiones el aprendizaje de un conocimiento lo adquiero una vez hecho el examen o después, refiriéndome a que el entendimiento no se realizó en la clase o en el repaso.</li> <li>- Porque las evaluaciones generalmente se enfocan en ciertos conocimientos pero no en el conocimiento en general.</li> <li>- Resolver algunos talleres y exámenes requiere más de lógica que de conocimiento.</li> <li>- Estoy de acuerdo en que los resultados de las prácticas evaluativas revelan mi aprendizaje, sin embargo, hay casos que hacen la excepción, tal vez el factor es el tiempo porque no en todas las pruebas se emplea el tiempo necesario.</li> <li>- Porque el profesor durante los exámenes orales no emplea el tiempo suficiente; se concentra más en los que tiene mayor dominio del inglés y deja a un lado a los demás, debería ser al contrario.</li> </ul>
Un poco en desacuerdo	0	
Un poco en desacuerdo	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque con una prueba no se puede evaluar los conocimientos en su totalidad; sólo evalúa algunas competencias, entre ellas las gramaticales, dejando de lado otros tópicos; no sólo existen conocimientos teóricos, también son prácticos.</li> <li>- Siento que en realidad no demuestran o no reflejan lo que yo sé, ya que en muchas ocasiones estudio para el momento de la prueba y el conocimiento es plasmado en la prueba de una manera simplemente mecánica y no porque en realidad lo tenga.</li> <li>- Considero que una persona no puede medir la capacidad del</li> </ul>

		<p>aprendizaje que una persona tenga.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las bajas calificaciones se pueden deber a problemas familiares o las ciertas circunstancias.</li> <li>- Muchas veces al realizar una prueba se tiene conocimientos y generalmente el cerebro se bloquea y no se puede realizar bien la prueba.</li> <li>- En varias asignaturas no se demuestra un verdadero método evaluativo y eso afecta la educación del estudiante.</li> </ul>
Totalmente en desacuerdo	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estoy en desacuerdo porque una calificación es una apreciación que tiene el docente del estudiante; sin embargo, el verdadero aprendizaje se ve en el desempeño hablado, en nuestro caso en inglés-francés.</li> <li>- Estoy totalmente en desacuerdo porque en mi caso muchas veces he perdido parciales por factores externos que influyen en el momento de desarrollar mi prueba; es decir, factores como la ansiedad, los nervios, que a pesar de que tú sepas y estudies al momento de ser evaluado te bloqueas y por ende pierdes la prueba.</li> </ul>

### Confianza en los resultados de las pruebas.

Opciones	No.	Razones (primera reducción)
Totalmente de acuerdo	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque en cierta manera esta confianza refleja lo que el maestro ha hecho en el aula. Si el profesor no ha hecho las cosas bien o su método no es adecuado para hacerse entender, lo más seguro es que piense que sus estudiantes no darán razón de un tema determinado.</li> <li>- Todos los profesores confían en la capacidad del estudiante para realizar las evaluaciones ya que ellos confían en los conocimientos hacia sus estudiantes.</li> </ul>
Parcialmente de acuerdo	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No siempre el aprendizaje refleja el aprendizaje total del tema ya que en la prueba se encuentran pequeñas partes de un todo, por lo tanto, el estudiante puede tener fallas en algunos puntos; en una prueba nunca habrá preguntas sobre todo lo que se estudió en una o varias unidades.</li> <li>- En ocasiones, los profesores depositan su confianza en nuestros resultados de evaluaciones, pero por otra parte, están los profesores que dicen esperar más de nosotros, que no tenemos todo lo necesario para aprender un tema y menos para desarrollar una evaluación.</li> <li>- Porque algunas veces sólo se pasa el examen por suerte o por "chiripa"</li> <li>- Muchos estudiantes hacen trampa.</li> <li>- Particularmente en este programa veo que los profesores tratan de tener más en cuenta la motivación y las ganas de aprender de los estudiantes que los resultados de la evaluación.</li> <li>- Algunas veces no podemos explicar con palabras o definir exactamente algo, entonces en la evaluación no escribimos lo que sabemos totalmente, sino una respuesta que tal vez pueda ser errónea.</li> <li>- Las notas obtenidas por la mayoría del curso de acuerdo a cada materia, siempre son aprobadas por el docente, es decir, se obtiene notas que él o ella esperan.</li> <li>- Ellos tiene que revisar las evaluaciones y los resultados para así, cambiar metodología y enseñanza del inglés.</li> </ul>

Un poco en desacuerdo	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La mayoría de los profesores se basan en las notas del estudiante para decir si es bueno o malo, pero no van más allá y no tienen en cuenta las características individuales del estudiante.</li> <li>- Porque si bien uno como profesor no debe fiarse de los exámenes (por todos los elementos que afectan el proceso), los resultados no dejan de ser una referencia de lo que el estudiante ha internalizado.</li> <li>- Los profesores no deben tener en cuenta sólo las evaluaciones sino también el desarrollo durante el semestre, la participación y la motivación que el estudiante tenga para aprender.</li> <li>- Muchas veces el estudiante puede hacer trampa y sacar una buena nota, en ese sentido, creo que el profesor debería desconfiar un poco haciendo una especie de seguimiento con aquellos estudiantes que no han rendido bien o tienen malas notas.</li> <li>- Porque muchos profesores estigmatizan a los estudiantes teniendo en cuenta solamente los resultados de las evaluaciones.</li> <li>- Los resultados no siempre reflejan la realidad del aprendizaje porque puede pasar que una prueba esté afectada por subjetividades en el momento de la misma.</li> <li>- Debido a que el conocimiento no se mide, quizás la inteligencia, en sí necesitamos varios procesos para desarrollar perfectamente lo aprendido lo cual claramente no se reflejará en las evaluaciones.</li> <li>- Los profesores no le dan importancia a los nervios que afectan a los estudiantes incluso si han estudiado muy bien el tema.</li> </ul>
Totalmente en desacuerdo	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los profesores no sólo deben guiarse por la nota de evaluación sino también por la actitud y el interés del estudiante por la materia, en ocasiones uno puede tener conocimiento pero la forma cómo está planteada la evaluación, afecta.</li> <li>- Los profesores debería mirar el desempeño y el rendimiento pero de una manera física y no en un papel pues el día del examen puede ocurrir algo.</li> </ul>

NOTA: Un estudiante no utilizó las opciones pero comentó lo siguiente: generalmente se han presentado casos en los cuales el profesor no hace bien las sumatorias pero al hablar con él se revisan las calificaciones.

#### **Razones por las cuales los alumnos estudian para las evaluaciones.**

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Para pasar la prueba.	13	4	2	4	0
Para comprobar su aprendizaje.	7	2	9	3	2
Por obligación.	7	3	3	5	4
Para demostrarle al profesor que sabe.	3	1	6	7	6
Porque le gusta.	6	4	5	6	2
Para mejorar su aprendizaje.	8	5	9	1	0

**OTRAS:**

- Para obtener buenas notas y ganarme la matrícula de honor.
- Para recuperar, para mejorar una nota y para ganar un premio.
- En ocasiones hay evaluaciones a diario pero no todas tienen una calificación.
- Para competir con los resultados de mis compañeros, siempre es motivante tener al menos una décima más que mi grupo de amigos.
- Para recordar y fortalecer lo aprendido.
- Para mirar en qué hay falencias.
- Para demostrar mis conocimientos.
- Cuando estudio para una evaluación lo hago para reforzar mis conocimientos y ser una excelente licenciada de idiomas. No niego que se han presentado situaciones en las cuales he pasado un examen por pasar, por ejemplo francés.
- Estudio para aprender antes del examen, que creo es lo que importa de verdad y así aplicar ese conocimiento en físico y no mostrar la calificación del papel.

**Aspectos para elaborar o seleccionar una prueba**

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Los contenidos	13	9	1	0	0
Los objetivos de la licenciatura	2	4	9	5	3
Los objetivos del curso	4	9	5	2	0
Los objetivos del libro guía	6	8	6	3	0
Las necesidades del estudiante	1	3	5	9	4
Su participación en clase, su interés, su actitud, su esfuerzo.	2	4	3	8	5

**NOTAS:**

- Algunos estudiantes no llenaron algunas casillas.

**Para qué sirven los resultados de las evaluaciones.**

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Para comprobar si hubo aprendizaje	10	5	5	3	0
Para promover	9	4	3	4	3

estudiantes de un semestre a otro					
Para revisar procesos de aprendizaje	4	8	4	7	0
Para revisar procesos de enseñanza	4	7	5	7	0
Para fomentar autocrítica	1	2	7	9	4
Para nada	0	1	2	4	15

Notas:

- Un profesor no llenó un espacio

OTROS:

- Para generar competitividad entre los estudiantes.
- Para detectar posibles problemas en el proceso de aprendizaje.
- Para mirar fortalezas y debilidades del estudiante.
- Para mirar si los métodos y técnicas empleados han sido efectivos.
- Para que los profesores se den cuenta de lo que no entendemos y hacer énfasis en ese aspecto.

#### **Cómo se siente el estudiante con la manera cómo es evaluado.**

	Cantidad	Razones (primera reducción)
Muy satisfecho	1	- Puedo reconocer mis capacidades y mis dificultades por lo que me siento 100% responsable de mi rendimiento.
Satisfecho	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En la mayoría de las evaluaciones los profesores indagan por lo que vimos previamente en clases así que cuando no tenemos buenos resultados pienso que es por falta de dedicación.</li> <li>- Porque creo que la evaluación debe realizarse en períodos más cortos, ya que así se puede mirar las falencias del estudiante y por ende superar.</li> <li>- Ya que siempre quedo satisfecha con las evaluaciones dadas, porque creo que se esfuerzan los profesores para dar su conocimiento y se hacen entender muy bien.</li> <li>- Porque es una forma de aprobar lo que hemos aprendido, además los exámenes son muy necesarios, su aplicación es muy frecuente y sus contenidos son exactos.</li> <li>- En la mayoría de los casos las prácticas evaluativas representan un desafío para mi conocimiento.</li> <li>- Evalúan lo visto en clase y cumplen con el syllabus planteado en el inicio de semestre.</li> <li>- Hay varios profesores que tiene muy buenos métodos de evaluación, sin embargo podrían ser mejores.</li> </ul>
Algo satisfecho	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque en nuestra carrera puede significar la pérdida de un semestre.</li> <li>- Cada profesor tiene su manera de desarrollar una evaluación; algunos profesores evalúan de manera justa y equitativa otros no tienen un modo correcto de desarrollar las evaluaciones.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Algunos profesores evalúan constantemente las clases con pequeñas actividades, entonces cuando se hace un parcial éste no tiene toda la carga conceptual en un solo momento por lo que es más satisfactorio resolver esa prueba; otros dejan todo para un solo parcial.</li> <li>- Porque los métodos que utilizan no siempre demuestran lo que el estudiante realmente sabe.</li> <li>- Es necesario implementar algunas dinámicas, mejorar algunas metodologías y la forma evaluativa.</li> <li>- Satisfecho porque en general he tenido buenos resultados y los exámenes evalúan lo que deberían, sin embargo, no estoy de acuerdo con las prácticas evaluativas aplicadas.</li> <li>- Me gustaría que los profesores de francés en especial cambien sus formas tradicionales de evaluar y explicar un tema. Por ello hay un bajo déficit en la parte emotiva para aprender francés.</li> <li>- Pienso que en nuestro sistema educativo se debería ser fuertes y disciplinados en las horas de clase, es decir, dar más al comienzo para que al momento de una evaluación la mayoría de cosas estén claras y bien entendidas y no que después del examen se terminen de explicar ciertos temas o pequeñas incógnitas.</li> <li>- Porque comprendo que es algo necesario en la universidad, pero considero que la evaluación muchas veces desanima y hace que me sienta ignorante en un mundo donde eso no es permitido sino penalizado.</li> </ul>
Algo insatisfecho	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los resultados nunca son acordes con la cantidad de tiempo que se estudió, o porque gente que hace trampa obtiene mejores notas; no es lo mismo hacer una prueba solo que alguien que te ayude a contestar las preguntas que no conocer.</li> <li>- Porque a pesar de que estamos en una “época nueva”, se siguen teniendo, por parte de los profesores, evaluaciones tradicionalistas que de alguna manera no motivan a los estudiantes a desarrollar con gran gusto una evaluación.</li> <li>- La evaluación por calificaciones desmotiva en cierto modo a los estudiantes al recibir el resultado no esperado; muchas veces hemos sacrificado mucho por un trabajo y el resultado es bajo por lo cual nos sentimos desmotivados.</li> <li>- Como estudiantes todos tenemos habilidades diferentes y aunque no se puede hacer una evaluación personalizada como debería ser, se debería tener en cuenta las facultades, fortalezas de las personas en un campo más amplio que el profesor pudiera identificar esto, pero en términos de teoría las evaluaciones se desarrollan bien.</li> <li>- En ocasiones las evaluaciones tienden a confundir lo aprendido ya que los profesores para explicar el tema utilizan palabras sencillas de comprender pero en el examen utilizan términos que confunden el conocimiento previo.</li> </ul>

### Estudiantes en buenos o malos

	cantidad	Razones (primera reducción)
Totalmente de acuerdo	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación nos saca de la duda qué estudiante es un buen estudiante.</li> <li>- Porque se tiene la certeza de que una nota por encima de 4.0 la obtiene una persona inteligente y con buenas habilidades.</li> <li>- Porque tenemos el falso concepto de que una nota refleja el conocimiento que una persona tiene o no y por más de que un estudiante sepa pero tenga una mala nota en cierta actividad por cualquier circunstancia no va a valer lo que haga por fuera sino lo que esté plasmado en un papel.</li> <li>- Nosotros ya sabemos generalmente quienes son los más “aplicados” o “nerdos” como también quienes son los más “vagos” o “desaplicados” debido a las calificaciones que posee.</li> <li>- Simplemente desde siempre se ha visto a los estudiantes como personas aptas para avanzar o no a un siguiente nivel, más no como aprendices en un proceso de aprendizaje (valga la redundancia).</li> <li>- Porque siempre aquellos estudiantes que pierden una evaluación van a ser aquellos "malos estudiantes" que no saben del tema y los que gana los exámenes van a ser los estudiantes “buenos” en determinada área. Ese es el pensamiento de muchos profesores.</li> <li>- El profesor y los compañeros de clase siempre están atentos a los resultados académicos, por ejemplo, si se debe hacer un trabajo en grupo, los estudiantes tratarán de hacer equipo con los compañeros que tengan buenas notas o tengan el calificativo de “bueno” para asegurar una buena calificación.</li> <li>- Porque tenemos un sistema de educación que usa evaluaciones cuantitativas que asignan a los estudiantes un número y en ese sentido el del número alto es el bueno, el aprobado y el de número bajo el malo y el reprobado.</li> <li>- Las calificaciones de la evaluación hacen que se tenga un concepto del estudiante en general respecto a su desempeño evaluativo, dependiendo de este factor el estudiante es bueno, malo, aprobado o reprobado.</li> <li>- Tal vez por los estigmas que tenemos, es decir, si un estudiante gana una evaluación con una buena nota, lo clasifican como un buen estudiante, si obtiene una mala calificación se lo toma como un estudiante con deficiencias de aprendizaje y con mal rendimiento académico.</li> </ul>
Parcialmente de acuerdo	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ya que esta es la manera más adecuada para identificar cuantos conocimientos el estudiante ha aprendido.</li> <li>- Casi siempre los estudiantes son catalogados de acuerdo a sus notas.</li> <li>- Aunque muchas veces es así, esto no quiere decir que sean buenos o malos académicamente hablando. Como dije anteriormente es el tipo de evaluación que favorece a algunos y a otros no. Así que muchas veces el resultado de un examen no devela el tipo de conocimiento que el estudiante tiene.</li> <li>- También existen factores externos al ambiente universitario, entonces, pueda que una persona sepa muchas cosas y sea inteligente pero existen problemas que no lo dejan concentrarse.</li> </ul>

		<p>Esto no significa que sea malo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque es ahí cuando uno se da cuenta a quien realmente le interesa estudiar y continuar con lo que quiere, pero por otra parte, hay gente que sí quiere aprender pero se le dificulta el aprendizaje.</li> <li>- Sé que hay estudiantes muy buenos para ciertas asignaturas que en algún momento y por cualquier razón (problemas personales por ejemplo) llegan a fallar en las actividades evaluativas pero eso no significa que sean malos.</li> <li>- Porque los resultados son una forma de medir el nivel del estudiante y por ende clasificarlo aunque no siempre la evaluación nos dice qué tanto conocimiento tiene el estudiante.</li> </ul>
Un poco en desacuerdo	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como le dije anteriormente una evaluación no puede evaluar totalmente los conocimientos, se necesitan muchos más aspectos: trabajos en clase, ya sean grupales o individuales, exposiciones, etc.</li> <li>- Como lo mencioné anteriormente, los resultados que se obtienen de una evaluación no define qué grado de conocimiento yo poseo, o pueden darse situaciones en las cuales puedo realizar un examen adivinando y puedo pasarlo por esa razón no estoy de acuerdo.</li> <li>- Como ya lo había dicho antes, uno como estudiante puede tener el conocimiento, sin embargo, la forma como puede estar planteada la evaluación es la que afecta, al igual que la metodología del docente</li> <li>- Es un proceso de dar y recibir.</li> <li>- No siempre una evaluación clasifica a un estudiante como bueno o mal, simplemente se refleja el conocimiento del estudiante.</li> </ul>
Totalmente en desacuerdo	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque no todo el mundo es erudito y muchos de los estudiantes ignoramos muchas cosas o sabemos diferente.</li> </ul>

### Significado de la evaluación.

Significados de evaluación (primera reducción)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proceso mediante el cual se puede medir el nivel de conocimiento de un área específica y a partir de los resultados hacer una retroalimentación para mejorar las falencias presentadas; sirve para detectar fortalezas y debilidades, nos dice en qué hay que mejorar y qué hay que conservar.</li> <li>- Es la medida o proceso por el cual se valoran y miden los niveles de conocimientos alcanzados por el estudiante. se puede comprobar así, si el conocimiento adquirido es de calidad en correspondencia al objetivo de enseñanza del profesor.</li> <li>- Intentar cuantificar el aprendizaje para según el profesor caracterizar a un individuo o replantear su forma de enseñanza según otros.</li> <li>- Una valoración de conocimientos, actitud y rendimiento de una persona; es comprobar avance y los resultados de una enseñanza.</li> <li>- Es el momento de poner a prueba los conocimientos del estudiante con el fin de promoverlo de nivel si se logran buenos resultados pero si éstos no se logran el estudiante debe repetir el curso o semestre.</li> <li>- Es la manera cómo un estudiante refleja si obtuvo un conocimiento.</li> <li>- Es un instrumento de medición que permite a los profesores saber si están haciendo bien o mal su proceso de enseñanza y a los estudiantes les permite conocer su proceso de enseñanza.</li> <li>- Es un medio por el cual una persona puede dar fe de su conocimiento partiendo de un saber previo aprendido dentro o fuera del aula de clases.</li> </ul>

- La evaluación para mí significa la suma de algunos conocimientos necesarios, es una observación que se hace para identificar el aprendizaje de una manera más puntual.
- Es un control que ayuda a “verificar” si el estudiante ha aprendido lo que se le ha enseñado y así comprobar si es apto para obtener un conocimiento más avanzado.
- Es la manera por la cual un profesor busca nuevas estrategias innovadoras para medir si los estudiantes han logrado aprender una temática: la evaluación puede ser aplicable usando diferentes herramientas como: *games*, *presentations*, uso de las tics.
- Determina lo que he aprendido, no por calificaciones sino el avance que se ha obtenido desde antes hasta después de aprender el tema si es suficiente o no o que he aprendido.
- Es la comprobación de que el estudiante ha adquirido un conocimiento.
- Para mí significa la manera de probar a alguien sobre cualquier cosa o tema determinado; no sólo en conocimiento sino también en la capacidad que tenga de crear y generar soluciones ante una problemática.
- Poner a prueba los conocimientos previamente vistos en clase y ver si la metodología del profesor al enseñar funcionó o no.
- Es el método efectivo para conocer los saberes del estudiante.
- Es el medio por el cual el profesor analiza los saberes del estudiante, además de enjuiciarlo
- Un método eficaz para conocer las capacidades del estudiante.

### **CATEGORÍA: ORIGEN DE LAS CREENCIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS**

#### **Factores que inciden en la manera cómo Usted piensa sobre la evaluación**

	Siempre	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
La forma como Usted fue evaluado en la educación primaria y secundaria.	4	10	3	2	3
La formación teórica que Usted ha recibido	8	6	6	2	0
El reglamento institucional	4	3	4	6	5
La tradición evaluativa	6	6	6	2	2

#### **NOTA:**

- Un estudiante no llenó ningún espacio.
- Que muchas pruebas requieren el uso de la memoria.
- Lo que escucho de otros estudiantes cuando opinan respecto al tema, lo tomo muy en cuenta para generar mi criterio acerca de la evaluación.

## CATEGORÍA: PROSPECTIVAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

### Sugerencias a los profesores para mejorar la evaluación

- Mejorar los procesos de aprendizaje en el aula de clase; asimismo, evaluar de diferentes maneras no sólo con parciales sino también teniendo en cuenta el trabajo en clase y otras actividades académicas.
- La evaluación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera debe ser diversa, en el sentido de que debe ser oral y escrita y no sólo limitarse a evaluar de manera escrita los conocimientos de memoria, una evaluación dinámica que permita no sólo dar una nota sino conocer a partir de ésta.
- Antes de cada evaluación hacer talleres donde se aclaren conceptos o se fortalezcan los mismos.
- Dar un tiempo equitativo o igual a todos los estudiantes durante el examen oral. También es muy importante motivar al alumno a participar porque existen muchos que tenemos miedo a hablar en English y si el profesor no les presta atención o los estimula a hablar ellos prefieren quedarse callados.
- Tal vez la paciencia hacia los estudiantes que se han graduado hace mucho tiempo, también considero que algunos docentes ya no están en edad de seguir con la docencia, sugiero profesores más jóvenes.
- Se debe entrar más a la práctica ya que un idioma implica interactuar.
- En este momento tenemos un problema como programa, que muchos de mis compañeros al igual que yo creemos que es bastante grave. Para aprender un idioma se necesita estar hablando y participando activamente en clase pero resulta que en este momento somos más de 40 estudiantes en asignaturas que requieren de nuestra participación pero lamentablemente en dos horas es imposible lograr que todos hablen.
- Que utilicen métodos lúdicos y creativos para que motiven la imaginación y la confianza para que cada estudiante no le de miedo expresarse en el otro idioma, no solamente basarse en los diálogos y guías planteados.
- Más metodología práctica y que no se dejen guiar por teoría.
- Que no se siga dando importancia a la enseñanza de la gramática y que por ende se dé importancia también a diferentes aspectos que pueden ser también evaluados, como por ejemplo, experiencias cotidianas, gustos propios etc.
- El inglés se aprende con práctica así que es necesaria una mayor participación del alumnado para así adquirir la intención de hablar. Una forma muy asertiva para desarrollar esto, son los debates, más aún con temas actuales.
- No hacerlo de manera tradicional buscar maneras dinámicas de hacer la evaluación y dejarlo de tomar como “examen” para “calificar” sino más bien preocuparse porque el estudiante haya aprendido.
- Sería interesante que las formas de evaluación puedan realizarse en internet, porque es una nueva forma de innovación que podría aportar grandes cambios en la educación.
- Hacer acompañamiento al estudiante, fomentar la confianza determinada y teniendo en cuenta que tampoco hay que abusar de esa confianza. Además, hacer poner en práctica la retroalimentación en el estudiante.
- Más contextualización, si bien el idioma es un idioma extranjero es de más facilidad para el estudiante hablar de su entorno y lo que conoce (haciendo uso del idioma); se necesitan más actividades de “*speaking*” para desarrollar un inglés conversacional, exámenes orales.
- Utilizar ejercicios de la vida práctica en los que el estudiante deba utilizar su conocimiento

para resolverlos.

- Sugiero que en las clases sean más exigentes de una manera buena, es decir, impulsándonos a aprender no importa con errores o fallas y haciéndonos dar más en las aulas con preguntas, actividades lúdicas videos, para que al momento de la prueba tengamos más confianza en responderle o en buscar una respuesta coherente y adecuada ante un enunciado.
- No tener preferencias en cuanto a los estudiantes porque eso los desmotiva para seguir aprendiendo; tener materiales que llamen la atención (no se necesita mucha plata para comprarlos se necesita creatividad) y cambiar continuamente la forma de evaluar
- Sería importante realizar talleres sin calificación, realizar diferentes actividades de manera tal que el tema quede claro.
- Que no evaluaran sería lo ideal porque estaríamos aprendiendo y adquiriendo el idioma sólo por aprenderlo y adquirirlo. Esto provocaría relajación que es lo más importante a la hora de producir el idioma).
- Creo que es muy necesario que los profesores encuentren un método de motivación y de esta manera puedan impulsar a los estudiantes a trabajar más duro y obtener, así, un desempeño con buenos resultados.

#### Sugerencias a estudiantes para mejorar la evaluación

- Como estudiante sugiero dedicar tiempo a las actividades en clase, a investigar, a realizar ejercicios que faciliten el aprendizaje, generar mayores hábitos de estudio, hacer ejercicios para mejorar el proceso de aprendizaje y no sólo por pasar una evaluación
- Tener muy presente la meta que queremos alcanzar, ya sea siendo excelentes profesionales o sea viajando a otros países.
- Perder el miedo a preguntar cuando algo no se entienda para que no se genere una acumulación de vacíos que siempre han afectado el conocimiento nuevo.
- La mejor manera de aprender un idioma tal como el inglés es la práctica escrita y otra, el estudiante entonces debe hacer uso de éste en forma permanente, ya sea en el salón de clases, con pequeñas conversaciones, haciendo del inglés parte de nuestras vidas.
- Para mejorar el resultado de la evaluación del aprendizaje del inglés se debería contar primero con buenos maestros que dominen varias metodologías para que todos los estudiantes aprendan, porque lo principal es que el tema sea explicado correctamente. si el estudiante entiende por lógica tendrá éxito en las pruebas.
- Que sean más constantes en su estudio, dedicación y un poco más de esfuerzo.
- Los estudiantes deben adquirir una actitud de responsabilidad, es decir, debe buscar todas las formas posibles que le permitan avanzar en el proceso de aprendizaje del inglés.
- Para mejorar resultados la mejor herramienta es la motivación y para alcanzarla no queda otra salida que enamorarnos de nuestra carrera y eso sólo se logra involucrando el inglés en todos los aspectos de nuestra vida, tratar de escucharlo, hablarlo y practicarlo el mayor tiempo que sea posible para perder el miedo a él y disfrutar y sentirnos afortunados de aprenderlo.
- Para mejorar el inglés hay que dedicarse más e imponerse horas extras en casa, la práctica de éste, ya que requiere cuidado y atención de parte de cada uno de los estudiantes y así al momento de evaluar los resultados serán positivos.
- Estudiar y practicar el habla más que todo.
- Para mejorar los resultados de las evaluaciones les aconsejaría que no solamente estudien por pasar una prueba, sino por el contrario que estudien con gusto y aprender para la vida.
- Que pierdan el miedo a equivocarse, de los errores se aprende. Que vivan y sientan el inglés como una parte muy importante de su vida, que hagan de él un aprendizaje ameno

que les servirá para siempre. La música es un buen complemento para aprender.

- Todo empezaría desde sus problemas emocionales (nervios principalmente, como también su vida extra-académica), sea que deban superarlos o resolverlos y así poder establecer que lo académico no debe ser afectado negativamente por lo demás y por supuesto buscar la motivación, interesarse y estudiar apropiadamente.
- Sería muy interesante tener en cuenta la opinión de los estudiantes ya que ellos podrían dar ideas acerca de qué clases de temas le gustaría aprender, ya que ello facilitaría la motivación de aprender y conocer en nuestro caso algo más acerca de la cultura francesa o inglesa.
- Amar lo que hacen, practicar constantemente, sentirse motivados por la materia (el estudiante agradece que haya sido tenido en cuenta)
- Apropiarse del idioma, hacer uso de cada momento en la universidad, hacer uso también de los recursos como el laboratorio y de los libros, cds, videos que se encuentran en el centro de recursos y conformar grupos de estudio enfatizando las temáticas a evaluar en cada semestre.
- Que estudien a conciencia y que sigan las instrucciones de los procesos evaluativos con obediencia y objetividad sin discutir el porqué de ellos o su utilidad dentro del proceso de aprendizaje.
- Sugiero a los estudiantes que hagamos las cosas por vocación y por nosotros mismos; el hecho de estar en nuestra grandiosa universidad es muy valioso y de vemos aprovechar la oportunidad que tenemos de pertenecer a ella buscando asesoría de los profesores, asistentes, centro de recursos, y creando técnicas para aprender de una manera fácil y que nos permita desempeñarnos como unos buenos licenciados.
- Primero: que se motiven así es mucho más fácil aprender otro idioma. segundo: estudiar y memorizar.
- Estar en constante evaluación lo que significa estar sumergido en el idioma.

NOTA: Un estudiante no responde las preguntas 15, 16, 17, 18.

**Anexo 26**  
**PRÁCTICAS EVALUATIVAS (exámenes)**  
**ANÁLISIS DE LAS ESTRUCTURAS DE LAS PRUEBAS**

En total se analizaron diez (10) exámenes, tres orales y el resto de lectura y escritura incluyendo un caso de escucha.

**EXAMEN 1**

**Estudiante:** Yenny Daniela Guerrero Casanova

**Habilidad:** *Reading and Writing 3.*

**Semestre:** IV semestre Inglés español, (al momento de la prueba escrita)

**Calificación:** 3.6

El examen escrito es tomado del libro texto que adoptó el programa y se divide en 4 partes: lectura, vocabulario, habilidades para escribir y escritura; el examen consta de 13 preguntas de las cuales 9 corresponden a lectura y 4 a escritura.

**PRIMERA PARTE**

*Reading and vocabulary*

1. ¿Qué se evaluó?  
Comprensión de lecturas cortas, vocabulario de las lecturas estudiadas
2. Objetivos de la prueba:  
No se especifica expresamente los objetivos de la prueba.
3. Instrucciones: claras: SÍ                      poco claras \_\_\_\_                      confusas \_\_\_\_
4. Rúbricas: para todas las preguntas \_\_\_\_      para algunas preguntas \_\_\_\_      para ninguna pregunta: X
5. Total de preguntas: 9
6. Tipo de pregunta:

La prueba de lectura y vocabulario incluye 9 preguntas, 4 de las cuales se refieren a comprensión de lectura y 5 a práctica de vocabulario; de las cuatro primeras preguntas dos son de predicción y dos de comprensión de lectura; las 5 preguntas siguientes son de práctica de vocabulario; en total, hubo 7 preguntas de complementación con respuesta única y 2 de selección múltiple con respuesta única; (no hubo preguntas abiertas)

7. Tipo de desempeño exigido en la prueba:
  - Identificar el propósito de la lectura:
  - Usar de reglas grafémicas y patrones para ayudar en la decodificación ascendente:
  - Usar de técnicas eficientes de lectura silenciosa para mejorar fluidez:
  - Leer de manera rápida para repasar las ideas principales de un texto: SÍ
  - Examinar el texto para extraer información específica: SÍ
  - Usar mapeo semántico o agrupamiento:
  - Suponer algo acerca del texto cuando no se está seguro: SÍ
  - Analizar vocabulario: SÍ
  - Distinguir entre significado literal e inferido.
  - Utilizar signos de puntuación:
8. Género de lenguaje escrito utilizado en la prueba:
 

Cartas: SÍ	diarios:	mensajes:
Manuales:	menús:	publicidad:
Invitaciones:	tiras cómicas:	escritos académicos:



Para todas las preguntas: pregunta: X	para algunas preguntas:	Para ninguna
5. Total de preguntas: 1		
6. Tipo de pregunta: Composición libre		
7. Tipo de desempeño exigido en la prueba:		
Imitativo:                   intensivo: SÍ	escritura para uno mismo: SÍ	
exhibición:               Escritura real:	otro(s):	
8. Aspectos que se evalúan en la prueba:		
Contenido:               organización:	discurso:               sintaxis	
Vocabulario:           mecánica:		
9. La prueba refleja el contenido estudiado:		
Totalmente:           casi totalmente: SÍ	parcialmente:	en nada
10. La prueba se hizo:		
Individual: SÍ           en binas:	en grupo:	toda la clase:

## NOTAS:

- la composición fue de 11 renglones.
- No hay comentarios ni recomendaciones sobre la composición del estudiante.

**EXAMEN 3****Estudiante:** Sandra Martínez**Habilidad:** *speaking***Semestre:** ¿semestre? Inglés-Francés (cuando se hizo la prueba)**Calificación:** 3.4

1. ¿Qué se evaluó?			
- Aspectos gramaticales (presente simple, presente progresivo, presente perfecto, pasado simple, pasado perfecto, adjetivo posesivo, pronombres)			
- Sintaxis.			
2. Objetivos de la prueba: no se mencionan explícitamente.			
3. Instrucciones: claras: SÍ	poco claras	confusas	
4. Rúbricas:			
Para todas las preguntas: pregunta: X	para algunas preguntas:	para	ninguna
5. Tipo de práctica evaluativa:			
Preguntas orales:   entrevista:	exposición:	reporte:	
Representación:   preguntas escritas: SÍ	(pregunta-respuesta)	otra(s):	
6. Tipo de desempeño exigido en la prueba:			
Imitativo:               intensivo:	de respuesta: SÍ	transaccional:	
Interpersonal:       extensivo:	otro(s):		
7. Criterios para evaluar el habla:			
Gramática: SÍ   vocabulario: SI	pronunciación:       esfuerzo:	Fluidez:	
otro(s)			
8. La prueba refleja el contenido estudiado:			
Totalmente:       casi totalmente:	parcialmente: SÍ	en	
nada:			
9. La prueba se hizo:			



**Nota:** se hizo el análisis como entrevista (incluir en el análisis de la entrevista el tipo de pregunta y el desempeño exigido)

1. ¿Qué se evaluó?  
- la prueba consistía en responder algunas preguntas con base en algunos tópicos que el profesor les daba con anticipación.
2. Objetivos de la prueba: Concretamente no pero conocían con antelación los tópicos del examen.
3. Instrucciones: claras: SÍ poco claras confusas  
NOTA: No hizo alusión al respecto.
4. Rúbricas:  
Para todas las preguntas: para algunas preguntas: para ninguna pregunta: X
5. Tipo de práctica evaluativa:  
Preguntas orales: SÍ entrevista: exposición: reporte: SÍ  
Representación: preguntas escritas: otra(s):
6. Tipo de desempeño exigido en la prueba:  
Imitativo: intensivo: de respuesta: SÍ transaccional:  
Interpersonal: extensivo: SÍ otro(s):
7. Criterios para evaluar el habla:  
Gramática: vocabulario: SI pronunciación: SÍ esfuerzo: Fluidez:  
Otro(s):
8. La prueba refleja el contenido estudiado:  
Totalmente: casi totalmente: parcialmente: SÍ en nada:

NOTA: algunos estudiantes memorizan lo que van a decir en los exámenes, por lo tanto el contenido no es evaluado completamente

9. La prueba se hizo:  
Individual: SÍ en binas: en grupo: toda la clase:

### EXAMEN 6

**Estudiante:** María Camila Mallama

**Habilidad:** *writing*

**Semestre:** II semestre Inglés-francés (al momento de la prueba escrita)

**Calificación:** 4.0

1. ¿Qué se evaluó?  
El tema de la práctica evaluativa es la escritura de un párrafo.
2. Objetivos de la prueba:  
No se indica explícitamente el objetivo de la prueba.
3. Instrucciones: claras: SÍ poco claras: confusas:  
Nota: no se indican en el examen
4. Rúbricas:  
Para todas las preguntas: para algunas preguntas: Para ninguna pregunta: x

NOTA: no se especifica cuánto vale cada elemento que se tiene en cuenta en la evaluación del examen; al final se indica cuánto obtuvo en cada aspecto: *topic sentence, supporting sentence, supporting details* y *concluding sentence*.

5. Total de preguntas: 1
6. Tipo de pregunta: Composición (no se sabe si es dirigida o no)
7. Tipo de desempeño exigido en la prueba:  
 Imitativo:                    intensivo:                    escritura para uno mismo: SÍ  
 exhibición:                    Escritura real: SÍ (personal)                    otro(s):
8. Aspectos que se evalúan en la prueba:  
 Contenido: SÍ                    organización: SÍ                    discurso: SÍ                    sintaxis:  
 Vocabulario:                    mecánica:
9. La prueba refleja el contenido estudiado:  
 Totalmente:                    casi totalmente:                    SÍ                    parcialmente:                    en nada
10. La prueba se hizo:  
 Individual: SÍ                    en binas:                    en grupo:                    toda la clase:

### EXAMEN 7

**Estudiante:** Kevin Ordóñez

**Habilidad:** *writing*

**Semestre:** V semestre Inglés-español (al momento de la prueba escrita)

**Calificación:** 4.5

1. ¿Qué se evaluó?  
 El tema de la práctica evaluativa es la escritura de un párrafo.
  2. Objetivos de la prueba:  
 No se indica explícitamente el objetivo de la prueba.
  3. Instrucciones: claras: SÍ                    poco claras:                    confusas:  
 NOTA: no aparecen
  4. Rúbricas:  
 Para todas las preguntas:                    para algunas preguntas:                    Para ninguna pregunta:  
 NOTA: no aparece
  5. Total de preguntas: 1
  6. Tipo de pregunta: Composición de un párrafo
  7. Tipo de desempeño exigido en la prueba:  
 Imitativo:                    intensivo: SÍ                    escritura para uno mismo: SÍ  
 exhibición:                    Escritura real:                    otro(s):
  8. Aspectos que se evalúan en la prueba:  
 Contenido:                    organización:                    discurso:                    sintaxis  
 Vocabulario:                    mecánica:
- NOTA: No se especifican los aspectos que se tuvieron en cuenta para la calificación del examen.
9. La prueba refleja el contenido estudiado:  
 Totalmente:                    casi totalmente:                    parcialmente: SÍ                    en nada
  10. La prueba se hizo:  
 Individual: SÍ                    en binas:                    en grupo:                    toda la clase:

## NOTAS:

- En el examen no aparecen las instrucciones, las rúbricas ni tampoco correcciones o recomendaciones.

**EXAMEN 8**

**Estudiante:** Kevin Melo

**Habilidad:** *Reading and listening*

**Semestre:** V semestre Inglés-francés (al momento de la prueba escrita)

**Calificación:** examen de entrada = 4.8 examen de salida = 3.6

## EXAMEN DE ENTRADA: LECTURA

1. ¿Qué se evaluó?  
Comprensión de lectura corta
  2. Objetivos de la prueba:  
No se especifica expresamente los objetivos de la prueba.
  3. Instrucciones: claras: SÍ poco claras confusas
  4. Rúbricas: para todas las preguntas para algunas preguntas para ninguna pregunta: X
  5. Total de preguntas: 8
  6. Tipo de pregunta: Falso o verdadero (no hubo preguntas abiertas).
  7. Tipo de desempeño exigido en la prueba:
    - Identificar el propósito de la lectura:
    - Usar de reglas grafémicas y patrones para ayudar en la decodificación ascendente:
    - Usar de técnicas eficientes de lectura silenciosa para mejorar fluidez:
    - Leer de manera rápida para repasar las ideas principales de un texto:
    - Examinar el texto para extraer información específica: SÍ
    - Usar mapeo semántico o agrupamiento:
    - Suponer algo acerca del texto cuando no se está seguro:
    - Analizar vocabulario:
    - Distinguir entre significado literal e inferido:
    - Utilizar signos de puntuación:
  8. Género de lenguaje escrito utilizado en la prueba:
 

Cartas:	diarios:	mensajes:
Manuales:	menús:	publicidad:
Invitaciones:	tiras cómicas:	escritos académicos:
Pasajes de lecturas: SÍ	otros:	
  9. La prueba refleja el contenido estudiado:
 

Totalmente:	casi totalmente:	parcialmente: SÍ	en
nada:			
- NOTA: sólo un tipo de preguntas y un solo tipo de desempeño exigido.
10. La prueba se hizo:
 

Individual: SÍ	en binas:	en grupo:	toda la clase:
----------------	-----------	-----------	----------------

## EXAMEN DE ENTRADA: ESCUCHA:

7. ¿Qué se evaluó?  
Comprensión de un texto grabado.

8. Objetivos de la prueba: no se especificaron.
9. Instrucciones: claras: SÍ poco claras: confusas:
10. Rúbricas: para todas las preguntas: para algunas preguntas:  
Para ninguna pregunta: X
11. Total de preguntas: 13 de respuesta fija
12. Tipo de práctica evaluativa: *listening cloze* (llenar espacios)
13. Tipo de desempeño exigido en la prueba:  
Reactivo: intensivo: de respuesta: selectivo: SÍ  
Extensivo: interactivo: otro(s):
14. La prueba refleja el contenido estudiado:  
Totalmente: casi totalmente: parcialmente: SÍ en nada:
15. La prueba se hizo:  
Individual: SÍ en binas: en grupo: toda la clase:  
Calificación: examen entrada: 4.8
- EXAMEN DE SALIDA: LECTURA:

1. ¿Qué se evaluó?  
Comprensión de lectura corta.
2. Objetivos de la prueba:  
No se especifica expresamente los objetivos de la prueba.
3. Instrucciones: claras: SÍ poco claras confusas
4. Rúbricas: para todas las preguntas para algunas preguntas para ninguna pregunta: X
5. Total de preguntas: 8
6. Tipo de pregunta: *Cloze task* (no hubo preguntas abiertas).
7. Tipo de desempeño exigido en la prueba:
- Identificar el propósito de la lectura:
  - Usar de reglas gráficas y patrones para ayudar en la decodificación ascendente:
  - Usar de técnicas eficientes de lectura silenciosa para mejorar fluidez:
  - Leer de manera rápida para repasar las ideas principales de un texto:
  - Examinar el texto para extraer información específica: SÍ
  - Usar mapeo semántico o agrupamiento:
  - Suponer algo acerca del texto cuando no se está seguro:
  - Analizar vocabulario:
  - Distinguir entre significado literal e inferido:
  - Utilizar signos de puntuación:
8. Género de lenguaje escrito utilizado en la prueba:  
Cartas: diarios: SÍ mensajes:  
Manuales: menús: publicidad:  
Invitaciones: tiras cómicas: escritos académicos:  
Pasajes de lecturas: otros:
9. La prueba refleja el contenido estudiado:  
Totalmente: casi totalmente: SÍ parcialmente: en nada:
- NOTA: sólo un tipo de preguntas y un solo tipo de desempeño exigido.
10. La prueba se hizo:  
Individual: SÍ en binas: en grupo: toda la clase:

EXAMEN DE SALIDA: ESCUCHA:

16. ¿Qué se evaluó?

- Comprensión de un texto grabado.
17. Objetivos de la prueba: no se especificaron.
18. Instrucciones: claras: SÍ poco claras: confusas:
19. Rúbricas: para todas las preguntas: para algunas preguntas:  
Para ninguna pregunta: X
20. Tipo de práctica evaluativa:  
*Listening cloze* (los estudiantes completan un texto)
21. Tipo de desempeño exigido en la prueba:  
Reactivo: intensivo: de respuesta: selectivo: SÍ  
Extensivo: interactivo: otro(s):
22. La prueba refleja el contenido estudiado:  
Totalmente: casi totalmente: parcialmente: SÍ en nada:
23. La prueba se hizo:  
Individual: SÍ en binas: en grupo: toda la clase:
- Calificación examen de salida.

### EXAMEN 9

**Estudiante:** Lizeth Paola Chamorro

**Habilidad:** *reading*

**Semestre:** V semestre Inglés-español (al momento de la prueba escrita)

**Calificación:** 4.6

1. ¿Qué se evaluó?  
Comprensión de lectura.
2. Objetivos de la prueba:  
No se especifica expresamente los objetivos de la prueba.
3. Instrucciones: claras: SÍ poco claras confusas
4. Rúbricas: para todas las preguntas: SÍ para algunas preguntas para ninguna pregunta:
5. Total de preguntas: 5
6. Tipo de pregunta: abiertas
7. Tipo de desempeño exigido en la prueba:
  - Identificar el propósito de la lectura:
  - Usar de reglas gráficas y patrones para ayudar en la decodificación ascendente:
  - Usar de técnicas eficientes de lectura silenciosa para mejorar fluidez:
  - Leer de manera rápida para repasar las ideas principales de un texto:
  - Examinar el texto para extraer información específica: SÍ
  - Usar mapeo semántico o agrupamiento:
  - Suponer algo acerca del texto cuando no se está seguro: SÍ
  - Analizar vocabulario: SÍ
  - Distinguir entre significado literal e inferido:
  - Utilizar signos de puntuación:
8. Género de lenguaje escrito utilizado en la prueba:
 

Cartas:	diarios:	mensajes:
Manuales:	menús:	publicidad:
Invitaciones:	tiras cómicas:	escritos académicos:
Pasajes de lecturas:	otros: novela SÍ	

11. Género de lenguaje escrito utilizado en la prueba:

Cartas:	diarios:	mensajes:
Manuales:	menús:	publicidad:
Invitaciones:	tiras cómicas:	escritos académicos:
Pasajes de lecturas:	otros: novelas, cuentos	

12. La prueba refleja el contenido estudiado:

Totalmente: casi totalmente: SÍ parcialmente: en nada:

13. La prueba se hizo:

Individual: SÍ en binas: en grupo: toda la clase:

### EXAMEN 10

**Estudiante:** Sandra Martínez

**Habilidad:** *Reading and writing*

**Semestre:** ¿? semestre Inglés-español (al momento de la prueba escrita)

**Calificación:** 4 4

- ¿Qué se evaluó?
- Comprensión de lectura, aspectos gramaticales (adjetivos y adverbios, futuro con *will* y *be going to*) y vocabulario.
- Objetivos de la prueba: No se especifica los objetivos de la prueba.
- Instrucciones: claras: SÍ poco claras confusas
- Rúbricas: para todas las preguntas: para algunas preguntas para ninguna pregunta:  
X
- Total de preguntas: 50
- Tipo de pregunta: completar espacios con respuesta única
- Tipo de desempeño exigido en la prueba:
  - Identificar el propósito de la lectura:
  - Usar de reglas grafémicas y patrones para ayudar en la decodificación ascendente:
  - Usar de técnicas eficientes de lectura silenciosa para mejorar fluidez:
  - Leer de manera rápida para repasar las ideas principales de un texto:
  - Examinar el texto para extraer información específica: SÍ
  - Usar mapeo semántico o agrupamiento:
  - Suponer algo acerca del texto cuando no se está seguro:
  - Analizar vocabulario: SÍ (usar más que analizar)
  - Distinguir entre significado literal e inferido:
  - Utilizar signos de puntuación:
- Género de lenguaje escrito utilizado en la prueba:
 

Cartas:	diarios:	mensajes:
Manuales:	menús:	publicidad:
Invitaciones:	tiras cómicas:	escritos académicos:
Pasajes de lecturas: SÍ	otros:	
- La prueba refleja el contenido estudiado:
 

Totalmente: casi totalmente: SÍ parcialmente: en nada:
- La prueba se hizo:
 

Individual: SÍ en binas: en grupo: toda la clase:

**Anexo 27**  
**PRÁCTICAS EVALUATIVAS (exámenes)**  
**UNIDADES DE SIGNIFICADO GENERAL**

**EXAMEN 1**

**Estudiante:** Yenny Daniela Guerrero Casanova

**Habilidad:** *Reading and Writing 3.*

**Semestre:** IV semestre Inglés español, (al momento de la prueba escrita)

**Calificación:** 3.6

Primera parte:

- En esta parte se evalúa comprensión de lecturas cortas y vocabulario visto anteriormente. A pesar de que las instrucciones de las preguntas son claras no se especifica ni el objetivo ni los criterios con base en los cuales se va a evaluar la prueba, lo cual no deja de ser una desventaja para el estudiante, pues no sabe a qué atenerse en materia de ponderación de cada una de las preguntas.
- Esta primera parte, corresponde al tipo de examen denominado “*discrete points*” por cuanto las habilidades lingüísticas se evalúan de manera separada, es decir no se integran escucha, habla, lectura y escritura; esta división es una herencia del método Audio-lingual.
- El tipo de pregunta utilizado en esta parte es de complementación con respuesta única y selección múltiple con respuestas única, evidenciándose la ausencia de preguntas abiertas; este tipo de preguntas cerradas evidencian cierta tendencia a evaluar de manera objetiva, exacta y precisa la comprensión de una lectura; en este caso, la información que “suministra” la pregunta se supone como verdad y certeza absoluta pues no hay más opciones; recuérdese que debajo de las estructura superficiales del discurso o texto se encuentran los diversos sentidos que éste puede ofrecer al lector. En esta clase de preguntas el evaluador tiene que ser neutral y el estudiante respetar esa neutralidad. Además, se asume en estas preguntas, que quien sabe debe responder de una única manera, es decir hablamos de un comportamiento predecible, postulados éstos que reflejan la influencia del positivismo en las prácticas evaluativas.
- El tipo de conocimiento que se exige en esta parte de la prueba de carácter procedimental y declarativo.
- El segundo segmento de la prueba muestra que es práctica, auténtica pues aborda textos relacionados con la cultura norteamericana, es confiable en tanto sus respuestas deben ser las mismas en contextos y situaciones diferentes; también tiene validez por cuanto las preguntas están dirigidas a aspectos puntuales de comprensión de lectura y vocabulario; quizás la prueba no fue utilizada para hacer *washback* ya que no se observa ningún tipo de comentario sobre la misma para tomar decisiones conducentes a mejorar la capacidad lectora del estudiante.
- El nivel de desempeño exigido corresponde al tipo *skimming*, *scanning*, inferencia, y análisis de vocabulario.
- La prueba, que se hace en forma individual, muestra el uso de cartas y pasajes de lectura; me parece que la prueba refleja casi totalmente el contenido estudiado en clase.
- Me parece que las lecturas utilizadas en la prueba corresponden a los niveles A2 y B1 del Marco Común Europeo de Referencia para los Idiomas (MCER), por tratarse de textos breves y sencillos para encontrar información específica y predecible así como comprender la descripción de acontecimientos.

Segunda parte:

- Esta segunda sección de la prueba consta de preguntas para desarrollar habilidades para escribir y ejercicio de escritura propiamente dichos, particularmente lo relacionado con el párrafo en inglés. Me parece que para el nivel del estudiante la utilización de la composición guiada es razonable
- Tampoco aparecen en la prueba ni el objetivo ni los criterios de calificación (rúbricas), lo cual evidencia que no hay claridad ni para el profesor ni para el estudiante acerca de los valores de calificación especialmente en las composiciones escritas; esta circunstancia agrava aún más el problema de la subjetividad en la valoración del trabajo del estudiante.
- La exigencia en materia de expresión escrita de la prueba muestra una posible ubicación en el nivel B1 del MCER que faculta al aprendiz para escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas de interés personal.
- El tipo de desempeño exigido en la prueba se ajusta al tipo intensivo por cuanto se orienta a la escritura controlada para reforzar aspectos de la escritura como la estructura del párrafo.
- Esta clase de ejercicios fomentan el aprendizaje procedimental toda vez que permite al estudiante realizar o poner en práctica aspectos estudiados en clase.
- En los ejercicios de escritura es preciso que el profesor no se conforme con observar la estructura superficial de la expresión escrita producida por el estudiante, ya que no es solamente a través de la observación cómo se puede verificar el aprendizaje del alumno, también es posible por intermedio de procesos de interpretación que conlleven a develar lo que realmente el estudiante quiso expresar (constructivismo).

## EXAMEN 2

**Estudiante:** María Camila Mallama Rodríguez

**Habilidad:** *writing*

**Semestre:** II semestre Inglés-Francés (cuando se hizo la prueba)

**Calificación:** 4.0

- El tema de la prueba es escritura libre, en la cual el estudiante tiene la libertad de escribir acerca de lo que estime conveniente y de extenderse cuanto desee. Es una oportunidad para que el estudiante se muestre como un sujeto activo dispuesto a hacer construcciones individuales de acuerdo a sus propios parámetros culturales y contextuales (constructivismo), es una oportunidad para que el estudiante exprese sus fortalezas y sus errores.
- A pesar de que las instrucciones son claras y se describe el objetivo de la prueba, infortunadamente no hay rúbricas indicadas expresamente.
- El tipo de desempeño exigido corresponde al intensivo y escritura para sí mismo (self-writing) y de acuerdo al MCER, el nivel de expresión escrita correspondería al B1.
- Como está calificada esta prueba individual, no se sabe qué aspectos se tuvieron en cuenta para asignar la calificación de 4.0, pues no aparece ninguna corrección o comentario.

## EXAMEN 3

**Estudiante:** Sandra Martínez

**Habilidad:** *speaking*

**Semestre:** ¿semestre? Inglés-Francés (cuando se hizo la prueba)

**Calificación: 3.4**

- La prueba evalúa principalmente aspectos gramaticales y sintaxis, tal vez para evaluar la precisión lingüística más que la fluidez.
- En la prueba no se observa ni el objetivo ni los criterios de evaluación. las instrucciones son claras.
- Predomina preguntas de reorganización de oraciones y cambios de oraciones de un tiempo a otro y de afirmativa a negativa y el uso de pronombres. De las 12 preguntas sólo una es de tipo abierta.
- Creo que la prueba revela casi totalmente los temas estudiados y se hizo individualmente.
- Por tratarse de un examen de habla pero a través de un instrumento escrito, se tuvo en cuenta la gramática y el vocabulario y no se evaluaron aspectos como pronunciación, fluidez o esfuerzo.
- No hay comentarios o recomendaciones sobre la prueba, se observan unas correcciones hechas por el estudiante, tal vez hubo verificación de las respuestas en clase.
- Generalmente el habla y la escucha se evalúan juntas; para este caso no aplica la evaluación de escucha.
- Esta prueba se ajusta más a las modalidades de desempeño llamadas “*responsive*” e “*intensive*” por cuanto se exige práctica gramatical, y respuestas a preguntas, con la particularidad que se hace de manera escrita.
- Se puede inferir que predomina el estilo de prueba *discrete points* (método audio-lingual) ya que se evalúa la habilidad de habla de manera aislada; así mismo, se nota la prelación de lo formal sobre lo informal si se tiene en cuenta que casi todo el examen se centra en evaluar aspectos gramaticales asociados a las reglas de funcionamiento del inglés.

**EXAMEN 4 (oral)**

**Estudiante:** Marino Muñoz

**Habilidad:** *speaking* (entrevista)

**Semestre:** VII semestre Inglés-español (al momento de la prueba escrita)

**Calificación:** 4.0

**Nota:** se hizo el análisis como entrevista (incluir en el análisis de la entrevista el tipo de pregunta y el desempeño exigido)

- El estudiante afirma que se siente mejor con evaluaciones incidentales, informales.
- El estudiante señala que una calificación baja significa para el estudiante que no asimiló los temas y que está haciendo las cosas mal y que no es capaz de hacer lo que está haciendo.
- Cree ciegamente en los resultados de las evaluaciones porque así creció y así sigue siendo desde la primaria; desde el primer día que llegó a la escuela la profesora le dijo “hable y le vamos a dar una nota por eso” (Párrafo 12 L. 1 y 2); la mayoría de los estudiantes tal vez tienen sus conocimientos por la calificación (Párrafo 12 L. 3 y 4).
- Ante los resultados negativos de las evaluaciones los profesores no hacen nada, rara vez un profesor le dice a uno en que ha fallado, simplemente hay otra evaluación; no hay refuerzo y uno se queda con las dudas sobre en qué fallo (Párrafo 13 L. 1 5 7 8).
- Las evaluaciones pueden servir para medir el nivel de manejo de fluidez, tal vez como va adquiriendo el idioma. Sin embargo, pues... Es ver el estudiante ahí, y ver como se desenvuelve en la vida real (Párrafo 14 L. 2 3 4); el estudiante introvertido puede tener

desventajas en relación con los más efusivos en las evaluaciones orales (Párrafo 14 13 16 y 18).

- La evaluación no tiene en cuenta las dimensiones del ser humano (psicológico, afectivo, físico), el profesor valora a todos por igual pues tiene un prototipo del estudiante bueno y si no se cumple con esos requisitos simplemente saca una nota baja (Párrafo 15 L. 1 3 4 5 6).
- No ha tenido experiencias chéveres con ningún tipo de evaluación (Párrafo 16 L. 2 y 3).
- La evaluación puede afectar el proceso de formación (Párrafo 18 L: 2 y 3); la evaluación ha sido mal concebida (Párrafo 18 L. 4).
- Ojalá los profesores conozcan el resultado de esta investigación; a él como estudiante le serviría mucho como futuro profesor conocer tales resultados; la evaluación no debe servir para calificar simplemente sino para el aprendizaje (Párrafo 19 L. 2 3 4 5).
- la prueba consistía en poner en práctica vocabulario y un aspecto gramatical; el profesor les mencionó unos temas sobre los cuales podrían centrarse las preguntas; las instrucciones fueron claras (aunque por los nervios es posible que el estudiante no las entienda), infortunadamente, no se especificó ni el objetivo de la prueba ni las rúbricas.
- El tipo de desempeño exigido corresponde al intensivo y de respuesta y el conocimiento evaluado es el procedimental
- Se evaluó gramática, vocabulario y fluidez; de igual manera el examen corresponde al tipo *discrete points*. La prueba se hizo en binas y sería difícil determinar en qué medida se evaluó el contenido estudiado, porque no tuvimos acceso a la entrevista del examen.
- La prueba muestra cierta inclinación hacia los presupuestos teóricos señalados por el enfoque comunicativo aunque las evaluaciones se evalúan separadamente.

### **EXAMEN 5 (oral)**

**Estudiante:** Diego Cajiao

**Habilidad:** *speaking* (entrevista)

**Semestre:** VIII semestre Inglés-francés (al momento de la prueba escrita)

**Calificación:** 4.2

**Nota:** se hizo el análisis como entrevista (incluir en el análisis de la entrevista el tipo de pregunta y el desempeño exigido)

- El estudiante no se siente nervioso aunque eso depende de la relación que tenga el estudiante con el profesor; cuando tiene que hacer presentaciones en frente de los compañeros sí se siente nervioso (Párrafo 2 L. 1 6 7 8 9).
- Cree que las pruebas orales son una buena manera para demostrar todo lo que uno ha adquirido durante todo este proceso de aprendizaje (Párrafo 3 L. 1 2).
- A veces las calificaciones representan lo que uno realmente sabe; en ocasiones uno obtiene calificaciones más bajas de lo que uno esperaba (Párrafo 4 L. 1 3 4).
- Los profesores sí le explican al estudiante porqué sacó tal calificación (Párrafo 5 L: 1).
- El estudiante propone a la hora de las evaluaciones orales, tener más en cuenta la profundidad de los argumentos que la sola pronunciación (Párrafo 6 L. 1 2 3 7).
- Está satisfecho con la actual evaluación aunque no es suficiente, podría ser más continua (Párrafo 7 L. 4 y 5).
- Propone una evaluación más espontánea (Párrafo 6 L: 12).
- la prueba consistía en responder algunas preguntas con base en algunos tópicos que el profesor les daba con anticipación; el examen no registró ni el objetivo ni las rúbricas del mismo.

- El tipo de práctica evaluativa corresponde a las preguntas orales y al tipo reporte, en los cuales se tuvo en cuenta el vocabulario, la pronunciación y la fluidez.
- No se sabe si esta prueba individual evaluó completamente el contenido estudiado porque no tuvimos acceso directo a la prueba propiamente dicha. Lo que sí se puede inferir a partir de los testimonios del estudiante es que corresponde al tipo de desempeño llamado *responsive* y *extensive* ya que exigía responder preguntas pero también hacer algunos monólogos cortos. Pareciera que el nivel corresponde al B2, por cuanto es capaz de hacer descripciones claras y de expresar sus puntos de vista.
- El tipo de conocimiento que exige la evaluación es el procedimental y muestra cierta inclinación hacia los presupuestos teóricos señalados por el enfoque comunicativo aunque las evaluaciones se evalúan separadamente.

### EXAMEN 6

**Estudiante:** María Camila Mallama

**Habilidad:** *writing*

**Semestre:** II semestre Inglés-francés (al momento de la prueba escrita)

**Calificación:** 4.0

- El examen es una composición de 17 líneas que no tiene claridad acerca de las instrucciones ni se especifica cuánto vale cada elemento que se tiene en cuenta en la evaluación del examen; al final se indica cuánto obtuvo en cada aspecto: *topic sentence*, *supporting sentence*, *supporting details* y *concluding sentence*, lo cual debió aparecer al comienzo de la prueba como referencia para el estudiante.
- No hay correcciones en el texto escrito por parte del profesor, lo cual a primera vista significaría que la composición no tiene errores.
- El tipo de desempeño exigido corresponde a *self-writing* e *intensive* en tanto requiere la práctica de composición de párrafos en inglés.
- El nivel de la prueba según el MCER podría corresponder al nivel B1, el mismo que correspondió al examen número 1 cuyo estudiante era de cuarto semestre, lo cual puede ser un indicio de que no siempre el semestre es proporcional a la producción del estudiante.
- También es una prueba del estilo *discrete points* y se observa cierta influencia del método directo (uso real del idioma) en cuanto hace relación a la construcción de párrafos.
- La prueba intenta evaluar el conocimiento procedimental.
- No se observa, al menos en las pruebas analizadas hasta ahora que los resultados de la pruebas sean tenidos en cuenta para reconsiderar el método de enseñanza, la manera cómo el estudiante aprende o la prueba misma (validez, confiabilidad, autenticidad, etc.)

### EXAMEN 7

**Estudiante:** Kevin Ordóñez

**Habilidad:** *writing*

**Semestre:** V semestre Inglés-español (al momento de la prueba escrita)

**Calificación:** 4.5

- Esta prueba individual se basa en la escritura de un párrafo; es una evaluación de carácter formal en la cual no se observa el objetivo, las rúbricas ni las instrucciones de la prueba; al igual que con las otras pruebas estudiadas en este trabajo, se evidencia el

predominio del examen de *discrete points* porque así está estructuradas las habilidades en el programa, (*listening and speaking* y *Reading and writing*), al parecer son los rezagos del método audio lingual; predomina la evaluación del conocimiento “procedimental”.

- En MCER este examen podría corresponder a los niveles B1 y B2 pues el estudiante escribe textos sencillos proponiendo razones para apoyar o refutar un punto de vista.
- El desempeño exigido corresponde al tipo de escritura *intensive* (o escritura controlada para practicar aspectos gramaticales o construcción de párrafos) y al tipo *self-writing*.
- No se especifican los aspectos que se tuvieron en cuenta para la calificación del examen (Contenido, organización, discurso, sintaxis, Vocabulario), únicamente aparece la calificación.
- No se observa ninguna evidencia de interpretación del texto (razones, argumentos), es decir, se acude a la observación de las estructuras superficiales del mismo para asignar una calificación (positivismo).
- Como está planteada la prueba, se evidencia aún más el carácter impreciso, incompleto, indirecto, subjetivo y relativo de un examen como bien lo señala Bachman (1990); así mismo, puesto que no se registra en la prueba ningún parámetro para su evaluación, queda en duda si ésta cumple con los principios de la evaluación establecidos por Brown (2007): validez, confiabilidad o *washback*.

## EXAMEN 8

**Estudiante:** Kevin Melo

**Habilidad:** *reading and listening*

**Semestre:** V semestre Inglés-francés (al momento de la prueba escrita)

**Calificación:** examen de entrada = 4.8 examen de salida = 3.6

Examen de entrada: lectura

- En la primera parte de este examen individual se hace un ejercicio de comprensión de lectura que consta de ocho (8) preguntas de F y V (no hubo preguntas abiertas) lo cual da señales del carácter “objetivo” de la prueba que busca respuestas únicas; aunque las instrucciones son claras, no se especifica ni el objetivo ni las rúbricas para evaluar el examen, creando una especie de misterio sobre la ponderación de las preguntas.
- El desempeño exigido en esta prueba de entrada en lectura es examinar el texto para extraer información específica y el Género de lenguaje escrito utilizado en la prueba corresponde a un pasaje de lecturas; la integración de la habilidad de lectura con la de escucha es una propuesta interesante; se evalúa el conocimiento “procedimental” y la lectura corresponde a los niveles B1 (Comprende la descripción de acontecimientos) y B2 (es capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos)
- En el ejercicio el estudiante debe extraer información específica.

Examen de entrada: escucha

- La prueba individual evalúa la comprensión de un texto grabado; consta de instrucciones claras pero no se expresan ni el objetivo ni las rúbricas para su evaluación; se plantean 13 de respuesta fija y ninguna de tipo respuesta abierta. Se acude a la exactitud para evaluar la capacidad de escucha del estudiante; las preguntas evalúan el conocimiento procedimental y correspondería al nivel B1 del MCER. El tipo de desempeño exigido corresponde al denominado *selective* de acuerdo a lo establecido por Brown (2007); no hay ningún tipo de interacción con base en el texto escuchado.

- Calificación examen de entrada 4.8

Examen de salida: lectura

- En esta prueba individual se hace comprensión de lectura corta, cuyas instrucciones son claras pero carecen del objetivo y de las rúbricas para su evaluación; se hacen ocho (8) preguntas de *tipo cloze task* (no hubo preguntas abiertas). el tipo de desempeño exigido corresponde a examinar el texto para extraer información específica y el género de lenguaje utilizado es el “diario”.
- Se nota con curiosidad que la lectura del examen de entrada goza de mayor complejidad que la del de entrada; tal vez corresponda al nivel B1 del MCER; se evalúa el conocimiento declarativo o sea la aplicación de elementos sencillos como formas verbales y algo de vocabulario;

Examen de salida: escucha.

Se evalúa de manera individual la comprensión de un texto grabado, cuyas instrucciones son claras pero no expresa ni el objetivo de la prueba ni los criterios para su evaluación; el nivel de desempeño exigido corresponde al de *selective* en tanto exige encontrar información específica y única; el nivel correspondiente al MCER podría ser el de B1; evalúa el conocimiento de tipo procedimental.

Calificación examen de salida: 3.6

### EXAMEN 9

**Estudiante:** Lizeth Paola Chamorro

**Habilidad:** *reading*

**Semestre:** V semestre Inglés-español (al momento de la prueba escrita)

**Calificación:** 4.6

- En esta prueba individual se hace comprensión de lectura, al parecer de un libro o de un cuento en inglés; las instrucciones parecen claras y a diferencia de las otras pruebas analizadas, sí se indican las rúbricas así como los aspectos que se van a tener en cuenta en la evaluación de la prueba; la prueba consta de cinco (5) preguntas abiertas de comprensión de lectura, lo cual no se había visto en las pruebas anteriores.
- Se pone en práctica el nivel de desempeño denominado *scanning, literal and implied meaning and vocabulary analysis* que corresponden a los niveles más altos de exigencia en la habilidad de comprensión de lectura; se exige en la prueba el tipo de conocimiento “procedimental” y el nivel de comprensión de lectura según el MCER fluctuaría entre B2 y C1.
- Es una prueba que ofrece al estudiante la posibilidad de ampliar su respuesta y expresar sus puntos de vista; se tiene en cuenta la construcción de significados que eventualmente puede hacer el estudiante permitiendo más de una respuesta. Nos parece que se ajusta a los presupuestos teóricos propuestos por el constructivismo, el pensamiento rizomático y la complejidad.

### EXAMEN 10

**Estudiante:** Sandra Martínez

**Habilidad:** *Reading and writing*

**Semestre:** ¿? semestre Inglés-español (al momento de la prueba escrita)

**Calificación:** 4.4

- Esta prueba individual de lectura y escritura evalúa comprensión de pasajes de lectura, aspectos gramaticales (adjetivos y adverbios, futuro con *will* y *be going to*) y vocabulario. Consta de cincuenta (50) preguntas todas de respuesta única (no hay preguntas abiertas); al igual que la mayoría de las pruebas estudiadas, las instrucciones parecen claras pero omiten el objetivo de la prueba y las rúbricas.
- El tipo de desempeño exigido corresponde a la extracción de información específica y el uso de vocabulario; la comprensión de lectura se ajusta a los niveles A2 y B1 por cuanto se tratan de textos sencillos y de descripción de acontecimientos.
- La prueba presume ser “objetiva” ya que las respuestas esperadas son únicas, es decir se asocian a la certeza y a la verdad en lo que a comprensión de lecturas refiere; no hay otras opciones ni espacio para que el estudiante manifieste sus puntos de vista o sus construcciones de significado.

**Anexo 28**  
**PRÁCTICAS EVALUATIVAS (exámenes)**  
**UNIDADES DE SIGNIFICADO CONVERGENTE**

**¿Qué se evaluó?**

Los temas evaluados en las pruebas de lectura y escritura analizadas fueron los siguientes: comprensión de lecturas, aspectos gramaticales, vocabulario, las partes de un párrafo, escritura de un párrafo y escritura libre; en las pruebas orales se evaluó vocabulario, un aspecto gramatical y preguntas sobre algunos tópicos; en algunas pruebas se trabajó en la reorganización de oraciones y cambios de oraciones de un tiempo a otro y de afirmativa a negativa así como el uso de pronombres.

**Objetivos e Instrucciones de las pruebas**

- En nueve (9) de las diez (10) pruebas analizadas no se indican expresamente ni el objetivo ni las rúbricas para cada una.
- En la mayoría de las pruebas analizadas las instrucciones fueron lo suficientemente claras.

**Tipos de preguntas utilizadas en las pruebas**

La gran mayoría de las preguntas formuladas en las diez (10) pruebas fueron de tipo cerrada con respuesta única; únicamente en un examen se utilizaron respuestas abiertas y escritura libre. En las pruebas orales se hicieron preguntas orales y reportes. Los profesores evaluaron las habilidades de manera separada, del tipo “*discrete points*” (método audiolingual).

**Tipo de desempeño exigido en las pruebas de lectura**

Predomina la técnica de *scanning* en las pruebas de lectura, seguido de *inference*, *skimming* y *vocabulary analysis*.

**Tipo de desempeño exigido en las pruebas de escritura**

En las pruebas de escritura el tipo de exigencia “intensivo” y *selfwriting* son las más frecuentes.

**Tipo de desempeño exigido en las pruebas orales**

Se advierte el predominio de las preguntas “de respuesta”, un caso de tipo intensivo y otro de carácter extensivo.

**Primer examen oral**

- El estudiante afirma que se siente mejor con evaluaciones incidentales, informales.
- El estudiante señala que una calificación baja significa para el estudiante que no asimiló los temas y que está haciendo las cosas mal y que no es capaz de hacer lo que está haciendo.
- Cree ciegamente en los resultados de las evaluaciones porque así creció y así sigue siendo desde la primaria; desde el primer día que llegó a la escuela la profesora le dijo “hable y le vamos a dar una nota por eso.
- Ante los resultados negativos de las evaluaciones los profesores no hacen nada, rara vez un profesor le dice a uno en que ha fallado, simplemente hay otra evaluación; no hay refuerzo y uno se queda con las dudas sobre en qué fallo.
- El estudiante introvertido puede tener desventajas en relación con los más efusivos en las evaluaciones orales.
- La evaluación no tiene en cuenta las dimensiones del ser humano (psicológico, afectivo, físico), el profesor valora a todos por igual pues tiene un prototipo del estudiante bueno y si no se cumple con esos requisitos simplemente saca una nota baja.
- No ha tenido experiencias chéveres con ningún tipo de evaluación.
- La evaluación puede afectar el proceso de formación.
- Ojalá los profesores conozcan el resultado de esta investigación.

- La prueba muestra cierta inclinación hacia los presupuestos teóricos señalados por el enfoque comunicativo aunque las evaluaciones se evalúan separadamente.

### **Segundo examen oral**

- El estudiante no se siente nervioso aunque eso depende de la relación que tenga el estudiante con el profesor; cuando tiene que hacer presentaciones en frente de los compañeros sí se siente nervioso.
- Cree que las pruebas orales son una buena manera para demostrar todo lo que uno ha adquirido durante todo este proceso de aprendizaje.
- En ocasiones uno obtiene calificaciones más bajas de lo que uno esperaba.
- Los profesores sí le explican al estudiante porqué sacó tal calificación.
- El estudiante propone a la hora de las evaluaciones orales, tener más en cuenta la profundidad de los argumentos que la sola pronunciación.
- Está satisfecho con la actual evaluación aunque no es suficiente, podría ser más continua.
- Propone una evaluación más espontánea.

### **Tipo de desempeño exigido en la prueba de escucha**

- selectivo:

### **Género de lenguaje escrito utilizado en las lecturas**

- Se recurre con mayor frecuencia a los pasajes de lecturas, un caso de carta y uno de novela.
- En una prueba individual se hace comprensión de lectura, al parecer de un libro o de un cuento en inglés; las instrucciones parecen claras y a diferencia de las otras pruebas analizadas, sí se indican las rúbricas así como los aspectos que se van a tener en cuenta en la evaluación de la prueba; la prueba consta de cinco (5) preguntas abiertas de comprensión de lectura, lo cual no se había visto en las pruebas anteriores. En la prueba en referencia se pone en práctica el nivel de desempeño denominado *scanning, literal and implied meaning and vocabulary analysis* que corresponden a los niveles más altos de exigencia en la habilidad de comprensión de lectura; se exige en la prueba el tipo de conocimiento “procedimental” y el nivel de comprensión de lectura según el MCER fluctuaría entre B2 y C1. Es una prueba que ofrece al estudiante la posibilidad de ampliar su respuesta y expresar sus puntos de vista; se tiene en cuenta la construcción de significados que eventualmente puede hacer el estudiante permitiendo más de una respuesta. Nos parece que se ajusta a los presupuestos teóricos propuestos por el constructivismo, el pensamiento rizomático y la complejidad.

### **Aspectos que se evalúan en la escritura**

- Solo en un caso de las preguntas de escritura se tuvo en cuenta el contenido, la organización, el discurso, la sintaxis, el vocabulario y la mecánica, de manera explícita para su evaluación.
- No hay correcciones en el texto escrito por parte del profesor, lo cual a primera vista significaría que la composición no tiene errores.
- No se observa, al menos en las pruebas analizadas hasta ahora que los resultados de las pruebas sean tenidos en cuenta para reconsiderar el método de enseñanza, la manera cómo el estudiante aprende o la prueba misma (validez, confiabilidad, autenticidad, etc.)

### **Criterios para evaluar el habla**

Prevalecen la gramática, el vocabulario y la fluidez; en menor proporción la pronunciación y no se tiene en cuenta el esfuerzo del alumno.

### **La pruebas reflejan el contenido estudiado**

Las pruebas revelan el contenido estudiando casi totalmente, aunque hay tres casos en los cuales es parcial.

### **Modalidad de las pruebas**

- Sólo en un caso la prueba fue hecha en binas, el resto fueron pruebas individuales.
- Hay un examen de *speaking* que se evaluó con preguntas escritas orientadas en su totalidad a evaluar aspectos gramaticales, quizás con la intención de evaluar la precisión lingüística.
- **Tipo de conocimiento evaluado:** predomina la evaluación del conocimiento procedimental y del conocimiento declarativo.
- **Principios de las pruebas**
- En su mayoría las pruebas son prácticas, auténticas, confiables y válidas.
- Hay que tener en cuenta el carácter indirecto, subjetivo y relativo de un examen como bien lo señala Bachman (1990);

**Niveles del MCER:** A1, A2, B1, B2

## BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
- Areiza, H. (2012). Role of Systematic Formative Assessment on Students' Views of Their Learning. *En Revista Profile*, 15(2), 165-183.
- Arias, T. C., Maturana, L. (2005). *Evaluación en lenguas extranjeras: discurso y prácticas*. En Revista Ikala, volumen 10, No. 16.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.
- Ayala C. R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430, Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, España.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University press.
- Bailey, K.M., Bergthold, B., Braunstein, B., Jadodzjnski, Fleishman, N., HolBrook, M.P. Tuman, J., Waissbluth, X., y Zambo, L. J. (1996). The language learner autobiography: examining the apprenticeship of observation. In D. Freeman and J. C. Richards (eds), *Teaching Learning in Language Teaching*, 11-29. New York: Cambridge University Press.
- Bastidas, J.A. (1993). *Opciones metodológicas para la enseñanza de idiomas*. Pasto: Jaba Ediciones.
- Basturkmen, H., Loewen, S., and Ellois, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. En: *Applied Linguistics*, 25(3), 243-72.
- Bialystok, E. (1982). *On the relationship between knowing and using linguistic forms*. *Applied Linguistics*.
- Bialystok, E. (1982). *On the relationship between knowing and using forms*. *Applied Linguistics* 3, 181-206.
- Binet, A. y Th. Simon (1905): *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux*, *L'Année Psychologique*.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. London: Continuum.
- Borg, S. (1999c). Teachers' theories in grammar teaching. *ELT journal*, 53, 157-67.

- Brown, H. D. (2004). *Language Assessment. Principles and classroom practices*. New York: Pearson Education.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education.
- Bustamante Z. G. y JuradoValencia, F. (2002). Reflexiones sobre la evaluación a propósito del lenguaje en la escuela. En: Pérez, A., M. y Bustamante, Z., G. (2002). *Evaluación escolar Resultados o procesos. Investigación, reflexión y análisis crítico*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Calderhead, J. (1988a). The development of knowledge structures in learning to teach. In L. Calderhead (ed), *Teachers' professional Learning*, 51-64. London: The Falmer Press.
- Calderhead, J. y Robson, M. (1991). Images of teaching: Students teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.
- Calvache, J.E. (2005). *La investigación una alternativa pedagógica y didáctica en la formación profesional*. Pasto. CEPUN universidad de Nariño.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Carter, K. y Doyle, W. (1987). Teachers' knowledge structures and comprehension processes. In J. Calderhead (ed), *Exploring Teachers' Thinking* 147-60. London: Cassell.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. En W.R. Houston (ed.), *Handbook of research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- Castro-Gómez S. (2007). Decolonizar la universidad. La Hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: *El giro decolonial*. Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana, Instituto Pensar, 84-85.
- Cerda, G. H. (2000). *La evaluación como experiencia total. Logros-objetivos-procesos competencias y desempeños*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización (doce años de investigación)*. Uruguay: Ediciones Trilce. 14.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of theory of Sintax*. M.I.T. Press. Cambridge, Mass.

- Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1986). Teacher's thought processes. En M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, (3), 255-96). New York: Macmillan.
- Clark, C. y Yinger, R. (1977). Research on teacher thinking. *Curriculum Inquiry*, 279-304.
- Cohen A. & Fass L. (2001). Oral Language instructions: teachers and learners beliefs and the reality in EFL classes at a Colombian University. *En Revista Ikala*, 6(11, 12).
- Coll, C. (1983). La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En C. Coll (ed.). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid. Siglo XXI.
- Coll, C. y Martín, E. (1996). La evaluación de los aprendizajes: Una perspectiva de conjunto. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*. 42-54.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En C. Coll (coord.) *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori/ ICE UB.
- Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. Compiladores (2004). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó, Des Serveis Pedagògics Francesc Tárrega.
- Crawley, F. E. and Salyer, B. A. (1995). Origins of life science teachers' beliefs underlying curriculum reform in Texas. *Science Education*.
- Crookes, G. y Arakaki, I. (1999). Teaching ideas sources and work conditions in an ESL program. *TESOL journal*, 8, 15-19.
- Da Silva, M. (2005). Constructing the teaching process from inside out: How pre-service teachers make sense of their perceptions of the teaching of the four skills. *TESL- EJ*, 9, 1-19.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1976). *Rizoma*. Medellín: Editorial Oveja Negra.
- Delgado, S., K. (2008). *Evaluación en la educación superior*. Lima: Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Deslauriers, J. (2004). *Investigación cualitativa*. Pereira: Editorial Papiro.

- Díaz, L. C. (2012). El profesor de inglés: sus creencias sobre la evaluación de la lengua inglesa en los niveles primario, secundario y terciario. En *Revista Ikala*, 17(1).
- Díaz Barriga A. (2001). El examen textos para su historia y debate. En: *la formación docente, evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. México: Universidad Autónoma de México.
- Díaz-Barriga F. y Hernández R. G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mexico: McGraw-Hill Interamericana.
- Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y los Esbozos para una crítica de la razón histórica*. España: Istmo, S.A.
- Dirkx, J. M. y Spurgin, M. E. (1992). Implicit theories of adult basic education teachers: How their beliefs about students shape classroom practice. *Adult Basic Education*, 2, 20-41.
- Doise, W. (1980). Levels of explanation in the European Journal of Social Psychology. *European Journal of Social Psychology*.
- DuBois, P. H. (1970). *A History of Psychological Testing*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dunkin, M. J. y Biddle, B.J. (1974). *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": A report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11 43-71.
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: oxford University Press.
- Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés (2006). Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. *Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. Revolución educativa. Colombia aprende*.
- Estatuto Estudiantil de Pregrado, (1998). Pasto: Centro de Publicaciones de la Universidad de Nariño.
- Flores, B. B. (2001). Bilingual education teachers' beliefs and their relation to self-reported practices. *Bilingual Research Journal*, 25, 251-275.

- Ford, M.I. (1994). Teachers' beliefs about mathematical problem solving in the elementary school. *School science and Mathematics*, 94, 314-22.
- Foucault, M. (1976). *Defender la sociedad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher Knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35, 1-13.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*: México: Siglo XXI Editores S.A.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Segunda edición. México, Siglo XXI, Editores S.A. de C.V.
- Frodden, M. A., Restrepo M. & Maturana L. (2004). Analysis of Assessment Instruments Used in Foreign Language Teaching. En *Revista Ikala*, 9(15).
- Gabillon, Z. (2013). A synopsis of 12 teacher belief research. *Belgrade International Conference on Education*, Serbia. 14-16,
- Gadamer, H.G. (1975). *Truth and method*. New York: The Seabury Press:
- Gadamer, H. G. (2007). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gatbonton, E. (1999). Investigating experienced ESL teachers pedagogical knowledge. *The Modern Language Journal*, 83. 35-50.
- Ghiso, A. (1.996). Métodos de la Investigación Cualitativa. En Rodríguez G., Gregorio y otros. *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Málaga, España.
- Giles, H., Bourhis, R. Y. & Taylor, D. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (Ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations* London: Academic Press. 307-348.
- Glaserfeld E. V.(1984)). An Introduction to Radical Constructivism. In: Watzlawick, P. (ed.) (1984). *The invented reality*. New York: Norton, 17–40. English translation of: Glaserfeld, E. (1981) Einführung in den Radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, P. (ed.) Die Erfundene Wirklichkeit, Munich: Piper, 16–38. An Introduction to Radical Constructivism.
- González, Agudelo E. M. (2006). *Sobre la hermenéutica. O acerca de las múltiples lecturas de lo real*. Medellín: Sello Editorial y Universidad de Medellín (Pág. 22-36).

- Greenberg, J. H. (1966). *Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements*. Universals of Language, ed. by J.H. Greenberg. Cambridge, Massachusetts, and London, England: MIT Press.
- Gullickson, A. R. (1984). Teacher perspectives of their instructional use of tests. *Journal of Educational Research*, 77(4), 244-248.
- Handal, G. y Lauvas, P. (1987). *Promoting Reflecting Teaching: Supervision in Action*. Milton Keynes: Open University Press.
- Haraway, D. J. (1995): *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra
- Harste, J. y Burke, C. (1977). A new Hypothesis for Reading teacher research: Both the teaching and learning are theoretically based. In P. D. Pearson (ed), *Reading: Theory, Research and Practice*, 32-40. Clemson, S. C.: National reading Conference.
- Hashweh, M. Z. (2005). *Teacher Pedagogical Constructions: A reconfiguration of pedagogical content knowledge*. *Teachers and Teaching*, 11, 273-92.
- Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. In E. Hatch (ed.) *Second Language Acquisition: A Book of Reading*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hewson, P. W., Kerby, H.W., y Cook P.A. (1995). Determining the conceptions of teaching science held by experienced high school science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 503-20.
- Hewstone, M. (1992). *Del proceso cognitivo a las creencias colectivas*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Hidalgo, H. A. (2007). *Enseñanza del inglés en la Universidad de Nariño durante el período de 1966 a 1998: apropiaciones o adaptaciones metodológicas*. Tesis doctoral. Pasto: Universidad de Nariño.
- Horn, R., Wolff, L. y Vélez, E. (1992). Sistemas de evaluación educacional en América latina. Reseña temática y experiencias recientes. En *Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Boletín 27. Santiago, Chile.
- House, E. R. (1980). *Evaluación Ética y Poder*. Madrid: Ediciones Morata.

- Husserl, E. (1949). Ideas relativas a una Fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. F.C.E. México, 1949. Prolegómenos a la Lógica pura. En *Investigaciones Lógicas*. Madrid, 1967.
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Editorial Joaquín Moritz.
- Iser, W. (2005). Rutas de la interpretación. *Capítulo II. El círculo hermenéutico*. Friedrich Ernst Schleiermacher. España. Fondo de Cultura Económica
- Johnson, K., E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice teachers. English as a second language. *Teaching and Teacher Education*. 10, 439-52.
- Jonassen, D. H. (1991). Evaluating constructivistic learning. *Educational Technology*.
- Jorba, J. y Casellas, E. (1997). Estrategias y técnicas para la gestión social del aula. La regulación y la autoregulación de los aprendizajes. *I*: Barcelona: *UAB-Síntesis*.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula*, 20, 10-20.
- Kagan, D.M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition,: inferences concerning the Goldilocks principle. *Review of Educational Research*.
- Kagan, D. M. (1992b). Implications of research on etachers belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Karavas-Doukas, E. (1996). Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach. *ELT Journal*, 50, 187-98.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford Pergamon.
- Krieger, P. (2004). La Deconstrucción de Jacques Derridá. En *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, primavera, 26.
- Lamendella, J. T. (1977). General principles of neurofunctional organization and their manifestations in primary and non-primary language acquisition. *Language Learning* 27.
- Lima Jardilino, J. R. (2009). *Paulo Freire: apuntes bibliográficos*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Lightbown P. M. y Spada N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hill, California: Sage.

- Lobrot, M. (1971). *Pedagogía Institucional*. Humanitas, Buenos Aires.
- López, A., Roperio, J., y Peralta, J. (2011). Estudio de validez del examen de Estado Saber 11 de inglés. En *Revista Folios*, segunda época, 34, segundo semestre 77-91.
- López, A., y Bernal, R. (2009). Language Testing in Colombia: A Call for More Teacher Education and Teacher Training in Language Assessment. En *Revista Profile*, 11(2) 55-70.
- López M. A. (2009). *Modelo de evaluación continua formativa-formadora reguladora y tutorización continua con soporte multimedia apoyado en una plataforma virtual*. Tesis doctoral Facultad de Educación – Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED – Madrid.
- Mangubhai, F., Marland, P., Dashwood, A., y Son, J. B. (2004). Teaching a foreign language: One teacher's practical theory. *Teaching and Teacher Education*, 20, 291-311.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio*. Madrid, Alianza.
- Marí, R., Bo, R. M., Climent C. I. (2010). Propuesta de Análisis Fenomenológico de los Datos Obtenidos en la Entrevista. UT. *Revista de Ciències de l'Educació* 113-133.
- Martyniuk, W. (2010). *Studies in Language Testings. Aligning tests with the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mcnamara, T. (2008). *Language Testing*. New York: Oxford University Press.
- Miras, M. (2007). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En *El constructivismo en el aula* (2007). Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, Z. Barcelona: Editorial Graó, Des Serveis Pedagògics C/ Francesc Tàrraga.
- Morin, L. (1974). *Méthodologie de l'histoire de vie*, Québec: Institute supérieur des sciences humaines, Université Laval Coll ("instruments de travail No. 13").
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morin, E., Ciurana, E., y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Segunda Edición. Barcelona: Editorial Gedisa.

- Muñoz, M., Palacio M., y Escobar, L. (2011). Teachers' Beliefs about Assessment in an EFL Context in Colombia. En *Revista Profile*, 14(1), 143-158. Bogotá, Colombia.
- Neimeyer G. J. (compilador) (1996). *Evaluación constructivista*. Buenos aires: Editorial Paidós.
- Nieto, J.M. (2005). *Evaluación sin exámenes. Medios alternativos para comprobar el aprendizaje*. Madrid: Editorial CCS.
- Nieves, H.J. (1994). *Interrogar o examinar: un enfoque sobre la evaluación en el medio educativo*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-32.
- Pajares, F. (1993). Preservice teachers' beliefs: a focus for teacher education. *Action in Teacher Education*, 15, 45-54.
- Pérez, A., M. y Bustamante, Z., G. (2002). *Evaluación escolar Resultados o procesos. Investigación, reflexión y análisis crítico*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Pérez, G. A., Soto G. E., Sola F. M., y Serván N. M. (2009). *La evaluación como aprendizaje. Espacio europeo de educación superior*. Madrid: Ediciones Akal.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. Editorial siglo XXI.
- Piaget, J. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico (1). Naturaleza y métodos de la epistemología*. Buenos Aires: Paidós.
- Pilliner, A. (1968) *Subjective and Objective Testing: Language Testing Symposium A Psycholinguistic Approach*. London: Cambridge University Press.
- Quilter, S. M., & Chester, C. (1998). *Inservice teachers' perceptions of educational assessment*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, Illinois.
- Quintana, J., M. (2001). *Las Creencias y la Educación*. Barcelona: Herder.
- Richards, J. and Rodgers, T. (1982). Method, approach, design and procedure. En: TESOL Quarterly 16, 2. *Approaches and methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

- Richards, J. C., Tung, P., y Ng, P. (1992). The culture of the english language teacher: A Hong Kong example. *RELC journal*, 23, 81-102.
- Richards, J. C. (1996). Teachers' maxims in language teaching. *TESOL Quarterly*, 30, 281-96.
- Rodríguez, G., Gil J. y García E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Roheler, L.R., Duffy, G.G., Hermann, B.A., Conley M., y Johnson, J. (1988). Knowledge structures as evidence of the personal: Bridging the gap from thought to practice. *Journal of Curriculum Studies*, 20, 159-64.
- Sacristán J. G. y Pérez A. I. (1996). La evaluación en la enseñanza. En *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sánchez, A., T. (2008). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX*. Tesis doctoral. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud Cinde - Universidad de Manizales.
- Selinker, L. and Lamendella, J. T. (1978). Two perspectives on fossilization in interlanguage learning. *Interlanguage Studies*. Bulletin 3.
- Senge, p. (2002:). *La quinta disciplina: escuelas que aprenden*. Bogotá: Editorial Norma.
- Shavelson, R. J. y Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments and behaviours. *Review of Educational Research*, 51, 455-98.
- Schumann, J. H. (1978). The relationship of pidginization, creolization, and decreolization to second language acquisition. *Language learning*, 28, 367-379.
- Shulman, L.S. y Elstein, A.S. (1975). Studies of problem solving, judgment, and decision making: Implications for educational research. *Review of Research in Education*, 3, 3-42.
- Shulman, L.S. (1986a). Paradigms and Research programmes in the Study of Teaching: A contemporary Perspective. En M.C. Witrock (ed.), *Handbook of Research in Education* 3-36. New York: Macmillan.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Shulman, L.S. y Shulman, J.H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 257-71.

- Schleiermacher, F. (1974), *Hermeneutik*, Edición e introducción de H. Kimmerle, Heidelberg, Akademier der Wissenschafter philosophisch-historische Klasse.
- Schleiermacher, F. (1977). *Hermeneutics: The Handwritten Manuscripts*. Heinz Kimmerle (ed.).
- Snelbecker, G.E. (1983). Is Instructional theory alive and well?, En *Ch.M. Reigeluth (Ed), Instructional-design theories and models: An Overview of their current status* 437-472). Hillsdale, N.J: LEA.
- Solé, I. y Coll, C. (2007). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubía, I. Solé, y A. Zabala. *El constructivismo en el aula* Barcelona: Editorial Graó, Des Serveis Pedagògics Francesc Tárrega.
- Spada, N., y Massey, M. (1992). The role of prior pedagogical knowledge in deterring the practice of novice ESL teachers. In J. Flowerdew, M. Brock y S. Hsia (eds), *Perspectives on Second Language Teacher Education* 23-37. Hong Kong: City Politechnic.
- Spiegelberg H. (1975). *Doing Phenomenology: Essays on and in Phenomenology*. Martinus Nijhoff, The Hague.
- Spolsky, B. (1975). *Language testing: art or science?* Address to the Fourth AILA Congress, Stuttgart. Summarized in Valette 1977.
- Tamayo y Tamayo, M. (2007). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Tarone, E. (1982). Systematicity and Attention in Interlanguage. En *Language Learning*, 32(1).
- Tarpy, R. M. (2000). *Aprendizaje: teoría e investigación contemporáneas*. Madrid: McGraw- Hill.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D.A. Grouws(ed), *Handbook of research on mathematics Teaching and Learning* 127-46. New York: MacMillan.
- Tobin, K. y LaMaster, S.U. (1995). Relationships between metaphors, beliefs, and actions in a context of science curriculum change. *Journal of Research in Science teaching*, 32, 225-42.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Gráficas y Encuadernaciones Reunidas
- Verloop, V., D., J., y Meijer, P.C. (2001). *Teacher knowledge and the knowledge base of teaching*. *International Journal of Educational Research*, 35, 441-61.
- Villoro, L. (1998). *Creer, saber y conocer*. Madrid: Siglo Veintiuno de España editores, S.A.
- Vygotski, L. C. (1981). The génesis of higher mental functions. En J.V. Wertsch (Ed.), *the concept of activity in Sovietic Psychology* (pp.144-188). Armonk, NY: Sharpe.
- Weiss, C. H. (1972). *Evaluation Research: Methods for Assessing Program Effectiveness*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S., y Richert, A. E. (1987). "150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (ed.), *Exploring Teachers' thinking* 104-24. London: Cassell.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zambrano, A. (2011). *Philippe Meirieu. Pedagogía, filosofía y política*. Editorial Brujas: Argentina.
- Zambrano, O. R. G. (2006). *La evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje de inglés*. Universidad Povira i Virgil (España). Tesis doctoral. Universidad de los Andes Departamento de Pedagogía. Táchira Venezuela.
- Zubiría, S., J. (2003). *De la escuela nueva al constructivismo. Un análisis crítico*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

## WEBGRAFÍA

- Aguirre, J. C., y Jaramillo, L. G. (2012). “Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa”. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 2, Vol. 8, pp. 51-74. Manizales: Universidad de Caldas. Consultado el 10 de febrero de 2015 en [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana8\(2\)\\_4.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana8(2)_4.pdf)
- Bordas, M. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*. Año LIX, 218, 25-48. Consultado el 6 de febrero de 2014 en <http://ceeafime.wikispaces.com/file/view/recurso16%5B1%5D.pdf>
- Bliem, C. y Davinroy, K. (1997). Teachers’ beliefs about assessment and instruction in literacy. *National Center for Research on evaluation, Standards, and Students testing*. University of California. Los Angeles. Consultado el 4 de febrero de 2014 en <https://www.cse.ucla.edu/products/reports/TECH421.pdf>
- Brinck, P., G. (2009). *Comentario sobre “Rizoma” de Gilles Deleuze y Félix Guattari*. Consultado el 5 de febrero de 2014 en <http://laperadelolmo.wordpress.com/2009/09/03/comentario-sobre-rizoma-de-gilles-deleuze-y-flix-guattari/>
- Brown, T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. En *Assessment in Education*, 11(3), Carfax Publishing. Consultado el 24 de febrero de 2014 en: [http://lnxweb1.manukau.ac.nz/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0020/8228/Brown.pdf](http://lnxweb1.manukau.ac.nz/__data/assets/pdf_file/0020/8228/Brown.pdf)
- Cordero, G. & García Garduño, J. M. (2004). The Tylerian curriculum model and the reconceptualists. Interview with Ralph W. Tyler (1902-1994). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Consultado el 4 de febrero de 2014 en <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-cordero.html>
- Cubero, P., R. (2005). Elementos básicos para un Construccinismo Social. En *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23. 43-61 Bogotá, Colombia. Consultado el 27 de agosto de 2013 en <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1240>
- Dueñas, N. F., Espinosa, M., López, B., Portillo, E., Rivas, J. y Soto A. (sin fecha). *Epistemología del Constructivismo Teoría del conocimiento científico*. En

- <http://cienciasdelaeducacionuma.wikispaces.com/file/view/Epistemolog%C3%ADa+del+constructivismo.pdf> consultado el 3 de septiembre de 2014.
- Ertmer, P. & Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72. Consultado el 13 de junio de 2015 en:  
<http://es.scribd.com/doc/200759452/Ertmer-P-A-Newby-T-J-1993-traduccion-de-Performance-Improvement-Quarterly-por-Ferstadt-Szczurek-Conductismo-cognitivismo-y-constructiv#scribd>
- Fermoso, P. (1988). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogías social. En: *Educación*, 121-136. Consultado el 29 de enero de 2015 en <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/42218/90165>.
- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos* vol. XXX [citado 2012-12-18]. Consultado el 29 de abril de 2014 en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13211181003>.
- Horn, R., Wolff, L., y Vélez, E. (1992) Sistemas de evaluación educacional en América Latina. Reseña temática y experiencias recientes. En: *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO Y OREALC (oficina regional de Educación para América Latina y el Caribe). Consultado el 4 de abril de 2015.
- Leal, Ortiz Nelson, (2003). El método fenomenológico: principios, momentos y reducción. En *Revista Arbitraje*, Universidad Nacional Abierta, Caracas, Distrito Federal. Venezuela. ISSN 1690-3609; Volumen 1 Número 2. Pág. 51-61 consultado el 3 de febrero de 2015 en <http://biblat.unam.mx/es/revista/arbitraje/articulo/el-metodo-fenomenologico-principios-momentos-y-reducciones>.
- Martínez, M., Miguel. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33. Consultado el 7 de mayo de 2015 en [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&nrm=iso)
- Mertler, C. A. and Campbell, C. (2005). "Measuring Teachers' Knowledge & Application of Classroom Assessment Concepts: Development of the Assessment Literacy Inventory," Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational

- Research Association, Montreal, Canada. Ministerio de Educación Nacional de Colombia consultado el 16 de junio de 2014 en .  
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-channel.html>.
- Perrenoud, Ph. (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Bogota : Magisterio Editorial (trad. en español de Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Paris : ESF).
- Perassi, Z. (2008). *La evaluación en educación: un campo de controversias*. Coediciones: Ediciones del Proyecto y Ediciones LAE, San Luis - Argentina. 2008. E-Book de acceso libre y gratuito: consultado el 8 de marzo de 2014 en  
[http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros\\_Electronicos.htm](http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos.htm)
- Ricard, M., Bo, R. M., Climent, C.I. (2010). Propuesta de Análisis Fenomenológico de los Datos Obtenidos en la Entrevista, UT. *Revista de Ciències de l'Educació* Juny 113-133. Consultado el 29 de abril de 2014 <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut>).
- Rogers, W. T., Cheng, L., and Hu, H. (2007) ESL/EFL Instructors' Beliefs about Assessment and Evaluation. *Canadian and International Education / Education canadienne et internationale*, 36(1), Article 4. Consultado el 17 de abril de 2014 en  
<http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol36/iss1/4>
- Sikka, A., Nath, J. L., y Cohen, M. D. (2007). Practicing teachers beliefs and uses of assessment. University of Houston – Downtown Houston, Texas, U.S.A. *International Journal of Case Method Research & Application* XIX, 3 © WACRA. Consultado el 3 de febrero de 2014 en  
[http://www.wacra.org/PublicDomain/IJCRA%20xixiii\\_pg239-253\\_Sikka](http://www.wacra.org/PublicDomain/IJCRA%20xixiii_pg239-253_Sikka)
- Thomas, M. (2012). Teachers' beliefs about classroom assessment and their selection of classroom assessment strategies. *Journal of Research and Reflections in Education*, 6 (2), 103 -112. Consultado el 29 de abril de 2014 en  
<http://www.ue.edu.pk/journal.asp>