

**CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS
PROFESORES DE LENGUA EXTRANJERA INGLÉS, ENCUENTROS Y
DESENCUENTROS: ESTUDIO DE UNA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR**

ESTUDIANTE: NICOLÁS NOSSA CHÍQUIZA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Bogotá, 2022

**CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS
PROFESORES DE LENGUA EXTRANJERA INGLÉS, ENCUENTROS Y
DESENCUENTROS: ESTUDIO DE UNA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR**

PRESENTADO POR:

NICOLÁS NOSSA CHÍQUIZA

Código: 2019287536

**Tesis de grado para optar al título de Magíster en Educación
en la línea de investigación Gestión y Evaluación Educativa
del Grupo Evaluando_nos**

DIRECTOR DE TESIS:

JOSÉ EMILIO DIAZ BALLÉN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Bogotá, 2022

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
Capítulo I	
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA EN SEGUNDO IDIOMA - INGLÉS-EN EL MARCO DE LA GLOBALIZACIÓN Y DEL PROYECTO EDUCATIVO NEOLIBERAL	14
Introducción	
1.1 Contexto internacional y la injerencia de los Organismos Supranacionales.....	14
1.2 El Marco Común Europeo de Referencia, y su incidencia en las políticas de evaluación de los aprendizajes en el marco del Bilingüismo en Colombia	18
1.3 Políticas públicas educativas y normatividad vigente asociadas a la enseñanza del inglés en el marco del proyecto educativo neoliberal	30
1.4 Políticas propuestas en la perspectiva del análisis desde lo lingüístico y lo pragmático	39
Capítulo II	
LA EVALUACIÓN EDUCATIVA, SUJETOS, SENTIDOS Y CONTEXTOS.	43
Introducción	
2.1 Evaluación educativa: perspectivas y modelos en el ámbito educativo	44
2.2 La Evaluación en las competencias comunicativas, posibilidades y límites desde la racionalidad como diálogo y lingüística.	49
2.3 La evaluación desde las competencias comunicativas y los resultados de aprendizaje.....	55
2.4 La evaluación de los saberes desde una perspectiva del pensamiento Pragmático y Sociolingüístico.....	58
Capítulo III	
DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS Y SU EVALUACIÓN EN LENGUA EXTRANJERA INGLÉS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.	61
Introducción	
3.1 El Desarrollo de las habilidades comunicativas	62
3.2 La Evaluación en las habilidades comunicativas	65
3.3 La Evaluación de las habilidades en la perspectiva comunicativa y dialógica en el contexto del Programa de Formación en Lenguas Extranjeras.....	67
3.4 La Evaluación y el desarrollo de las habilidades comunicativas, desde una perspectiva pragmática y sociolingüística.	71

Capítulo IV

DISEÑO DE INDAGACIÓN CUALITATIVA.74

Introducción

4.1 Posicionamientos epistemológicos de la investigación, desde lo pragmático a lo sociolingüístico, una aproximación al pensamiento de Wittgenstein y Habermas75

4.2 Los rasgos de la investigación cualitativa en la perspectiva de Elliot Eisner y John Creswell.....80

4.3 El estudio de una Experiencia como estrategia de indagación en la Educación Superior ...85

4.4 Técnicas, Instrumentos y Momentos para la Recolección de la Información87

4.5 Caracterización de la población participante90

4.6 Hallazgos de la Investigación92

4.6.1 Observaciones No Dirigidas en las Aulas de Clase92

4.6.2 Cuestionario Estructurado a los profesores del Programa98

4.6.3 Entrevistas en profundidad mediante la técnica de Grupos de Discusión para profesores y directivos110

4.7 Tematización General y Corroboración Estructural de la Investigación.121

Capítulo V

APUESTA POR UNA EVALUACIÓN FORMATIVA PARA LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL INGLÉS129

Introducción

5.1 Presentación de la Propuesta Evaluativa130

5.2 Criterios Pedagógicos de la apuesta formativa132

5.3 Desarrollo de la apuesta de evaluación formativa, en el contexto de la investigación138

Capítulo VI

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN145

PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN149

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....151

ANEXOS.....157

Listado de Tablas

Tabla 1. Forma de abordar los criterios evaluativos	
MCER.....	24
Tabla 2. Saber Pro-2018. Niveles de Desempeño Módulo de Inglés	
ICFES.....	26
Tabla 3. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras. Formar en Lenguas Extranjeras: ¡El reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer,	
MEN.....	32
Tabla 4. Características de los diferentes tipos de evaluación. Elaboración propia a partir del texto de Álvarez Méndez.....	47
Tabla 5. Categorías competencias lingüísticas. MCER.....	51
Tabla 6. Forma de abordar los criterios evaluativos.....	54
Tabla 7. Resultados de Aprendizaje Esperados por nivel.....	57
Tabla 8. Caracterización Docente Participantes de la Investigación.....	91
Tabla 9. Procesos de Evaluación docentes Centro de Lenguas Internacionalización y Cultura CLIC-UGC.....	94
Tabla 10. Extracto Matriz de Análisis Observación Clase Docentes CLIC-UGC (2022). Organización realizada desde las dimensiones de Eisner.....	95
Tabla 11. Matriz de Triangulación de los Instrumentos desde las dimensiones de Eisner.....	122
Tabla 12. Criterios de abordaje para un Retroalimentación Significativa.....	134
Tabla 13. Técnicas e instrumentos de una evaluación cualitativa, en el marco de los Resultados de Aprendizaje	136

Tabla 14. Resultados de Aprendizaje para el Nivel A1 del MCER	139
Tabla 15. Temáticas y contenidos sugeridos para el nivel A1 del MCER.....	140
Tabla 15. Técnicas de Evaluación Formativa.....	142

Listado de Figuras

Figura 1. Resultados Índice de Dominio del Idioma Inglés. Education First.....	17
Figura 2. Niveles de competencias lingüísticos. MCER (2002)	20
Figura 3. Resultados Exámenes Saber Pro. Niveles de Desempeño del Inglés.....	29
Figura 4. Desarticulación entre Política, orientaciones y práctica evaluativa.....	68
Figura 5. Caracterización Población participante. Realización Propia.	91
Gráfica 01: Experiencia y conocimiento sobre Calidad de Educación.....	98
Gráfica 02: Injerencia de los Organismos Internacionales.....	99
Gráfica 03: Injerencia de los Organismos Internacionales.....	100
Gráfica 04: Injerencia de los Organismos Internacionales.....	101
Gráfica 05: Injerencia de los Organismos Internacionales.....	102
Gráfica 06: Autonomía Institucional.....	103
Gráfica 07: Sentidos de la Evaluación.....	104
Gráfica 08: Desarrollo de las Habilidades Comunicativas	105
Gráfica 09: Desarrollo de las Habilidades Comunicativas	106
Gráfica 10: Desarrollo de las Habilidades Comunicativas	108
Gráfica 11: Exámenes Estandarizados	109
Figura 6. Esquema apuesta de evaluación formativa para la enseñanza de las lenguas.....	91

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se suscribe en el contexto de la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente en el programa de Maestría en Educación con énfasis en Gestión y Evaluación Educativa, perteneciente al grupo de investigación Evaluando_nos. Esta visión que se brinda desde esta línea de abordaje de investigación, permite ampliar y entender mejor los procesos evaluativos que ocurren en el aula, ya que la perspectiva crítica del objeto de investigación que tiene el grupo, puede llevar a un mejor entendimiento y apreciación de las evidencias que se presentan del presente estudio, y por consiguiente brinde una respuesta asertiva de la posible problemática identificada.

En ese orden de ideas, se identifica que existe una necesidad del aprendizaje y empoderamiento de una lengua extranjera en nuestra sociedad actual; la cual no se ha logrado satisfacer en el contexto académico, en gran medida debido a la desarticulación que puede existir entre las políticas instauradas en lenguas extranjeras, las prácticas evaluativas del docente en el aula, y la medición de las pruebas estandarizadas; puesto que se percibe un enfoque superficial hacia la apropiación de un idioma, y no como un saber significativo que permite a un ser humano ser crítico, reflexivo y generador de conocimiento en una lengua ajena a la suya, y a la vez pueda acceder a nuevos campos de interpretación de la realidad.

En consecuencia, se puede generar un conflicto entre el desarrollo comunicativo de las habilidades en contexto dentro del aula, frente a la subjetividad de las pruebas estandarizadas; ya que mientras el discurso oficial indica que los profesionales de hoy en día necesitan formarse en el manejo de una lengua extranjera(esto implica apropiar todas las habilidades comunicativas como lo son: las auditivas, de comprensión lectora, de producción escrita y oral), la realidad es que las pruebas de Estado no integran todas las competencias en el momento de evaluar, lo que puede estar generando un conflicto entre la práctica evaluativa del aula del docente y la evaluación de la prueba estandarizada.

Por ello, y de acuerdo con la problemática planteada en la investigación, esta se inscribe en el pensamiento de la teoría crítica; el cual se tiene en cuenta para vincular el objeto de estudio desde la perspectiva de pensamiento crítico a través del lenguaje, orientado por la teoría de la acción comunicativa y la relación del sujeto con el lenguaje desde Habermas (1987); y La lógica

del lenguaje entendida desde la pertinencia y la posibilidad de una relación más significativa de las imágenes del mundo, propuesto por Wittgenstein (1921). Esta visión del lenguaje se vincula directamente a la investigación, ya que la problemática del estudio gira en torno a las limitaciones en el desarrollo del lenguaje, en contextos sociales mediados por relaciones lingüísticas y prácticas del lenguaje.

En tal sentido, a través de este estudio indicar la forma idónea de acercarse a una lengua nueva, que permita crear sujetos críticos que le den un uso transformador y significativo al lenguaje; ya que el solo hecho de usarlo como medio de comunicación para actividades triviales o cotidianas de cierta manera conlleva a que se pierda un valor fundamental en el desarrollo de las ideas y en la complejidad del pensamiento, factores claves para entender las nuevas concepciones del mundo, que conlleva el aprender una segunda lengua.

Ahora bien, aunque se han realizado varios estudios de investigación frente al tema de bilingüismo y sus políticas, este trabajo busca complementar y aportar en el estudio de las prácticas y concepciones evaluativas que tienen los maestros frente a la enseñanza del inglés en la educación superior y su desarticulación con las pruebas de medición o estandarizadas, ya que esta problemática se ha analizado desde la educación básica y media, para lo cual las investigadoras realizaron una aproximación a las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de lenguaje de educación media, y lo contrastaron con el modelo de las pruebas SABER 11° y su connotación en la formación del educando.

Del mismo modo, se ha abordado la problemática desde las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes de inglés sobre la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, en donde se enfatizó en el abordaje pedagógico del aprendizaje de las lenguas, y las diferentes estrategias didácticas que sirven de puente para la articulación de los idiomas; lo que podría facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de estos aportes a la problemática de la investigación, se encuentra el abordaje que se le brinda desde las nociones y las prácticas de los docentes de lengua extranjera en relación con el currículo y la evaluación, haciendo énfasis en el diseño curricular y en las prácticas pedagógicas de los maestros en la educación media; y es precisamente de donde la presente investigación parte para realizar el abordaje de la investigación actual a un nivel de

educación superior, con diferentes profesiones, realidades socioeconómicas, objetivos y enfoques.

En consecuencia, para articular la investigación con una práctica evaluativa en contexto de Educación Superior, se toma como espacio de estudio el Centro de Lenguas Internacionalización y Cultura de la Universidad La Gran Colombia, allí se ofrecen cursos de idiomas para los estudiantes que cursan su pregrado y postgrado en la Universidad, quienes de acuerdo a la ley 30 de 1994 que posteriormente se modifica con la ley 1651 de 2013, necesitan demostrar el manejo de una lengua extranjera en un nivel B1 o B2 según el Marco Común de Referencia Europeo(M.C.E.R) para obtener su título de pregrado o postgrado.

En ese orden de ideas, el estudio se articula con la siguiente pregunta problema: ¿Cuáles son las nociones y qué tipo de prácticas evaluativas tienen los profesores en el proceso de evaluación de una Lengua Extranjera-inglés- y su relación con la Prueba Saber Pro?¹; por lo que el objetivo general del estudio consiste en precisamente caracterizar esas nociones y prácticas de evaluación que tienen los docentes de lenguas, con el fin de fortalecer la evaluación formativa en pro del desarrollo de las habilidades comunicativas, desde una mirada comprensiva del lenguaje y del sujeto crítico.

De esta manera, es necesario reconstruir un marco teórico sobre las políticas de evaluación en lengua extranjera inglés en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y su impacto en la Educación Superior, analizar cómo reciben, interpretan y utilizan los resultados de la prueba y su posible uso de los resultados en relación con la práctica de evaluación, de este modo describir el qué, el cómo, y el para qué de la práctica evaluativa de los profesores en el desarrollo de los conocimientos y habilidades en lengua extranjera inglés, para al final sistematizar e interpretar esa información que permita construir unas líneas base, desde la evaluación de las habilidades comunicativas en inglés, a través de una evaluación formativa, significativa y crítica.

¹ El Examen Saber PRO es un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la educación superior. Evalúa las competencias genéricas en Comunicación Escrita, Razonamiento Cuantitativo Lectura Crítica, Competencias Ciudadanas e inglés.

Teniendo como base estas problemáticas, y desde la propia experiencia del investigador, se infiere que hay un predominio de un enfoque tradicional evaluativo en las prácticas de calificación del profesor, ya que los maestros se pueden estar adaptando a las necesidades de las pruebas de medición que se exigen en la institución, específicamente en la presentación de la prueba de Estado Saber Pro, lo que podría afectar su propia práctica pedagógica, y en muchos casos destinar estrategias que se ajusten a los procesos de medición de las pruebas, por lo que se puede estar generando un conflicto en el desarrollo de las competencias comunicativas.

Por lo tanto, este tipo de estrategias enfocadas a la presentación de un examen, pueden interferir en la apropiación integral de este saber, puesto que se puede estar incurriendo en un proceso inadecuado de la aprehensión lingüística del estudiante, ya que se le está preparando únicamente para asumir una prueba de Estado que posiblemente carece de eficacia, pero no se está enseñando realmente el uso significativo de conocer una lengua extranjera y su aporte cognitivo.

Del mismo modo, se puede identificar que existe una percepción positiva de la evaluación formativa en el aula por parte de los docentes, pero que es necesario crear estrategias para fortalecer este aspecto pedagógico, por lo que es importante establecer las concepciones que tienen los maestros frente a este tipo de evaluación, y cómo se podría fortalecer este proceso evaluativo para que pueda satisfacer ambas necesidades, tanto la presentación de la Prueba de Estado, como el aprendizaje significativo y real de la lengua objeto.

Para dar alcance a lo anterior, el documento se encuentra estructurado de la siguiente manera: en el primer apartado se analiza el marco político y la normatividad que tiene actualmente el uso y la apropiación de una Lengua Extranjera, a su vez se brinda un panorama general de las directrices y la organización de las instituciones internacionales que regulan este saber como lo es el Marco Común Europeo de Referencia, así como la injerencia de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE- en las políticas educativas que se encaminan hacia ese aprendizaje.

En un segundo apartado, se realiza un análisis de los fundamentos de la evaluación, desde su postura conductista, hasta una comprensión amplia de los procesos de valoración del

conocimiento, asimismo se relacionan los métodos de evaluación y sus diferentes abordajes, que se pueden vincular con el desarrollo de las competencias comunicativas; por lo que se da explicación a este concepto dentro de la comprensión lingüística, así como las características, perspectivas y posibilidades.

De igual manera, en este apartado se describe la posible relación existente entre las habilidades comunicativas, el desarrollo de las competencias y los resultados de aprendizaje esperados; indicando la importancia de su integralidad en el aprendizaje de los idiomas, para que se logren establecer interacciones reales del lenguaje, por lo que se brinda una perspectiva profunda de la concepción de la lengua, en donde es importante denotar el proceso de apropiación sociolingüística y pragmática.

En un tercer apartado, se presenta una descripción general del desarrollo de las habilidades comunicativas en el aula, la relación del docente con el desarrollo de las habilidades dentro del proceso de aprendizaje y cómo se vincula este proceso con las prácticas evaluativas, para finalmente relacionar estas concepciones y la posible tensión que se genera en la evaluación de las habilidades y las competencias comunicativas.

Posteriormente, en el cuarto apartado se aborda la descripción del proceso de investigación cualitativa, su importancia en la investigación actual, así como los fundamentos epistemológicos del presente escrito. Adicionalmente, se presentan las técnicas de recolección de información además su implementación en los diferentes agentes del estudio, abordando la investigación desde una perspectiva crítica a través del análisis de Elliot Eisner, para finalmente identificar las temáticas centrales del estudio, que permitan establecer las bases de la apuesta de evaluación formativa, y de esta manera brindar una alternativa a la problemática del estudio.

En un quinto apartado, se realiza la presentación de la propuesta evaluativa, sus características y dimensiones de abordaje, además de su fundamentación teórica y criterios de valoración del ejercicio evaluativo, de igual manera se representa su contextualización en el marco de la investigación, en donde se evidencian las temáticas generales del estudio en función de la apuesta formativa, su contexto, y el significado que puedan darle los docentes a los procesos de evaluación a través de esta estrategia.

Finalmente, se presentan los resultados del análisis de la investigación en torno a la propuesta de evaluación formativa, enfocando los procesos a la valoración de las habilidades productivas del lenguaje, que puedan brindar una experiencia significativa de la evaluación de este conocimiento. En ese sentido, es conveniente seguir fortaleciendo los procesos de retroalimentación de la evaluación así como explicar otros mecanismos de abordaje para las habilidades receptivas, y poder llevar la apuesta evaluativa a otros contextos y realidades propias del entorno en el cual se desarrollan las competencias comunicativas de un individuo.

Capítulo I
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA EN SEGUNDO IDIOMA -
INGLÉS-EN EL MARCO DE LA GLOBALIZACIÓN Y DEL PROYECTO EDUCATIVO
NEOLIBERAL

En este primer capítulo se busca entender el funcionamiento y las directrices empleadas para el aprendizaje de una segunda lengua, haciendo un análisis desde los Organismos Internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial, y especialmente el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), los cuales posiblemente influyen en la orientación y diseño de las políticas educativas frente al aprendizaje de las lenguas.

A su vez, se analiza a profundidad el funcionamiento y la injerencia que tiene el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), dentro de los procesos de enseñanza y evaluación de los idiomas; así como la adaptación de las competencias comunicativas a la Prueba escrita Saber Pro, como instrumento de medición de la lengua inglesa. De la misma manera, se realiza un rastreo de normatividad existente alrededor de las políticas de bilingüismo instauradas en Colombia desde la Ley 30, hasta el actual Decreto 1330 de 2019. Para ello, se hace un análisis de la forma en la cual se abordan las políticas y las estrategias sugeridas desde las organizaciones internacionales, así como el posicionamiento del uso del inglés como lengua necesaria para la formación complementaria del estudiante.

Finalmente, se presenta un escenario de análisis crítico de las políticas de bilingüismo instauradas en Colombia, desde una perspectiva social mediada por el lenguaje, y su pertinencia en el momento de accionarlo en un contexto determinado, así como su funcionalidad dentro de los dinamos normativos a los cuales se requiere ajustar, en pro del cumplimiento de objetivos de medición.

1.1 Contexto internacional y la injerencia de los Organismos Supranacionales

La globalización además de traer una transformación económica en la relación comercial de los países, produjo un intercambio cultural y social de las relaciones con las personas. En este intercambio cultural, aparece el lenguaje como transformador y mediador social, de acuerdo con Norman Fairclough (2006):

Si pensamos acerca de lo que es globalizado, lo que esto conlleva, incluiría discursos, formas de representación, procesos enfocados a la construcción e imaginación de aspectos sociales, interacción, interconexión asociada con la globalización, además de nuevas formas de comunicación, o géneros”² (p.143).

Es decir, que este efecto económico mundial, a su vez trajo una necesidad nueva de comunicación e interacción global, por lo que el aprendizaje de una lengua extranjera se fue posicionando como prioridad en el mundo, obedeciendo un poco al sistema económico actual y a la misma globalización; en donde el inglés pasó de ser una lengua exclusiva de los países anglosajones, a ser una lengua universal, especialmente para la mediación en los negocios, la comunicación con empresas multinacionales y en la interacción entre la academia; lo que supone que este aprendizaje concierne en los procesos de desarrollo y crecimiento económico de un país, en ese sentido (Fiszbein, Cosen tiño y Cumsille, 2016) indican:

A medida que las naciones latinoamericanas buscan aumentar su competitividad y posibilidades de crecimiento económico, surgen brechas en materia de habilidades de diversos tipos, las cuales representan potencialmente graves obstáculos. El dominio del inglés es una de esas habilidades (p.9).

Dentro de este marco de globalización del idioma, se encuentra la injerencia de los Organismos Internacionales como el Consejo Europeo³, el Fondo Monetario Internacional (FMI)⁴ o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE)⁵ en las políticas educativas a nivel mundial y especialmente en países en vías de desarrollo como el nuestro.

2 Traducción Propia

³ El Consejo Europeo reúne a los líderes de la UE para establecer su agenda política. Representa el nivel más elevado de la cooperación política entre los países de la UE

⁴ El Fondo Monetario Internacional (FMI) es un organismo especializado del Sistema de las Naciones Unidas establecido en 1945 para contribuir al estímulo del buen funcionamiento de la economía mundial.

⁵ La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos es un organismo de cooperación internacional compuesto por 38 estados, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales.

Estas organizaciones tienen una influencia más que significativa a la hora de tomar decisiones en el sector educativo, y desde luego el bilingüismo no se encuentra excepto de esta visión, Flórez⁶ (2016) indica que hay una estrecha relación entre la OCDE, las políticas educativas en Colombia, y las pruebas del Programa Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar PISA, como instrumento de medición de rankings, decisivo para la toma de decisiones en políticas educativas en los países pertenecientes a estas organizaciones (p.137).

Este es solo un ejemplo de la injerencia de estos organismos en la política interna de un país, y la relación de la prueba PISA; ya que ofrecen posicionamientos, rankings y reconocimientos a los países que llegan a ocupar los primeros puestos, generando que nuestros países en vía de desarrollo, no tengan en cuenta los diferentes contextos, y únicamente se ajusten a las indicaciones que proponen estas organizaciones frente a la educación, mostrando una prueba estandarizada como la única fuente para medir la calidad académica.

A su vez el FMI, se encarga de ejercer presión desde la política macroeconómica y su accionar frente a la política educativa en un país, incidiendo en la disminución del gasto público para ese sector, y promoviendo otros sectores que no generan desarrollo social y por ende más pobreza, más desigualdad, más violencia etc..., Carnoy (1999) en ese sentido afirma:

El FMI tiene gran incidencia en la estructuración de políticas educativas en países en vía de desarrollo, lo que le da un sentido más bancarizado a la educación, direccionado sus objetivos a la reducción del gasto público en educación, y a la destinación de los recursos al sector privado (p.47).

Estos son claros ejemplos de la influencia que tienen estas entidades en la formulación, orientación y ejecución de políticas educativas en un país. Estos dinamismos se van replicando como fundamentos únicos de la perspectiva educativa, pues como se mencionó previamente; se obedece a un patrón mundial sin revisar si esta política es la más adecuada para la apropiación de este saber, de acuerdo con nuestras realidades sociales.

En ese sentido, si el objetivo era el de vincular el idioma inglés en la sociedad colombiana a través de estas orientaciones externas, se puede afirmar que este no ha sido

⁶ Flórez López, J. R. La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano. *Revista Academia & Derecho*, 7 (13), 309-332.

alcanzado, ya que los resultados para Colombia demuestran un bajo rendimiento como se observa en la **Figura 1**, en donde la posición de Colombia a nivel mundial está muy por debajo de los países pioneros de estas políticas:



Figura 1: Resultados Índice de Dominio del Idioma Inglés. **Fuente:** Education First (2018)

Por lo que se puede observar en el Índice del Dominio del Inglés⁷, creado por la empresa Education First⁸, indica que Colombia tiene un nivel de dominio bajo ocupando el puesto sesenta en el manejo de esta lengua por debajo de países como Guatemala, Panamá y Costa Rica, que hacen parte de la zona, y que se puede decir comparten ciertas realidades sociales, culturales, políticas y económicas.

Es decir, aunque el aprendizaje de una lengua extranjera paso a ser un asunto de prioridad dentro del desarrollo y crecimiento de la sociedad colombiana, el enfoque hacia los procesos de *Accountability* orientados desde estas organizaciones internacionales, han permeado este aprendizaje de forma significativa, específicamente a través de la rendición de

⁷ El EF English Proficiency Index (EF EPI por sus siglas en inglés, traducido en español como índice de nivel de inglés de EF) es un ranking mundial que clasifica a los países por su nivel de dominio del idioma inglés como lengua extranjera. El índice fue creado por la compañía EF Education First basándose en los datos recopilados a través de sus pruebas de inglés como el EF Standard English Test (EF SET). La primera edición se apoyó en una encuesta en línea publicada por primera vez en 2011 tomando como fuente de información la base de datos de EF que contaba con unos 1,7 millones .de personas examinadas. La edición más reciente es la décima, publicada en 2020

⁸ Education First es una empresa de enseñanza internacional de idiomas en el extranjero; que cuenta con más de 430 escuelas en 50 países.

cuentas, con políticas encaminadas a la prestación de un servicio más no a la apropiación real de un saber.

Colombia ha avanzado significativamente en índices de competitividad frente al sector del turismo extranjero y en la oferta de bienes y servicios, de acuerdo con el Boletín Anual de Estadísticas de Flujos Migratorios del año 2021, emitido por Migración Colombia⁹, en los últimos diez años han llegado al país en promedio 2 millones de turistas por año, lo que demuestra que es necesario fortalecer la formación en este conocimiento disciplinar.

Por esta razón, el país enfrenta una realidad innegable: la gran mayoría de los colombianos no se pueden comunicar en inglés. Lo anterior tiene una explicación muy sencilla, y es que la enseñanza del inglés no ha sido nunca prioridad real de nuestro sistema educativo oficial; han existido iniciativas, pero todavía estamos lejos de alcanzar los niveles deseados como se indicó en el informe de Education First.

Finalmente, se puede indicar que este proceso de globalización ha tenido una gran influencia en las relaciones económicas, sociales y desde luego culturales, siendo el aprendizaje de la lengua inglesa, el de mayor acogida mundial, y el cual lentamente se ha ido posicionando como lengua universal para la comunicación cotidiana y científica de la sociedad global. A su vez, esto ha llevado a universidades, colegios y otras instituciones a redefinir sus objetivos académicos y re direccionarlos hacia el aprendizaje del inglés; orientados claro está, por las directrices de los Organismos Internacionales.

1.2 El Marco Común Europeo de Referencia, y su incidencia en las políticas de evaluación de los aprendizajes en el marco del Bilingüismo en Colombia.

Para entender de donde surgen este tipo de políticas e iniciativas hacia un aprendizaje específico; es necesario revisar el contexto en el cual se desarrolla la necesidad, en este caso de aprender un idioma. Este discurso oficial del uso del inglés como lengua universal, surge en gran medida de las políticas internacionales que se establecieron inicialmente en Europa y que consecutivamente se replicaron al resto del mundo, como se mencionó en el apartado anterior.

⁹ Entidad que se encarga de ejercer control como autoridad migratoria a ciudadanos nacionales y extranjeros en el territorio colombiano de manera técnica y especializada, brindando servicios de calidad, en el marco de la Constitución y la ley.

En este sentido, se crea el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), el cual se encargará de la clasificación y el uso de las lenguas, y tendrá un sitio determinante para el alcance de los objetivos esperados, como el mismo MCER (2002) lo indica: “El Marco Común Europeo de Referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa” (p.1).

Cabe anotar que inicialmente se pensó para el ámbito Europeo, ya que la idea era estandarizar criterios para la utilización del idioma inglés inicialmente en este continente, pero que después se replicó su uso al resto del mundo; lo que incurrió en políticas de bilingüismo para todos los países, como las que posteriormente se mencionan en este escrito.

De esta manera, el MCER se fundamenta como una institución de referencia para el aprendizaje de las lenguas, y en ese sentido logra definir estrategias y enfoques de aprendizaje ligados al ambiente socio cultural, de acuerdo con el MCER (2002):

El Marco Común Europeo de Referencia debe ser integrador, transparente y coherente. El término «integrador» se refiere a que el Marco de referencia debe intentar especificar una serie de conocimientos, destrezas, así como el uso de la lengua de una forma tan amplia como sea posible (p.14).

Es decir, que el MCER plantea desde sus bases una aprehensión amplia del lenguaje, además que ese aprendizaje se necesita enfocar hacia todas las competencias comunicativas, ya que es un proceso integral en donde el estudiante a través de las herramientas obtenidas, pueda enfrentar situaciones tanto cotidianas como complejas, además de brindar soluciones a una problemática a la cual se pueda ver expuesto el individuo.

Teniendo en cuenta estos objetivos, el MCER define los niveles del uso de una lengua, tomando como base a Wilkins (1978) y su “Dominio Formulario”; en el cual determinó el uso de una lengua en las siguientes categorías: Acceso(*Breakthrough*) que estará indicando un nivel principiante, Plataforma(*Waystage*) que representa un nivel básico, Umbral(*Threshold*) que indica un nivel intermedio, Avanzado(*Vantage*), que como su nombre lo indica es un nivel de comprensión avanzado, Dominio Operativo Eficaz(*Effective Operational Proficiency*), en esta categoría se está indicando un nivel más complejo del uso de la lengua, teniendo en cuenta otros ambientes sociales, y finalmente el nivel Maestría(*Master*) el cual corresponde al objetivo máximo del uso del idioma.

Es necesario observar las categorías de análisis, ya que se escapan a la interpretación tradicional del uso de una lengua que se organizaba en tres categorías anteriormente (Básico, Intermedio y Avanzado) y se pasa a seis categorías de análisis, que posteriormente se clasifican de la siguiente manera:



Figura 2: Niveles de competencias lingüísticas. **Fuente:** MCER (2002)

De esta forma se establecen los criterios y las categorías del uso en cualquier idioma, y así se gesta también el desarrollo de las competencias comunicativas como eje central del proceso pedagógico. Estas categorías y criterios se relacionan con las políticas de bilingüismo en Colombia como se explicará posteriormente, teniendo como meta alcanzar un nivel B1 para los estudiantes que terminan la educación media, un nivel B2 para estudiantes de pregrado en educación superior, y un nivel C1 para profesores de licenciaturas en idiomas que quieran impartir este saber.

Es de suma importancia considerar el concepto de competencia, el cual se ha designado dentro de la comunicación como una destreza que requiere perfeccionar el individuo, según el MCER (2002) “Las competencias comunicativas posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos. Las actividades de lengua suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar uno o más textos” (p.9).

Por esta razón, es que el aprendizaje es integral y significativo, ya que según estos conceptos, un individuo está en constante exposición a diferentes situaciones y contextos, no

únicamente a la cotidianidad, según Felson¹⁰ (1995), existen varios tipos de contextos o dominios que tienen implicaciones en el desarrollo de las habilidades comunicativas, estos contextos comprenden lo Social, lo Emocional, lo Funcional, lo Psicológico, el contexto de eventos y discursos (p.74). Esto implica que cada contexto está presente cuando nos comunicamos, e influye en la producción del lenguaje, por lo que desde luego es necesario tenerlos en cuenta para la creación y organización de programas en formación de lenguas.

A su vez, estas realidades culturales y sociales, influyen en el proceso de aprehensión de las competencias comunicativas, y esto se ve reflejado en el momento de direccionar las competencias, ya que de acuerdo con el MCER (2002) estas pueden considerar criterios como el Conocimiento Declarativo (saber), Destrezas y Habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender).

Ahora bien, para entender un poco más el posicionamiento frente a las competencias comunicativas, es necesario profundizar en el concepto que nos propone el MCER (2002) en donde “la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático” (p.9); es decir que la comunicación comprende varias dimensiones del lenguaje, que se integran en estas tres categorías; de igual manera el MCER (2002) indica “Las competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (p.9).

Frente al componente lingüístico, se habla de habilidades y destrezas que logra el estudiante en términos léxicos, fonológicos y sintácticos; es decir esta es solo una de las competencias a desarrollar en una lengua, sin embargo, la mayoría de las prácticas pedagógicas se encaminan únicamente hacia esta destreza, lo que se ve reflejado en las pruebas de Estado como se explicará posteriormente.

En consecuencia, la competencia sociolingüística hace referencia a las condiciones socioculturales en las que se ve envuelto el individuo tanto en su cotidianidad como en el uso complejo del lenguaje frente a otras experiencias, esta competencia tiene una gran significancia

¹⁰ Felson, J.: Supporting Language Learning in Everyday Life. San Diego: Singular Publishing Group, Inc., 1995.p.74.

en el desarrollo del lenguaje, ya que como se mencionó previamente, la comunicación parte de diferentes contextos y realidades, que son necesarias incorporar en los procesos de adaptación lingüísticos.

De igual forma, la competencia pragmática hace énfasis en el uso adecuado y significativo del lenguaje, a través de la producción oral o escrita, en términos de creación, argumentación, coherencia y cohesión que tiene el individuo en función del habla, de acuerdo con Chaigneau, y Romero, (1996) “El enfoque pragmático hace énfasis en la comprensión de los fenómenos lingüísticos en cuanto actos comunicativos, siendo el uso del lenguaje una de las dimensiones más relevantes para comprender la adquisición y desarrollo comunicativo de los humanos”(p.4); en donde la práctica del lenguaje es relevante para lograr una comunicación asertiva.

Una vez se identifican las competencias comunicativas dentro de estas tres grandes categorías, se plantea el aprendizaje de las lenguas a través de la interacción de estas competencias; sin embargo, la mayoría de los procesos de aprendizaje y evaluativos en lenguas extranjeras en Colombia se enfocan en la Competencia Lingüística, que como se mencionó previamente enfatiza en el desarrollo de los componentes léxicos, gramaticales, semánticos, fonológicos y ortográficos; es decir lo que el estudiante conoce en términos de vocabulario, ortografía y uso de la gramática.

Caso distinto, presentan las otras dos categorías, puesto que no se profundizan en los procesos de aprendizaje, debido en gran medida a que las mayorías de prácticas evaluativas se enfocan en el uso gramatical y de vocabulario, desconociendo el contexto social en el cual se desarrolla el estudiante, así como el uso real del lenguaje en el instante de la interacción comunicativa.

Esta práctica posiblemente afecte el proceso de aprendizaje real de una lengua, ya que según el MCER(2020) “La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua”(p.116), teniendo en cuenta que la comunicación parte de una interacción social, es necesario ubicar el uso del idioma dentro de las relaciones sociales y dentro del contexto del individuo, esa interacción

permite que la persona establezca una relación con la cultura de la lengua que está aprendiendo, así como sus modismos, sabiduría popular, diferencias de registro y acentos entre otros.

De igual manera, el MCER (2002), indica que la Competencia Pragmática se refiere al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes: a) se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»); b) se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»); c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa») (p.120).

Esta competencia en especial tiene gran relevancia en el uso del idioma, ya que el mensaje el cual se está transmitiendo puede ser de un uso superficial o cotidiano (para intercambiar información sencilla), o por el contrario puede ser un mensaje estructurado, que cumpla una función comunicativa más compleja, con el fin de elevar el uso del lenguaje a un estadio de construcción más profundo.

En tal sentido, es necesario direccionar los procesos académicos y evaluativos hacia la apropiación de estas dos criterios de abordaje, los cuales permiten una relación real con el idioma que se está aprendiendo, esto desde luego fortaleciendo el mensaje que se está transmitiendo con el fin de complejizar el uso del nuevo idioma, con la creación de ideas, discursos, argumentos, posiciones críticas frente a un tema, y no simplemente usar la nueva lengua para una comunicación básica o que tienda a tener un mensaje muy superficial.

Ahora bien, dentro de los procesos evaluativos de la lengua, el MCER apunta a que sean integrales y abarquen las competencias comunicativas, según el MCER (2002) “Hay tres conceptos que tradicionalmente se consideran fundamentales en cualquier análisis de la evaluación: la validez, la fiabilidad y la viabilidad” (p.177), esto en relación con las pruebas o los procesos evaluativos en los que se puede ver inmerso el individuo examinado, ya que cada uno de los criterios está encaminado a determinar si realmente a través de esa prueba se alcanzan los niveles esperados.

En ese sentido, la *Validez* hace referencia a lo que se evalúa, es lo que realmente se necesita evaluar, y adicionalmente que esos resultados obtenidos en esa prueba realizada o proceso evaluativo realmente representan las competencias lingüísticas del sujeto. De igual manera, la *Fiabilidad* implica que ese proceso evaluativo sea consistente, coherente y continuo,

además, estos procesos necesitan ser lo más preciso posibles en cuanto a toma de decisiones frente al nivel adquirido del sujeto; ya que el contexto y los criterios de abordaje son claves para determinar si los resultados tienen validez y se logró el objetivo planteado.

De igual forma, el MCER(2002) indica que un procedimiento de evaluación también tiene que ser práctico, *Viable*; la viabilidad tiene que ver concretamente con la evaluación de la actuación(p.178), es decir que estos procesos evaluativos(ya sea a través de una prueba escrita u otro proceso) requieren cumplir con estas categorías de análisis que propone el MCER, en donde dejan muy claro que solo están allí como una organización orientadora de estrategias frente al aprendizaje de una lengua extranjera, pero que las instituciones son las encargadas de abordar los criterios de acuerdo a sus contextos, ritmos y realidades concretas, con el fin de acceder a este saber de una forma integral.

En consecuencia, el MCER indica la forma en cómo se podría abordar y utilizar los criterios allí planteados, de manera que se puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje esperados, de hecho, se sugiere que se utilice un tipo de currículo modular para articular los criterios de forma adecuada. En la **Tabla 1** se relaciona la forma en la cual se pueden abordar los criterios desde el enfoque evaluativo:

Tabla 1. MCER (2002). *Forma de abordar los criterios evaluativos.*

1. Para especificar el contenido de las pruebas y de los exámenes:	Lo que se evalúa
2. Para establecer los criterios con los que se determina la consecución de un objetivo de aprendizaje:	Cómo se interpreta la actuación
3. Para describir los niveles de dominio lingüístico en pruebas y exámenes existentes, permitiendo así realizar comparaciones entre distintos sistemas de certificados:	Cómo se pueden realizar las comparaciones

Fuente: Marco Común Europeo de Referencia (2002, p.178).

De esta manera, el MCER indica la forma en la cual se pueden orientar los procesos evaluativos frente al aprendizaje de una lengua extranjera, y es muy importante resaltar que desde el MCER ofrecen diferentes visiones del proceso evaluativo, e indican que es necesario que la evaluación sea integral en todo momento, para que el estudiante logre alcanzar el uso adecuado de la lengua, según el MCER(2002) “Es un error suponer que un enfoque (por

ejemplo, un examen público) es necesariamente superior en sus efectos educativos que, por ejemplo, la evaluación que realiza el profesor”(p.178).

Es de suma importancia recalcar esta visión que tiene el MCER, ya que valida tanto la prueba de estado como los procesos internos que realiza el maestro dentro del aula, y como se menciona, es un error suponer que una prueba de estado está por encima de las prácticas evaluativas del aula, ya que ambas pueden tener la misma validez en el momento de abordar y apropiarse los conceptos que se requieren alcanzar en el nivel estipulado.

Dentro de este enfoque evaluativo que ofrece esta organización, se relacionan además los criterios de abordaje integral del uso de las competencias comunicativas de la lengua; para ello se determinan tres formas distintas de abordaje evaluativo como lo son: la construcción, el informe, la autoevaluación del alumno, y la evaluación por el profesor. Esto quiere decir, que el proceso evaluativo necesita ser integral, y que cada una de las evidencias sugeridas describe, no solo lo que el alumno sabe hacer, sino también en qué medida lo hace bien o mal.

De esta manera se puede percibir la funcionalidad que tiene actualmente el MCER para las propuestas pedagógicas que se han adaptado en el aprendizaje de las lenguas, asimismo, en la orientación de los procesos evaluativos y de categorización que se establecen previamente, y que encaminan hacia la aprehensión de las competencias comunicativas, estableciendo de esta manera criterios para la elaboración de políticas en bilingüismo, de formulación de currículos, de contenidos y desde luego la forma de evaluar esos aprendizajes; lo que posteriormente derivó en la presentación de exámenes internacionales, y de Estado.

De esta forma, se establece el MCER como organización encargada de la regulación y el buen uso en el aprendizaje de las lenguas. Esta iniciativa se produce por la necesidad creciente de principios de este siglo, y fue el Consejo Europeo quien se encargó de promover y gestionar la creación de este organismo, además el MCER no solo influyó su objetivo inicial el cual era los países europeos, sino como se explicó previamente, se extendió a las demás regiones del mundo.

El reconocimiento internacional frente a este saber (especialmente el uso del inglés) derivó en la creación de pruebas estandarizadas para medir el uso de la lengua, las cuales se

alinearon al concepto de categorías de acuerdo a Wilkins (1978), en donde se establecen los niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), brindándole el enfoque de competencias comunicativas; en donde el aprendizaje involucra integralmente las habilidades (Orales, Escritas, de Escucha y de Lectura) para que la apropiación de la lengua se de en forma natural.

Es así, como se populariza la realización de exámenes internacionales para la validación de suficiencia del idioma inglés, en donde dos de las pruebas más reconocidas son los exámenes: International English Language Testing System o IELTS¹¹ y el Test of English as a Foreign Language o TOEFL¹², los cuales cuentan con validez internacional; es decir si un estudiante se certifica con uno de estos exámenes no va a tener ningún inconveniente para aplicar a becas, ascensos laborales o procesos de migración donde sea necesario demostrar el uso de una segunda lengua, puesto que con su certificado determinan ser competentes en ese saber.

De igual modo, estos exámenes en sus versiones integradas, evalúan el uso de todas las competencias comunicativas; sin embargo por su complejidad los estudiantes se decantan por otro tipo de pruebas que tengan un menor grado de dificultad, en donde la gran mayoría opta por la presentación de la prueba de Estado, la cual para nuestro país, cuenta con ciertas deficiencias en el proceso de evaluación de las competencias comunicativas, ya que carece de los fundamentos que el mismo MCER promueve desde sus bases, como se explicará posteriormente.

Por lo tanto, ahora el objetivo no era solo dominar el uso del idioma sino además el poder certificarse a través de una prueba nacional o internacional. Por ejemplo en Colombia en el año 2008 se creó la prueba ISpeak¹³, con el fin de vincular a los estudiantes al sector empresarial, especialmente al turismo y certificarlos a través de esta prueba. Sin embargo, este

¹¹ El IELTS (International English Language Testing System: 'Sistema Internacional de Prueba del Idioma Inglés') es el examen de inglés más utilizado en el mundo para migración y educación superior. Pertenece conjuntamente a la Universidad de Cambridge, British Council, e IDP IELTS Australia. Fue creado en 1989. Tomado de: <https://www.ielts.org/>

¹² TOEFL (Test of English as a Foreign Language) es una prueba estandarizada de dominio del idioma inglés, específicamente orientada a hablantes no nativos de este idioma. Como estándar, esta prueba es aceptada por muchas instituciones académicas y profesionales de habla Inglesa alrededor del mundo, de una manera similar a su contraparte, el IELTS. En el caso del TOEFL las puntuaciones obtenidas son válidas por dos años, al cabo de los cuales se deberá realizar de nuevo la prueba para renovar su validez. Tomado de: <https://www.ets.org/toefl/>

¹³ El objetivo del examen ISpeak era el de promover una certificación del dominio del inglés para usuarios del sector productivo del país.

examen no cumplía con las expectativas de alcance evaluativo, puesto que no valoraba las competencias comunicativas en su totalidad; es decir que los estudiantes no cumplían con la suficiencia del idioma ya que no dominaban todas las habilidades que implica el uso de una lengua, y esto deriva en una comunicación frágil entre transmisor y receptor.

En consecuencia, en el año 2009 se establece la prueba de Estado “Saber”¹⁴, la cual evalúa diferentes áreas del conocimiento, dentro de las cuales se encuentra la competencia en lenguas extranjeras-Inglés-. Sin embargo, esta prueba presentó la misma característica de su predecesora; es decir que no era posible evaluar todas las competencias del idioma sino exclusivamente algo de la Competencia Lingüística, dejando de lado el reconocimiento de la lengua en contextos sociales y la producción real a través de su uso, que son los componentes donde se acciona el lenguaje como se mencionó anteriormente.

De igual manera, para el año 2009, se establece la prueba para la Educación Superior o Saber Pro, que no se diferencia de sus predecesoras y se comporta de forma similar en la evaluación de las competencias. En esta prueba se evalúan aproximadamente 45 preguntas que tienen la siguiente descripción: Son modulares; es decir están divididas por nivel -A1 hasta B2(es de suma importancia aclarar que este nivel -A1 se creó exclusivamente para Colombia), son jerárquicas porque tienen una complejidad creciente, son inclusivas ya que para clasificar en un nivel solicita haber superado el anterior, además como se mencionaba anteriormente, este examen solo mide la competencia lingüística en comprensión de lectura, vocabulario y gramática, lo que dificulta conocer si realmente el estudiante ha alcanzado los objetivos de aprendizaje esperados.

De acuerdo con el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES¹⁵ (2018) en términos de medición el examen puede clasificar al estudiante hasta un nivel B2 como se presenta en la **Tabla 2**:

¹⁴ Las pruebas Saber son evaluaciones externas estandarizadas aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES-, las cuales evalúan el desempeño alcanzado por los estudiantes según las competencias básicas definidas por el Ministerio de Educación Nacional. Estas pruebas evalúan los desempeños desarrollados por los estudiantes al final de los ciclos de los niveles educativos de la educación básica y media.

¹⁵ El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, anteriormente “Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior”, cuando tomó su nombre por las siglas ICFES, es una entidad autónoma vinculada al Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Ofrece servicios de evaluación de la educación en todos sus niveles y apoya al Ministerio de Educación en la realización de los exámenes de Estado.

Tabla 2. Saber Pro-2018. Niveles de Desempeño Módulo de Inglés.

Puntaje Saber Pro	Nivel MCER
0-122	-A1
123-145	A1
146-170	A2
171-199	B1
200-300	B2

Fuente: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES, por Ministerio de Educación Nacional (2018).

En términos de medición el examen ubica al estudiante hasta un nivel B2 según las categorías y puntajes de la Tabla 2, por lo que al final el objetivo es que por lo menos se encuentren ubicados en sus respectivos niveles de acuerdo a su sector educativo; es decir para la Educación Media o Secundaria: (B1), Educación Superior: Pregrado(B1), Maestría (B2) y Doctorado: (C1) respectivamente, sin embargo los resultados no han sido los más favorables, y como se presentó anteriormente en el estudio de Education First, nuestro país se encuentra muy por debajo de los estándares mundiales.

En el año 2019 el Informe Nacional Saber Pro 2016-2018, presentado por el ICFES, reflejó efectivamente que la competencia Inglés no ha presentado una mejora en los últimos años frente a la prueba de Estado Saber Pro, y que su promedio se encuentra en 150 puntos, lo cual teniendo como base la Tabla 2 equivaldría a un A2 de acuerdo con los niveles del MCER, lo que refleja posiblemente una deficiencia en la articulación de esa lengua.

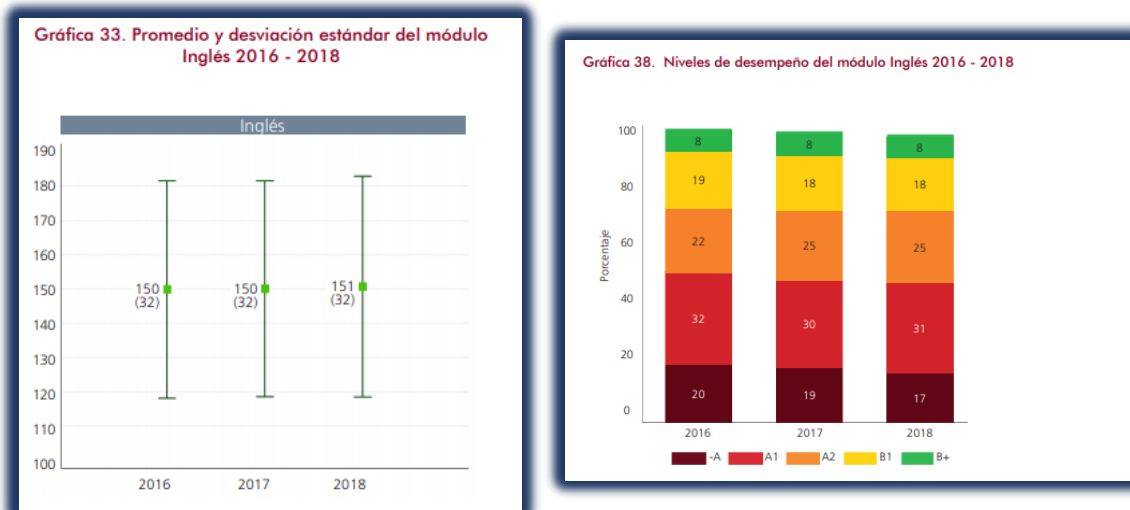


Figura 3: Resultados Exámenes Saber Pro. Niveles de Desempeño del Inglés. **Fuente:** ICFES (2019).

En la Figura 3 se observa porcentualmente como se distribuyen los niveles de desempeño en inglés desde el nivel -A1 hasta el B2, lo que indica que el 20 % de los estudiantes se encuentran en un nivel -A1, el 32% en un nivel A1, 22% en un nivel A2, un 19% en un nivel B1, y solo el 8% se encuentra en un nivel B2. Esto indica que aunque el promedio general refleja que los estudiantes se encuentran a un nivel A2 de dominio del idioma, la realidad es que están más cerca al nivel A1, puesto que el puntaje se aproxima más a esta categoría.

Esto indica que las pruebas de Estado como la Saber Pro, realmente no están representando las competencias comunicativas del estudiante, y lo más preocupante, no están alcanzando los niveles de aprendizaje esperados; ya que como se ha mencionado en repetidas ocasiones, la prueba no evalúa el total de las competencias, y por lo tanto es una evaluación superficial del uso del lenguaje. Además, si se tiene en cuenta las perspectivas de evaluación orientadas desde el MCER, en donde *la Validez*, *La Fiabilidad* y *La Viabilidad* son claves en los procesos de aprehensión de una lengua, es claro que esta prueba en particular no cumple con las expectativas evaluativas sugeridas desde esta organización.

1.3 Políticas públicas educativas y normatividad vigente asociadas a la enseñanza del inglés en el marco del proyecto educativo neoliberal.

En este apartado del análisis se busca explicar una política muy vigente y moderna que ha sido objetivo en varios países de Latinoamérica, y que ha funcionado su implementación sobre todo en países como Argentina o Uruguay, en donde los niveles de bilingüismo son altos respecto a los otros países de la región como se indicó previamente en el informe de Education First (2018). Por esto es importante conocer el origen y el desarrollo de la política de bilingüismo en nuestro país, y cómo esta se ha transformado a través del tiempo de acuerdo con los lineamientos internacionales como se mencionó en el apartado anterior.

Del mismo modo, se busca presentar un análisis de la desarticulación que hay de la política de bilingüismo con la prueba de estado Saber Pro, ya que a pesar de las diferentes políticas en torno al aprendizaje de las lenguas extranjeras; el país no ha logrado los objetivos esperados, además como se presentó previamente a través del Índice de Dominio del Inglés, nuestro rendimiento está muy por debajo a nivel mundial y regional.

En tal sentido, antes de analizar la política de bilingüismo en el contexto de la investigación, es necesario entender el entorno en el cual se encuentra Colombia, frente a otros

países en Latinoamérica, que también se han visto participes de la globalización de este saber, y por ende han destinado sus programas al perfeccionamiento y aprehensión de la lengua extranjera, especialmente el inglés.

Dentro de este análisis, se puede interpretar que efectivamente hay una preocupación genuina de los países latinoamericanos de apropiarse la lengua extranjera, y en ese sentido de acuerdo con Education First (2018) países como Argentina, Chile y Uruguay han sido los que más se han preocupado por establecer sus programas de gobierno en torno al fomento del bilingüismo en la región; por ejemplo, en Chile el programa Inglés Abre Puertas (PIAP), y en Uruguay el Plan Ceibal, son referentes para la formulación de las políticas, ya que llevan más de 10 años en funcionamiento, y sus resultados han sido favorables, como se puede observar en el índice de EF.

Asimismo, se pueden percibir ciertas diferencias en la forma de abordar la política, ya que en países como Argentina, Perú o Uruguay, no existe una legislación que obligue el aprendizaje de la lengua extranjera en el sistema educativo, sino más bien se promueve el aprendizaje de esa lengua, a través de estrategias que incorporan más al estudiante, y lo hacen participe de su proceso, en donde el interés particular es clave para el desarrollo del idioma.

De igual manera, es importante resaltar que en países como Argentina, Perú o Uruguay, no existen evaluaciones de tipo estandarizadas que midan el conocimiento de la lengua, como en la gran mayoría de países de la región, sino que se brinda una autonomía a las regiones para que desde cada contexto y realidad, asuman sus indicadores de aprendizaje, y se puedan ajustar de acuerdo con la necesidad de cada ambiente académico, para desde allí generar procesos de evaluación que establezcan un dominio de la lengua inglesa.

Un factor en el cual todos los países de la región presentan falencias, es la preparación de sus docentes, ya que de acuerdo con EF(2018), la mayoría de países se han preocupado por capacitar a sus docentes, pues el nivel que alcanzan es muy bajo, y esto afecta directamente la calidad de la educación en bilingüismo, puesto que los profesores no están saliendo preparados para enseñar este tipo de conocimiento, por lo que países como Panamá, Perú y Uruguay, han enfocado sus programas de capacitación docente a la interculturalidad e internacionalización

del saber, lo que permite un reconocimiento más cercano del contexto en el que se desarrolla el idioma.

Es importante resaltar, que todos los países orientan sus políticas y programas en torno al MCER, sin embargo, países como Argentina o Uruguay, adaptan sus estándares y objeto de aprendizaje, de acuerdo con la necesidad misma del contexto en el cual se desarrolla el idioma, dejando la obligatoriedad de lado, y preocupándose más por una aproximación real de la lengua, puesto que sus programas cumplen con asegurar una continuidad, el desarrollo de una normativa, el monitoreo y la evaluación, criterios claves para la formulación de una política en bilingüismo.

Ahora bien, para el caso particular de la investigación, es necesario entender de dónde nace esta política en Colombia, y para ello se recurre al primer acercamiento que se da al bilingüismo con la Ley 115 o Ley General de Educación, Art. 21 literal m de 1994, el cual promueve la incorporación y adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera. Esto se estipula inicialmente para la educación básica primaria y la educación media, de esta manera la Ley 115 en su artículo 31 afirma:

Las instituciones educativas organizarán la programación de tal manera que los estudiantes puedan intensificar, entre otros, en ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, arte o lenguas extranjeras, de acuerdo con su vocación e intereses, como orientación a la carrera que vayan a escoger en la educación superior. (Ley 115 de 1994 Art. 21)

Es decir que a partir de la Ley 115 de 1994, el aprendizaje de una lengua extranjera empieza a tener cierta connotación en la formación del alumno, aunque esta implementación haya sido únicamente enfocada inicialmente hacía la educación básica y media. Dentro de estas dinámicas entra la política educativa en formación de lenguas extranjera para la Educación Superior, con la Ley 30 de 1992¹⁶.

En este sentido la Educación Superior en Colombia se ha visto articulada a las políticas que se han implementado desde la educación básica y media, sobre todo en términos de

¹⁶ La Ley 30 de 1992 pretende que la educación superior se ponga a tono con la apertura económica. Se encamina a que las universidades aporten al desarrollo de nuevas tecnologías. De esta manera tanto el sector privado como el estatal podrán competir con mayor iniciativa en el mercado mundial.

organización y estructuración del currículo, ya que se encuentran ciertas similitudes en criterios de nivel, jerarquización, categorías que regulan el acceso al conocimiento o las competencias que se desean adquirir.

Frente a la estructura de la Educación Superior la Ley 30 de 1992, en sus fundamentos establece las características y el funcionamiento de este nivel educativo, promoviendo conceptos como: el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, un servicio público cultural, autonomía universitaria, un espíritu reflexivo y de investigación, pluralismo ideológico, promover y formar comunidades académicas, además el cuidado y la preservación del medio ambiente.

Del mismo modo, se establecen diferentes tipos de instituciones de Educación Superior, como lo son las Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas y Universidades, las cuales pasan a cumplir una función específica en formación técnica, tecnológica, profesional y posgradual respectivamente.

Es así, como la Constitución Política de 1991, brinda autonomía a las instituciones de educación superior, y la Ley 30 de 1992 en su artículo 28 lo rectifica, esto quiere decir que las instituciones están en la facultad de definir sus estatutos, crear y organizar programas académicos, definir labores académicas, administrativas y docentes, admitir estudiantes y establecer recursos para el cumplimiento de su misión social.

Por lo tanto, se puede inferir que el aprendizaje de una lengua extranjera paso a ser un asunto de prioridad dentro del desarrollo y crecimiento de la sociedad colombiana; a partir de esta nueva visión se pretendía lograr niveles avanzados del uso de la lengua extranjera, y de esta manera poder incursionar en los eventos globales que estaban ocurriendo, eso sí enfocando este objetivo principalmente a las dinámicas de tipo comercial y económico.

Para el año 2006 a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN)¹⁷, y en colaboración con el British Council¹⁸, se definen los estándares básicos de competencia en lenguas extranjeras, los cuales quedaron estipulados de la siguiente manera:

¹⁷ Compete al Ministerio de Educación Nacional, entre otros objetivos, la operación del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, la pertinencia de los programas, la evaluación permanente y sistemática para facilitar la modernización de las instituciones de educación superior, implementar un modelo administrativo por resultados y la asignación de recursos con racionalidad de los mismos.

¹⁸ El British Council es la organización internacional del reino unido que promueve las oportunidades educativas y las relaciones culturales alrededor del mundo.

Tabla 3. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras.

Niveles según MCER	Nombre común del nivel en Colombia	Nivel educativo en el que se espera desarrollar cada nivel de lengua	Metas para el sector educativo a 2019
A1	Principiante	Grados 1-3	
A2	Básico	Grados 4-7	
B1	Pre Intermedio	Grados 8-11	Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.
B2	Intermedio	Educación Superior	Nivel mínimo para profesionales de otras carreras
C1	Pre Avanzado	Educación Superior	Nivel mínimo para los nuevos egresados de la licenciatura en Idiomas.
C2	Avanzado		

Fuente: Formar en Lenguas Extranjeras: ¡El reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer (p.6), por Ministerio de Educación Nacional (2006).

De este modo, se definen los objetivos de aprendizaje frente a unos niveles establecidos, teniendo como novedad la inclusión de la Educación Superior en este contexto; que con la Ley 30 de 1992 se comienza a incluir el dominio de una segunda lengua como saber complementario de los profesionales en Colombia, y con la Ley 1651 de 2013 se vincula definitivamente con la Educación Superior, estableciendo los niveles a alcanzar para los profesionales en Colombia, como lo indica la Tabla 3.

De esta forma, se comienza a ofrecer el aprendizaje de una lengua extranjera como una oportunidad muy significativa de mejorar ciertos aspectos en el desarrollo profesional del alumno, haciendo énfasis en conceptos como mejores condiciones laborales, turismo o procesos de migración hacia otros países. De esto se desprende una oferta de cursos en idiomas, en aperturas de centros de formación para leguas extranjeras, en clases personalizadas y desde luego en la creación de Centros de Lenguas en las instituciones de Educación Superior.

En consecuencia, crece la necesidad de regular las condiciones frente a este nuevo servicio educativo, por lo que se establece la Ley Nacional de Bilingüismo o Ley 1651 de 2013, la cual brinda un nuevo direccionamiento hacia el bilingüismo en Colombia, situando el desarrollo de las competencias como núcleo fundamental de un proceso de aprendizaje, por esto la Ley 1651 en su artículo 1 de 2013, considera necesario el desarrollo de competencias y habilidades que propicien el acceso en condiciones de igualdad y equidad a la oferta de la educación superior, además de mejora en oportunidades en los ámbitos empresarial y laboral, con especial énfasis en los departamentos que tengan bajos niveles de cobertura en educación.

En tal sentido, la Ley 1651 en su artículo 1 de 2013, promueve el desarrollo de las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera. Lo que demuestra que, con esta Ley, se reglamenta y normaliza el aprendizaje de las lenguas extranjeras, dentro de los procesos pedagógicos de los diferentes niveles académicos del sistema educativo nacional; y a su vez este tipo de políticas pasan a tener gran relevancia en la agenda pública del país.

Del mismo modo, se estipula en la Ley 115 en su artículo 3 de 2013, el desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjera. Lo que establece normativamente el uso de una lengua extranjera como requisito para la obtención del grado universitario, además brinda las indicaciones para la continuación en la preparación de este saber como formación complementaria.

Esta Ley, incidió en la creciente oferta de cursos en lenguas, además en la creación de los Centros de Lenguas Universitarios, y de los Institutos para la Formación del Desarrollo Humano¹⁹, por lo que era necesario establecer criterios de calidad para esta creciente demanda, y hacer una orientación y organización de estos nuevos contextos académicos.

En consecuencia, se establece la Norma Técnica 5580 de 2014, la cual se gestiona con la colaboración del Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (ICONTEC)²⁰, el

¹⁹ La educación para el trabajo y el desarrollo humano es una oferta educativa que en los últimos años ha sido objeto de atención por el papel que puede jugar en el proceso de transformación productiva.

²⁰ Organización privada, sin ánimo de lucro, con amplia cobertura internacional; creado en 1963 con el objetivo de responder a las necesidades de los diferentes sectores económicos, a través de servicios que específicos al desarrollo y competitividad de las organizaciones, mediante la confianza que se genera en sus productos y servicios.

cual es el organismo nacional de normalización y calidad, según el Decreto 2269 de 1993. Además del ICONTEC participaron cerca de 175 entidades entre empresas, Institutos para la Formación y el Trabajo, y desde luego las Universidades.

En tal sentido, la Norma Técnica 5580 de 2014, establece los requisitos de calidad de programas de formación para el trabajo en el área de idiomas, acorde con la legislación vigente. Además de las Instituciones para la Formación y el Trabajo, algunas universidades también se adaptan a esta nueva norma, y desligan sus Centros de Lenguas de las facultades con el fin de seguir las políticas de la normatividad referenciada.

Así mismo, en la Norma Técnica 5580 quedan establecidos los exámenes Internacionales que se pueden validar en Colombia para demostrar la suficiencia en una lengua extranjera, específicamente inglés, francés, portugués, alemán, japonés, italiano, castellano y ruso, ya que como se mencionó anteriormente este saber paso a ser un requisito para la culminación satisfactoria a nivel de educación superior.

De esta manera, se va organizando y alineando los procesos pedagógicos en formación de lenguas extranjeras en Colombia, y para el año 2019 se establece el Decreto 1330, el cual reestructura la Ley 30, haciendo énfasis en el diseño curricular y evaluativo enfocado hacia el aseguramiento de la calidad, estableciendo diferentes instrumentos a los cuales las universidades tienen que articular a sus procesos, si quieren obtener los registros calificados de los programas.

En ese sentido, el Decreto 1330 de 2019 en su artículo 2, establece nuevos fundamentos frente al concepto de calidad educativa, indicando que es el conjunto de atributos articulados, interdependientes, dinámicos, contruidos por la comunidad académica como referentes y que responden a las demandas sociales, culturales y ambientales. De igual manera, indica nuevas instrucciones frente a la creación de programas para formación a nivel de pregrado y posgrado, partiendo de los principios de calidad orientados desde el Decreto.

Ahora bien, el Decreto 1330 en su Artículo 2 de 2019, en lo pertinente a la evaluación de condiciones del programa y de aspectos curriculares, indica, que la institución se encargará de diseñar el contenido curricular del programa según el área de conocimiento y en coherencia con las modalidades (presencial, a distancia, virtual, dual u otros desarrollos que combinen e

integren las anteriores modalidades), niveles formación, su naturaleza jurídica, tipología e identidad institucional.

Dentro de este nuevo concepto de creación de programas, el Decreto 1330 en el mismo Artículo del literal c, afirma, que el programa establecerá las condiciones que favorezcan la internacionalización del currículo y el desarrollo de una segunda lengua; lo que hace referencia al componente de interacción, en donde se podrían crear vínculos de formación académica con instituciones de orden externo, en espacios académicos en los cuales tanto el docente como el estudiante puedan establecer canales de comunicación usando la lengua aprendida, como vehículo trasmisor.

De esta forma, se promociona el bilingüismo en nuestro país, dándole un sentido de desarrollo personal y cognitivo, además de ofrecer las ventajas que tiene el aprender una segunda lengua; en ese sentido el MEN, se encarga de orientar estas normativas y regulaciones en la formación de las lenguas extranjeras, y para ello ha propuesto diferentes programas de gobierno enfocados al aprendizaje de los idiomas, especialmente el inglés.

De acuerdo con el MEN, en su informe de guía número 22 del año 2006 indica: “Es la lengua internacional más difundida y es un instrumento de comunicación estratégico en diversas áreas del desarrollo humano” (p.9), además, afirma el MEN en este informe, “El aprendizaje de una lengua, estimula al estudiante a abrir su mente, a aceptar y comprender nuevas culturas y a promover el intercambio entre diferentes sociedades, además permite el acceso a becas y pasantías fuera del país” (p.9).

En consecuencia, se crea una intención de involucrar el bilingüismo (especialmente el inglés) en la formación del profesional colombiano, para lo cual se crearon varias políticas que buscaban satisfacer esta nueva necesidad lingüística. A partir del año 2004 se crea el Programa Nacional de Bilingüismo PNB 2004-2019, el cual nace de esta necesidad mundial frente al aprendizaje de una lengua extranjera, más específicamente el inglés. Sin embargo, aunque suena algo positivo en términos académicos, la verdad es que este programa le brindaba un uso muy superficial al idioma.

Respecto a esto, Fandiño-Parra, Bermúdez-Jiménez y Lugo-Vásquez (2012) afirman: “El PNB es un proyecto destinado al mejoramiento de la calidad educativa en el área de inglés,

pero sobre todo a la promoción de competitividad, el cual es un concepto traído más de la economía que de la educación” (p.365). Es de suma importancia hacer claridad en la expresión “promoción de la competitividad”; ya que va a ser el objetivo que atraviesa casi todas las políticas enfocadas en la formación de lenguas extranjeras.

En tal sentido, Fandiño-Parra et al. (2012), realizan una descripción del programa, tomando las siguientes consideraciones al respecto:

El PNB está basado en dos consideraciones: a) el dominio de una lengua extranjera se considera factor fundamental para cualquier sociedad interesada en hacer parte de dinámicas globales de tipo económico, académico, tecnológico y cultural, y b) el mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés de una sociedad o población conlleva el surgimiento de oportunidades para sus ciudadanos, el reconocimiento de otras culturas y el crecimiento individual y colectivo (p.365).

Actualmente, contamos con el programa Colombia Bilingüe 2015-2025, el cual nace con el Plan Nacional de Desarrollo del expresidente Juan Manuel Santos, Colombia La Más Educada 2025, y que su objetivo era el de brindarle continuidad al PNB (2004-2019), el cual no tenía un enfoque muy significativo del idioma como se explicó previamente. En consecuencia, el nuevo programa fija unos objetivos muy parecidos al anterior, coincidiendo en un uso más práctico y sectorizado del idioma, que tal vez en un uso más significativo.

En tal sentido, el programa Colombia Bilingüe 2025, enfoca aún más el aprendizaje de este saber hacia un uso utilitario con un enfoque bancarizado del conocimiento adquirido, lo que busca apoyar el sector empresarial y darle un uso más superficial al idioma; es decir que se desliga completamente el uso de la lengua como algo significativo de desarrollo cognitivo y de objetivación de interpretaciones frente a la realidad, a un uso de inmediatez y superficialidad de la lengua adquirida.

De esta manera se establecen tres estrategias para el programa Colombia Bilingüe 2025, las cuales están enfocadas en los siguientes criterios: En el uso de materiales (se implementaron plataformas educativas para brindar apoyo en este criterio), el diseño del modelo pedagógico (un cambio en la forma de enseñar este conocimiento) y los docentes (se traen nativos del idioma inglés para apoyar el desarrollo lingüístico de los docentes que imparten este conocimiento).

De acuerdo con estas estrategias, el problema principal por el que los estudiantes no alcanzan los objetivos deseados en las competencias lingüísticas (especialmente inglés), tiene que ver con factores como los recursos físicos, la desarticulación de las metas nacionales de bilingüismo frente a los Proyectos Educativos Institucionales, y sobre todo la poca preparación de los maestros de idiomas frente al uso de la lengua que enseñan, por lo que se optó por la capacitación de estos, a través de pasantías, intercambios y acompañamientos de profesores nativos que mejoraran las prácticas pedagógicas y el nivel de inglés de los maestros a través del programa Formadores Nativos Extranjeros²¹.

Es decir, que de acuerdo con el programa Colombia Bilingüe 2025, el docente es el gran responsable de los problemas de aprendizaje que tienen los estudiantes frente a las lenguas extranjeras, y esto no solo se ve en el área de idiomas, sino que se traslada a las otras áreas del saber; en donde el maestro se ve inmerso y orientado en un sistema que busca alcanzar unos objetivos de aprendizaje que no son los más idóneos frente al conocimiento y al contexto en el cual se desarrollan.

Desde luego, esta política del bilingüismo recibe muchas críticas por parte de la academia, una de ellas hace énfasis al proceso evaluativo, ya que en el aula la formación en competencias y la evaluación de estas, es muy diferente a la evaluación de este saber en las pruebas de Estado como se mencionó previamente en este escrito. Es necesario recordar, que estos programas basan sus posturas en los resultados de una prueba de Estado, como la Saber Pro, y a partir de allí construyen mecanismos pedagógicos y evaluativos de un saber lingüístico.

Es importante recordar, que el estado evalúa a través de las pruebas Saber Pro, o a través de instituciones autorizadas para la presentación de exámenes internacionales. Como se mencionó, el propósito es evaluar a estudiantes de diferentes niveles académicos, desde la básica primaria hasta nivel post gradual, los cuales necesitan adquirir unas competencias mínimas del uso de la lengua de acuerdo con su nivel educativo; por ejemplo a nivel de pregrado un nivel B1 (que se interpreta como un nivel intermedio bajo), de maestría un nivel B2 (que se

²¹ Los Formadores Nativos Extranjeros son provenientes de Australia, Kenia, Reino Unido, India, Jamaica, Estados Unidos, Canadá e Italia, entre otros, y tendrán la misión de apoyar la enseñanza del inglés - en coenseñanza con los docentes de inglés colombianos -, generar ambientes culturales motivantes, promover dinámicas pedagógicas que permitan que los estudiantes usen el inglés en la Institución Educativa y apoyar a los docentes colombianos para que mejoren su comunicación en inglés.

traduciría como un uso intermedio alto), y a nivel doctoral un nivel C1(el cual representa un nivel avanzado en el uso del idioma).

En consecuencia, los docentes se han visto envueltos en una encrucijada pedagógica, ya que de acuerdo con los programas para la formación de lenguas extranjeras, es necesario enseñar el uso de las competencias comunicativas de forma que se integren todas las habilidades; sin embargo cuando los alumnos acuden a las pruebas de Estado, estas se encuentran desarticuladas con su propósito evaluativo.

Es el caso de la Prueba de Estado Saber Pro, el cual es un instrumento evaluativo que se enfoca en la comprensión de lectura, uso de la gramática y algo de vocabulario, desconociendo las habilidades orales, auditivas y escritas; es decir que aunque existe una clara posición frente al aprendizaje de una lengua extranjera, la evaluación no es congruente con este propósito, y en consecuencia los resultados son bajos a nivel nacional e internacional.

Por esta razón es que se necesita replantear esta política, no enfocarla únicamente a la presentación de una prueba para obtener un ranking, ya que esto podría ser consecuencia de una formación integral en el desarrollo de todas las competencias de una lengua, que a su vez implique una evaluación formativa, significativa y crítica, que permita al sujeto desarrollar un uso inapreciable del lenguaje.

Es decir, que la implementación integral de la evaluación podría llevar a que el alumno pudiese ser capaz de presentar cualquier tipo de prueba y a la vez apropie realmente la lengua que está aprendiendo, ya que el objetivo de este tipo de evaluación es el de fomentar la aprehensión del saber al cual se enfrenta la persona y su real aproximación al lenguaje expuesto.

1.4 Políticas propuestas en la perspectiva del análisis desde lo lingüístico y lo pragmático.

Una vez realizada esta descripción general de las políticas educativas en lenguas extranjeras en Colombia, se entiende el reconocimiento de dónde surgen los fundamentos de estas políticas, y los programas ofrecidos por los diferentes gobiernos de turno, se puede indicar que la es la presentación de la prueba escrita el eje principal de la crítica y desarticulación de los procesos de enseñanza y evaluación de los idiomas, para este caso específico el inglés.

La necesidad creciente hacia la internacionalización, y globalización del currículo, ha hecho que en ese afán de preparar a los estudiantes para estos nuevos escenarios mundiales, se implementen programas de formación en lenguas descontextualizados, bancarizado y con un enfoque muy superficial hacia el uso del inglés, como se ha explicado previamente.

Dentro de estos contextos, se identifica la Prueba Saber Pro, la cual se convierte en eje central de las políticas en bilingüismo, y se muestra como único instrumento evaluativo considerable para la medición de la competencia del inglés en Colombia. Esta relación entre la prueba y las políticas, está desarticulada, ya que la mayoría de los programas en bilingüismo apuntan al desarrollo de las habilidades comunicativas en su totalidad, para lograr una real aprehensión de la lengua, sin embargo, el mismo Estado cuando evalúa ese conocimiento, lo hace a través de una prueba superficial, carente de integralidad y poco asertiva.

Es necesario entender, que si se quiere vincular apropiadamente el lenguaje de una forma real, es determinante para su aprendizaje el accionarlo en su totalidad, puesto que si solo enfocamos al desarrollo a ciertas habilidades comunicativas, posiblemente se pueda generar una superficialidad en la aprehensión de la lengua; para Wittgenstein(1921) “ Si nosotros conocemos la sintaxis lógica de un lenguaje de signos cualquiera, entonces todas las proposiciones de la lógica están ya dadas”(p.89); es decir que no se puede solo entender cierta lógica del lenguaje, sino su totalidad para entender su fondo.

Del mismo modo, es necesario accionar ese lenguaje, ya que, de la interacción de este, es donde se puede determinar si el mensaje es pertinente o no, de acuerdo con Wittgenstein (1921) “La totalidad de las proposiciones es el lenguaje. (p.32)”, lo que indica que las proposiciones son la base del lenguaje, y que estas conviene establecerse en su totalidad, con el fin de lograr un mensaje pertinente, claro y con un uso apreciable por la articulación de la lengua.

En este contexto, también se ubica el pragmatismo del lenguaje, ya que no solo hay que ocuparse del buen uso de este, sino de que su interacción sea significativa, en palabras de Habermas (1987): “La racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento o con la adquisición de conocimiento que con la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y de acción hacen uso del conocimiento” (p. 24); es decir que teniendo el lenguaje como medio para

transformar esa información previa que ha adquirido el sujeto en su experiencia cotidiana y académica.

Del mismo modo, se puede asumir que la interacción de ese lenguaje trae una serie de dinamismos que buscan generar un tipo de interpretación nueva, según Habermas (1987)” con el habla proposicionalmente diferenciada no sólo dominan un nivel en que pueden exponer estados de cosas, sino que todas las funciones del lenguaje, la de exposición, la de apelación y la de expresión, están a un mismo nivel evolutivo”. (p.123); lo que implica no solo la interacción del lenguaje, sino su uso significativo en el momento de exponer todas las funciones de este.

En tal sentido, ambos autores nos indican que es necesario accionar el lenguaje, para que exista un tipo de interacción, que se hace de forma significativa, reflexiva y pertinente, lo que implica el uso integrado de las habilidades comunicativas, en ese sentido Husáin (2015) afirma:

Tanto hablar y escribir son conocidas como habilidades productivas, mientras el aprendiz usa estas habilidades está accionado el lenguaje produciendo sonidos en el habla y símbolos (letras etc...) en la escritura, por otra parte la habilidad de escucha y lectura son consideradas habilidades receptivas, porque el aprendiz normalmente es pasivo en este proceso y recibe la información a través de audios o lecturas (p.3)²²

De tal manera, las habilidades comunicativas se fortalecen a través de la adquisición integral de las competencias, es donde la producción oral y escrita juegan un rol determinante para alcanzar los objetivos de aprendizaje de una lengua, por eso es necesario tomar en cuenta a Hymes (1972), quien propuso el concepto de competencia comunicativa, en el cual incluye no solo el conocimiento de las reglas gramaticales, sino también la competencia textual o sociolingüística (que no es más que el uso de la lengua en el contexto social). Así, usaremos distintas formas de hablar según si nos encontramos en una situación formal (clase, conferencia, entrevista de trabajo) o informal (conversación entre amigos, por ejemplo). (p.72)

Así mismo, Jiménez (2014) indica que se puede afirmar que un individuo adquiere una lengua, siempre y cuando haya adquirido la competencia lingüística. La competencia lingüística es, por tanto, un sistema de conocimiento interiorizado que posee el ser humano o, dicho de otro modo, una representación mental compleja (p.1). Es por esta razón, que se entiende el

²² Traducción Propia.

lenguaje como una adquisición constante de una competencia lingüística, y estas a la vez se requieren integrar para poder accionar el lenguaje a través de la producción oral y escrita.

Dentro de estas competencias comunicativas, se integran la competencia gramatical, la cual se entiende como el conocimiento de las unidades lingüísticas y las reglas gramaticales de la lengua (el conocimiento que permite que el hablante forme secuencias fonológicas/fonética/halógica y sintácticamente bien formadas de su lengua), igualmente es necesario incorporar en estos procesos tanto el reconocimiento social de la lengua, así como su interacción en un medio determinado, lo que se relaciona con el conocimiento de cómo usar la lengua apropiadamente en situaciones concretas, o, dicho de otro modo, el conocimiento de cómo comportarse lingüísticamente de forma apropiada en distintas situaciones comunicativas, dependiendo del interlocutor, situación, lugar y finalidad.

En un contexto general, se puede percibir que en efecto existen unas orientaciones pedagógicas de aprendizaje y evaluativas desde los organismos internacionales, teniendo como referencia mayor el MCER, el cual reconoce que la aprehensión de un idioma tiene que ser significativa e integral, pero que cuando se identifican las políticas direccionadas hacia el conocimiento de los idiomas, se puede percibir una desarticulación entre lo que se quiere y los resultados de aprendizaje, ya que estas políticas no han satisfecho la necesidad creciente de los profesionales en Colombia por este saber.

El afán por conseguir el dominio de una lengua extranjera ha llevado a que estas políticas se apliquen de forma errada, desconociendo un contexto local, y al mismo tiempo realizando un proceso evaluativo superficial de la lengua inglés, a través de la prueba de Estado Saber Pro, que como se ha indicado no evalúa la totalidad de las competencias comunicativas, además esta necesidad ha hecho que muchos estudiantes accedan a institutos de formación para el desarrollo, en donde se presentan otro tipo de dinámicas más comerciales, que académicas.

Capítulo II

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA, SUJETOS, SENTIDOS Y CONTEXTOS

Este apartado, inicialmente se realiza una descripción general del origen de la evaluación como fuente de medición en el aprendizaje desde los procesos de la psicología conductista, así mismo se hace un análisis de los diferentes métodos de evaluación, tomando como referencia la valoración cualitativa de los aprendizajes, y la importancia de estas técnicas dentro de los procesos evaluativos en el aula.

Posteriormente, se explica cómo se articula el concepto de competencia comunicativa dentro de los procesos evaluativos del estudiante; adicionalmente la identificación de las competencias, sus características, perspectivas y posibilidades de aprendizaje de las lenguas extranjeras; así como la importancia de la valoración integral de estos criterios que llevan a un aprendizaje significativo del idioma.

De igual manera, se aborda la importancia del desarrollo de las competencias comunicativas, a través del uso integral de las habilidades del lenguaje, su interacción real en el aula, y la desarticulación que se presenta con la prueba de Estado; además de cómo puede afectar la propia práctica del maestro, ya que se puede estar atendiendo a dinámicas más de tipo instrumental medible, que a una evaluación real de los saberes, pues los objetivos frente a los resultados de aprendizaje no se pueden valorar solo con la presentación de la prueba estandarizada.

Finalmente, se presenta la importancia del desarrollo de las competencias en contexto, en donde los procesos de interacción y pertenencia, son claves para el buen funcionamiento del lenguaje, partiendo del conocimiento general de esas reglas lingüísticas, para dar paso a un manejo adecuado, asertivo, pertinente y significativo de la lengua. Estas perspectivas se sustentan desde las mismas bases epistemológicas de la investigación.

2.1 Evaluación educativa: perspectivas y modelos en el ámbito educativo.

Es necesario entender de dónde surgen los dinamismos aplicados a la evaluación de los aprendizajes, para ello es necesario entender las diferentes perspectivas y modelos que se han venido implementando en los procesos educativos, y a partir de allí lograr identificar estas perspectivas, que sirvan de base para una propuesta de evaluación que pueda entender y asumir los contextos en los cuales se implementan.

Dentro de estas interpretaciones frente al concepto evaluativo, se abordarán diferentes visiones que orienten la perspectiva del estudio, y para ello es necesario entender que estas dinámicas evaluativas que se conocen actualmente tienen un origen en los procesos de estudios de la diversidad humana, propuestos desde la psicología tradicional, en donde el positivismo, el empirismo y los métodos estadísticos, son claves para la medición del conocimiento humano.

Es así, como a mediados de los años cincuenta, se comienza a percibir una inclinación hacia un tipo de evaluación cuantitativa de los saberes, en gran medida a la adaptación de las dinámicas traídas de la psicología médica, proporcionando con ello un sentido más práctico de la evaluación. De esta manera se comienzan a establecer estas dinámicas de la psicología tradicional, en la educación, a lo que Tyler (1999) indica: “La evaluación entendida, como el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos” (p.69), lo que implica entender estas acciones como un proceso medible de una actividad académica específica.

En este mismo sentido, se encuentra Cronbach (1963), quien indica que la evaluación se ha de entender como una fase de recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo (p.224); lo que se percibe aun como una visión mercantilista del proceso evaluativo, dándole una visión estrictamente cuantitativa al proceso de valoración de un saber.

En esta perspectiva, se encuentra Mager (1975), quien ve la evaluación como un “Acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación” (p.20); nuevamente indicando que el factor medible y comparativo, ejerce como eje central de los procesos de evaluación de los aprendizajes, subjetivando aún más esta práctica educativa.

Estos contextos y visiones, se han venido estableciendo en los procesos evaluativos; sin embargo a la par de estas perspectivas, surgen nuevas interpretaciones de este proceso,

desligándose del análisis de medición, promoviendo una visión más amplia de lo que implica esta práctica; en tal sentido Scriven (1973) afirma que la evaluación es entendida como un proceso de enjuiciamiento sistemático del valor o mérito de un objeto (pp. 39-86), lo que permite entrever una aproximación a esta actividad como la emisión de un juicio de valor, a partir de una información dada.

Esta postura es clave, ya que a partir de allí nuevas perspectivas se fueron desarrollando, y aparecen autores como Worthen y Sanders (1973), que indican que la evaluación está enmarcada dentro de la determinación del valor de una cosa. Incluye la obtención de información para juzgar el valor de un programa, un procedimiento, un producto, un objetivo o la utilidad potencial de aproximaciones alternativas para alcanzar determinados objetivos. Esta interpretación no solo incluye una visión cuantitativa del proceso, sino una aproximación a una postura cualitativa del mismo.

De igual manera, dentro de esta nueva perspectiva, Popham (1980) indica que la evaluación educativa sistemática consiste en un juicio formal del valor de los fenómenos educativos, enfocando aún más este proceso al desarrollo cualitativo de una práctica dentro del aula, que a la medición de los resultados de aprendizaje a través del test o prueba estandarizada. Esta nueva perspectiva establece las nociones de programas entendidos como evaluación formativa y evaluación sumativa, y se toman a los objetos como evaluación intrínseca y extrínseca, lo que permite tener una visión más amplia de los procesos de evaluación.

En ese sentido, se pueden percibir cambios en la forma de analizar los procesos evaluativos, ya que esta práctica está unida a la emisión de un juicio en torno a una unidad de medida, y esto conlleva a que se dé otro problema en función de los criterios para valorar, que la visión cuantitativa no puede determinar; de acuerdo con Ferrández (1993) el evaluar implica el emitir un juicio valorativo sobre una realidad educativa en función de unos datos y con el propósito de tomar decisiones al respecto (p.10).

Estas nuevas visiones, toman en cuenta diferentes objetos de evaluación, y completan las precedentes, a la vez que añaden otras funciones y momentos como la evaluación diagnóstica, formativa y la sumativa, con el fin de mejorar la práctica evaluativa, en tal sentido Casanova (1995) indica:

La evaluación como la recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada (p.55).

De esta manera, tanto la visión cualitativa del proceso, como la cuantitativa sirven de base para emitir un juicio de valor frente a una realidad dada, el objetivo que es a partir de estas apreciaciones se fundamenten procesos de mejora y corrección, que vinculen al estudiante con los resultados de aprendizaje esperados, ya que según Blanco (1996) “no hay un modelo mejor que otro, lo que se tiene que hacer es acercar ambos modelos utilizando en la evaluación técnicas cualitativas y cuantitativas”(p.39).

En términos generales, el método cuantitativo, objetivo o tecnológico, parte de las ideas de Tyler de los años treinta, como se explicó previamente, y trata de evidenciar el nivel en que se han confirmado y alcanzado los objetivos marcados con la aplicación de métodos objetivos. Los objetivos se expresan por medio de conductas observables para más tarde ser cuantificadas; sin embargo a partir de los años setenta se cuestiona este modelo y comienzan a aparecer nuevas perspectivas de los procesos evaluativos.

Esto brinda paso al abordaje cualitativo de la evaluación, en el cual es necesario calcular los resultados finales junto al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje para poder mejorarlos. Por ello, se tienen que evaluar los aprendizajes de los alumnos, la labor del profesor, los métodos utilizados, la distribución del aula y de los materiales didácticos etc., esto acompañado en su diseño por parte del alumno y teniendo en cuenta los diferentes contextos a los que se ve expuesto el estudiante.

Frente a la separación de diferentes variables y de mediciones puntuales, se tiene que atender a todos los elementos educativos y sus procesos, para así lograr establecer los diferentes detalles. De esta manera, no se excluiría el empleo de datos cuantitativos, e igualmente atender las diferentes manifestaciones que se dan en el aula, y su imposibilidad de limitarse a una única medición numérica, la cual es necesaria se acompañe de una descripción cualitativa del proceso académico.

El modelo cualitativo es criticado por la falta de progreso metodológico, por la falta de fiabilidad de los métodos para la obtención de datos y su falta de objetividad. Cosa que se trata

de suplir con el empleo de la triangulación, la inclusión de los diferentes ámbitos implicados en la evaluación o la ampliación de enfoques.

En ese sentido, es necesario determinar cuál de los métodos es el más conveniente a la hora de realizar un proceso evaluativo, ya que ambos tienen propuestas y abordajes diferentes, cada uno con sus falencias y posibles mejoras, en donde el proceso de construcción requiere ser continuo y conjunto, a continuación se presenta una relación entre ambos abordajes desde la perspectiva de Álvarez Méndez (2001), en donde a través del cuadro presenta las posibles diferencias entre ambas perspectivas:

Tabla 4. Características de los diferentes tipos de evaluación. Elaboración propia a partir del texto de Álvarez Méndez.

EVALUACIÓN ALTERNATIVA	EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACIÓN ALTERNATIVA	EVALUACIÓN TRADICIONAL
Evaluación Formativa	Evaluación Sumativa	Evaluación Procesual	Evaluación Terminal
Evaluación Interna	Evaluación Externa	Evaluación Participativa	Heteroevaluación
Evaluación Horizontal	Evaluación Vertical	Evaluación Compartida	Evaluación Individual
Evaluación Dinámica	Evaluación Puntual	Evaluación Continua	Evaluación Postactiva
Auto y Co evaluación	Evaluación hecha por el profesor	Pruebas de Ensayo, de Elaboración y Aplicación	Examen tradicional, pruebas objetivas
Preocupación por comprensión, Bondad	Preocupación por Fiabilidad, Validez	Interés por los Singular	Interés por la generalización
Atención puntual a todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje	Centrado en el resultado o logro de objetivos	Enseñanza dirigida a la comprensión	Enseñanza dirigida al examen.
Lo más valioso se identifica por su interés formativo	Lo más valioso se identifica con lo más valorado, lo más puntuado.	Recogida de Información por distintos medios	El examen constituye la fuente de información
Ejercicio Ético	Ejercicio Técnico	Valoración	Medición

Fuente: “Evaluar para conocer, examinar para excluir”. Edit. Morata, Álvarez Méndez Madrid 2001. p. 20-22.

Como se evidencia en la **Tabla 4**, los procesos de evaluación, se han visto reducidos a la implementación de instrumentos, con el ánimo de controlar y verificar cómo está aprendiendo el estudiante, dejando de lado al sujeto como parte fundamental de su propio progreso dentro del sistema educativo, convirtiéndolo de esta manera en un receptor de conocimiento, algo que,

en palabras de Freire (2008) se denomina, “educación bancaria”, es decir un sistema unidireccional y vertical, donde el educador es el que sabe y los estudiantes quienes no saben, por ello son tenidos en cuenta como los depositarios (p, 74).

En ese sentido, las dinámicas evaluativas entran a ser parte de los aspectos económicos, sociales y políticos de una realidad en concreta, en donde es más importante la medición, que las, realidades sociales, olvidando la formación integral y la ética ciudadana; por ende, toda iniciativa evaluativa, queda supeditada a la objetividad y todo esfuerzo de índole educativo se dirige a obtener mejores resultados, en tal sentido Santos (1995) indica:

Se quiere comparar lo incomparable: personas, docentes, escuelas y centros; degradando, de esta manera, lo que de por sí, ya se encuentra en desventaja, debido a condiciones sociales que los evaluadores desconocen. La evaluación actualmente justifica la inversión con resultados, dándole mayor importancia al examen (p.54).

Por ello, cuando se habla de evaluación se piensa de manera contradictoria, puesto que la primera reflexión que se plantea es “cómo hacerla” en lugar de preguntarse “para qué hacerla”, en este último cuestionamiento, radica una reflexión no sólo instrumentalista, sino también, se emiten interrogantes de índole social y humanista sobre las implicaciones que tiene esta práctica.

En ese sentido, la evaluación formativa posibilita abarcar de una forma más amplia los procesos de aprehensión del conocimiento, ya que no solo implica un ejercicio de medición, sino una valoración general del sujeto, por lo que se tiene en cuenta no solo lo sumativo, sino lo diagnóstico y lo formativo. De esta forma, la evaluación inicial o diagnóstica, se lleva a cabo al inicio de un proceso, con el fin de establecer el marco general donde se ha de desarrollar la acción educativa, la cual trabaja en función de lo que se tiene y con lo que se cuenta.

De igual modo, frente a la evaluación continua o formativa, en donde el proceso pasa por unos tiempos, y ritmos diferentes, brindando una valoración más amplia de las dinámicas de aprendizaje, Sanmartín (1978) indica:

Es, por un lado, conocer las aptitudes de los alumnos en función de la valoración de su rendimiento y su orientación profesional y escolar. Por otro lado, la de interpretar el proceso o desarrollo de la actividad, y tiene en cuenta la totalidad de las variables que están implicadas, como son los programas, los métodos, las técnicas, el desarrollo, etc. (p.47).

Se asume entonces, como una práctica que implica la interacción de varios escenarios, en donde los contextos, las variables y los métodos difieren de acuerdo con la necesidad de valoración, y de esta manera se hace un ejercicio más ético y justo de este evento académico.

De este modo, al finalizar el proceso el estudiante culmina con un tipo de evaluación final y diferida, la cual no constituye un acto aislado, independiente o último de un proceso educativo, sino que forma parte de un proceso continuo en conexión con la evaluación inicial y la evaluación continua, de acuerdo con Tejada (1997), este tipo de evaluación valora la consecución de los objetivos, así como los cambios producidos, se hayan visto o no, además de verificar la validez de un programa de cara a satisfacer las necesidades previstas.

Es así como el concepto de evaluación y sus perspectivas se han ido transformando a lo largo de estas décadas, orientándose a procesos formativos e integrales, que impliquen una mayor objetividad de esa actividad académica. Sin embargo, las dinámicas actuales, muestran que las pruebas tradicionales continúan generando un mayor impacto en los procesos de aula, ya que esta permite clasificar, medir y estandarizar los mecanismos frente a los resultados de aprendizaje haciendo los más cuantificables que formativos.

2.2 La Evaluación en las competencias comunicativas, posibilidades y límites desde la racionalidad como diálogo y lingüística.

Es importante recordar que el proceso evaluativo necesita ser integral, por lo que es necesario incluir el uso de todas las competencias comunicativas que tiene el alumno al momento de ser evaluado, ya que en la interacción a través del lenguaje, es necesario recurrir a las diferentes cualidades o atributos del lenguaje, como los son: el habla, la escucha, la producción escrita, la comprensión de lectura o el lenguaje corporal.

En ese sentido, las competencias y su abordaje, juegan un papel importante en la aprehensión de las habilidades comunicativas, ya que de acuerdo con Hymes (1972) “la competencia comunicativa se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse” (p.12), lo que implica apropiarse de las habilidades no solo de forma superficial, sino significativa, logrando de esta manera transmitir un mensaje asertivo entre los comunicantes.

De la misma manera, Hymes (1972), nos indica que estas competencias no son más que la capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua, y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación(p.12); es decir que para Hymes el desarrollo de las competencias implica unas sub competencias , que se entienden como: la gramatical, la psicolingüística, la sociocultural y la probabilística.

A su vez, Bachman (1995), desarrolla el concepto de competencia y lo denomina “habilidad lingüística comunicativa”. Reconoce que la habilidad de usar la lengua en forma comunicativa incluye tanto el conocimiento de la lengua (competencia), como la habilidad para utilizarla (uso de esta competencia). Esta autora subdivide el conocimiento de la lengua en competencia organizacional y competencia pragmática.

La primera agrupa la morfología, la sintaxis, el vocabulario, la cohesión y la organización, mientras que la segunda incluye no solo elementos de la competencia sociolingüística, sino también esas habilidades relacionadas con las funciones que se realizan por medio del uso de la lengua

En ese sentido, Celce-Murcia (2001), Dörnyei & Thurrel (1992) tratan de integrar las competencias discursiva, lingüística, sociocultural, pragmática y estratégica. Dividen la competencia pragmática en: el conocimiento de las funciones del lenguaje y el conocimiento del escenario de los actos del habla, además tienen en cuenta estos elementos interrelacionados entre sí, pero consideran que la competencia estratégica podría ser más extendida.

De esta forma, ha girado el debate de la aprehensión de las competencias comunicativas, coincidiendo en que estas se necesitan apropiar de forma integral, en donde lo lingüístico, lo social y lo práctico, son el eje dinamizador del lenguaje que se está usando, y el uso adecuado de estas es lo que permite una comunicación asertiva, reflexiva, crítica y gratificante.

Teniendo en cuenta que el desarrollo de las habilidades comunicativas se logra a través de la obtención de una competencia frente a unos estándares establecidos, por lo tanto, la práctica evaluativa requiere acompañar este proceso de apropiación de esas competencias para que el estudiante logre alcanzar los objetivos de aprendizaje esperados. En tal sentido, la

evaluación es fundamental para comprender los progresos que va logrando el estudiante, dentro de un contexto, un tiempo y espacio determinados.

De manera que la evaluación se entiende como un evento significativo del proceso de aprendizaje, según Álvarez (2013) “La evaluación es parte integral del proceso en el que se dan la enseñanza y el aprendizaje, ella misma es aprendizaje”; es decir que una evaluación en el aprendizaje que incluya otros criterios no solo el sumativo, sino además el diagnóstico y que lo formativo se estipule como el eje central de este ejercicio el cual es necesario que sea justo y de un gran valor ético como lo define Álvarez (2013), lo cual seguramente derivará en una mejora significativa de la calidad académica, y en consecuencia en mejores resultados para los rankings de posicionamiento internacional, que puede ser uno de los objetivos del proceso educativo.

En consecuencia, acudiendo a la lógica evaluativa de la racionalidad práctica, en donde el sujeto está implicado en el mismo proceso, y tanto objeto como sujeto se complementan, las preguntas que atraviesen el ejercicio evaluativo serán cambiantes, y esto es clave, ya que la forma en cómo el maestro encara la pregunta es determinante para la forma en cómo el alumno se relaciona con la respuesta y logra vincular el saber al cual se ve expuesto a una situación dada.

Para Álvarez (2013) (los conceptos “alumno” y “profesor” (que dan neutralidad en un proceso evaluativo) no pueden interpretarse de esta manera, ya que cada individuo que participa en la evaluación tiene una historia de vida diferente, por lo que sería algo muy impersonal el evaluar teniendo como referencia esos conceptos neutrales. En tal sentido, es importante negociar los criterios de evaluación previamente con los alumnos, y si hay que realizar pruebas escritas, o cualquier otro tipo de evidencias, hacerlas siempre y cuando la pregunta que se va a formular y valorar cumpla con las expectativas hacia el alumno; es decir (qué me preguntan, en vez de cuánto obtuve).

Ahora bien, para el caso particular del estudio, la evaluación en lenguas extranjeras esta mediada por la apropiación de las competencias comunicativas como se explicó previamente; sin embargo las prácticas evaluativas se han direccionado únicamente hacia la apropiación de

la Competencia lingüística, descuidando las competencias en donde el lenguaje se acciona para generar procesos comunicativos significativos.

Tradicionalmente se ha entendido el proceso de evaluación en lenguas extranjeras cuando el estudiante logra la apropiación de reglas gramaticales o de sintaxis en un tipo de prueba escrita clasificatoria. Este tipo de práctica se ha replicado en el que hacer del maestro, y desde luego desde la institución se ha fundamentado para medir el nivel de adquisición y los objetivos a alcanzar por parte del estudiante.

Teniendo en cuenta que el MCER es la institución encargada de regular el uso de una lengua como se mencionó anteriormente en el escrito, este organismo a su vez se encarga de delimitar, organizar y evaluar el uso de estas competencias comunicativas; de esta manera el MCER establece los procesos de interpretación y valoración de un idioma en términos de competencias de la lengua como se infirió en el apartado anterior.

Para el caso particular de la competencia lingüística, el MCER, establece las siguientes subcategorías:

Tabla 5. *Categorías competencias lingüísticas.*

Competencia Léxica	Competencia Semántica	Competencia Ortográfica
Competencia Gramatical	Competencia Fonológica	Competencia Ortoépica

Fuente: Marco Común Europeo de Referencia (2002, p, 107).

En estas subcategorías se encuentra lo relacionado a la aprehensión de vocabulario y su uso, a la composición de estructuras gramaticales, a la comprensión del significado de las palabras, al correcto uso de simbología que componen los textos y a la correcta pronunciación del lenguaje que se está adquiriendo.

De igual modo, la competencia sociolingüística de acuerdo con el MCER(2002), hace referencia al conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua, por lo que es necesario recordar que este proceso comunicativo requiere de una interacción social, y que es allí donde realmente se puede accionar el lenguaje, ya que es donde se usan esas competencias aprendidas previamente, en un contexto determinado, con una situación específica, que puede o no incluir cierta complejidad.

Igualmente, se establece la competencia pragmática, en la cual de acuerdo con el MCER (2002), se prioriza la pertinencia del mensaje transmitido a través del lenguaje, su orden, su estructura, su uso, su interacción y transición. Dentro de esta competencia se ubican unas subcategorías que están relacionadas a una competencia discursiva, la cual es la capacidad del individuo de ordenar oraciones en secuencia para producir fragmentos coherentes de la lengua, el uso del discurso hablado, y los textos en función de una actividad concreta.

De igual manera, el proceso evaluativo se vincula con el desarrollo de esas competencias, como un proceso integral, que permita valorar el uso del lenguaje de forma objetiva, justa y continua, por lo que es necesario evaluar estas competencias de forma general, y no enfocarse únicamente en una de ellas, puesto que como se ha explicado el lenguaje se articula de forma interrelacionada, en donde el conocimiento de la lengua, el contexto y su accionar influyen en los objetivos de aprendizaje.

Es así, como el MCER, entra en estos dinamismos evaluativos, promoviendo un tipo de evaluación que abarque todas las competencias comunicativas, en donde atravesase los procesos de Validez (coherencia con los objetivos y con la metodología), Fiabilidad (calificaciones consistentes), Viabilidad: realizables en las coordenadas de tiempo y espacio, y que tenga un impacto positivo en el aprendizaje y en la enseñanza.

De acuerdo con el MCER (2002) “Hay tres conceptos que tradicionalmente se consideran fundamentales en cualquier análisis de la evaluación: la validez, la fiabilidad y la viabilidad” (p.177), esto en relación con las pruebas o los procesos evaluativos en los que se puede ver inmerso el individuo examinado, ya que cada uno de los criterios está encaminado a determinar si realmente a través de esa prueba se alcanzan los niveles esperados.

En ese sentido, la Validez indica, que lo que se evalúa, es lo que realmente se requiere evaluar, y adicionalmente que esos resultados obtenidos en esa prueba realizada o proceso evaluativo, realmente representarían las competencias lingüísticas del sujeto. De igual manera, la Fiabilidad implica que ese proceso evaluativo sea consistente, coherente y continuo, además estos procesos necesitan ser lo más preciso posibles en cuanto a toma de decisiones frente al nivel adquirido del sujeto; ya que el contexto y los criterios de abordaje son claves para determinar si los resultados tienen validez y se logró el objetivo planteado.

De igual forma, se indica que un procedimiento de evaluación también tiene que ser práctico, Viable; la viabilidad tiene que ver concretamente con la evaluación de la actuación; es decir que estos procesos evaluativos(ya sea a través de una prueba escrita u otro proceso) cumplan con estas categorías de análisis que propone el MCER, y en donde dejan muy claro que solo están allí como un instrumento orientador de estrategias frente al aprendizaje de una lengua extranjera, pero que las instituciones son las encargadas de abordar los criterios de acuerdo a su contexto, ritmos y realidades concretas, con el fin de acceder a este saber de una forma integral. De acuerdo con Hattie y Timperley (2007):

Esta clase de evaluaciones permite identificar las necesidades de los estudiantes y redefinir así el plan de trabajo o la instrucción, de tal manera que se pueda mejorar el resultado académico, aunque este efecto depende del tipo de retroalimentación que se utilice. (p.40)

Por consiguiente, el MCER indica la forma en cómo se podría abordar y utilizar los criterios allí planteados, de manera que se puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje esperados, de hecho, se sugiere que se utilice un tipo de currículo modular para articular los criterios de forma adecuada. En la **Tabla 6** se relaciona la forma en la cual se orientan la forma de abordar los criterios desde este enfoque evaluativo:

Tabla 6. *Forma de abordar los criterios evaluativos.*

1. Para especificar el contenido de las pruebas y de los exámenes:	lo que se evalúa
2. Para establecer los criterios con los que se determina la consecución de un objetivo de aprendizaje:	cómo se interpreta la actuación
3. Para describir los niveles de dominio lingüístico en pruebas y exámenes existentes, permitiendo así realizar comparaciones entre distintos sistemas de certificados:	cómo se pueden realizar las comparaciones

Fuente: Marco Común Europeo de Referencia (2002, p178).

De esta manera, el MCER indica la forma en la cual se llevan los procesos evaluativos frente al aprendizaje de una lengua extranjera, y es muy importante resaltar que desde el MCER ofrecen diferentes visiones del proceso evaluativo, e indican que la evaluación necesita ser integral en todo momento para que el estudiante logre alcanzar el uso adecuado de la lengua, según el MCER(2020) “Es un error suponer que un enfoque (por ejemplo, un examen público)

es necesariamente superior en sus efectos educativos que, por ejemplo, la evaluación que realiza el profesor”(p.178).

Es de suma importancia recalcar esta visión que tiene el MCER, ya que valida tanto la prueba de estado como los procesos internos que realiza el maestro dentro del aula, y como se menciona, es un error suponer que una prueba de estado está por encima de las prácticas evaluativas del aula, ya que ambas pueden tener la misma validez en el momento de abordar y apropiarse los conceptos que se requieren alcanzar en el nivel estipulado.

En tal sentido, es necesario direccionar los procesos evaluativos hacia la apropiación de las Competencias Sociales y Pragmáticas, las cuales permiten una relación real con el idioma que se está aprendiendo, esto desde luego fortaleciendo el mensaje que se está transmitiendo con el fin de complejizar el uso del nuevo idioma, con la creación de ideas, discursos, argumentos, posiciones críticas frente a un tema, y no simplemente usar la nueva lengua para una comunicación básica o que tienda a tener un mensaje muy superficial o sencillo.

2.3 La evaluación desde las competencias comunicativas y los resultados de aprendizaje.

En este aspecto, es necesario recordar que el Decreto 1330 de 2019, ratifica la autonomía a las instituciones para establecer sus procesos evaluativos, por lo que en teoría cada institución está en la potestad de crear sus propios estatutos de evaluación teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, adicionalmente, cada institución estará en la potestad de elegir sus propios procesos, así como los resultados de aprendizaje esperados.

A pesar de esta posición normativa, es el mismo Estado a través del Ministerio de Educación Nacional quien direcciona y propone estrategias para las instituciones con el fin de mejorar procesos de calidad educativa, por lo que se ven sometidas a este tipo de criterios, ya que los resultados de esas estrategias son determinantes para el posicionamiento de la universidad, y posibles beneficios que pueda recibir por parte del Estado si cumple con las orientaciones establecidas.

Una de estas estrategias de medición son las pruebas de Estado, que como se mencionó previamente son factor determinante en la medición de la calidad educativa en nuestro país, así

como son fundamentales para la toma de decisiones en planes de mejora y reconocimiento del docente por su labor. En tal sentido, el examen de Estado Saber Pro se convierte en el objetivo de muchas instituciones, las cuales direccionan sus estrategias de enseñanza para cumplir con esta prueba.

De acuerdo con el estudio realizado por la Fundación Compartir “Tras la excelencia Docente, Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos (2014)”²³, el reconocimiento al docente está ligado al progreso que presenten los estudiantes en la prueba de Estado, las cuales delimitan los resultados de aprendizaje a la prueba escrita; este estudio es clave, ya que puso el examen en un nivel de importancia superior al resto de los procesos de evaluación que ocurren en las instituciones educativas, y a partir de allí realizar una apuesta en política de bilingüismo en Colombia, lo que posiblemente afecta la práctica evaluativa del docente en el aula.

En ese sentido, como se ha mencionado previamente la prueba actual de medición carece de rigurosidad académica y no logra evaluar realmente las competencias comunicativas, por lo que en esencia su objetivo no es alcanzable; ahora bien, si se tiene en cuenta que las habilidades comunicativas a desarrollar son el habla, la escucha, la lectura y la escritura, y que estas a su vez necesitan alcanzar unas competencias establecidas; es necesario que el proceso evaluativo esté acorde a la integralidad de estas habilidades, ya que el lenguaje funciona de acuerdo con la convergencia que surge entre ellas.

En ese sentido la evaluación juega un rol fundamental para que se logren apropiarse las habilidades del lenguaje en conjunto, y de esta manera se puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje esperados. Dentro de la práctica del docente, esta experiencia académica busca satisfacer esa necesidad de relacionar al estudiante con el lenguaje objeto de estudio, a través de actividades y estrategias que incluyan el uso adecuado de la formación auditiva, oral, escrita y de comprensión lectora.

Este tipo de actividades y estrategias se pueden articular mejor en la Educación Superior, ya que, para este nivel de formación educativa, el docente cuenta con un grado mayor de

²³ La Fundación Compartir cumplió sus primeros 35 años en 2015. Somos una fundación empresarial en busca de un propósito supremo: contribuir a mejorar la calidad de la educación de niños y jóvenes colombianos

autonomía en sus procesos evaluativos; sin embargo, existen unas líneas y políticas de acción establecidas por la institución para estos procesos de evaluación de los aprendizajes. Caso contrario es a nivel de educación media y básica, ya que es un poco más complejo dar autonomía a este tipo de procesos, puesto que como se explicó anteriormente, las instituciones buscan reconocimientos, beneficios económicos, premios para los docentes entre otros, por lo que direccionan sus estrategias hacia la presentación de la Prueba Saber en todas sus versiones, y esto puede generar un problema real en la apropiación de la lengua de estudio.

Ahora bien, es importante tener claro el enfoque evaluativo que se ofrece desde el MCER, ya que desde esta organización, se relacionan además los criterios de abordaje integral del uso de las competencias comunicativas de la lengua; y para ello se determinan las formas distintas de abordaje de los aprendizajes esperados, en donde como se explicó previamente de acuerdo con Wilkins (1978), los idiomas se clasifican en niveles: A1, A2, B1, B2, C1 y C2, donde cada uno de ellos contiene unos objetivos comunicativos específicos de acuerdo con la habilidad comunicativa, así como lo refleja la **Tabla 7**.

Tabla 7. Resultados de Aprendizaje Esperados por Nivel.

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes
Usuario Básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar

Fuente: Marco Común Europeo de Referencia (2002).

Es decir, que al final del proceso el estudiante sería capaz de abordar alguna de estas categorías, interactuando con las diferentes competencias comunicativas, articulando el lenguaje para alcanzar algunos de los criterios establecidos desde el MCER; por lo que cada práctica evaluativa se requiere dirigir hacia la adquisición de estos criterios, sin embargo, como se ha mencionado a través del texto, la prueba estandarizada es el único factor de medición de estos procesos de aprehensión de un idioma, desligando los objetivos de aprendizaje establecidos desde el mismo Organismo Internacional, ya que la prueba no cumple los requisitos mínimos en términos de validez, viabilidad y fiabilidad presentados previamente.

De igual manera, para la adquisición de estos resultados, es necesario abarcar la totalidad de las competencias comunicativas, las cuales están establecidas desde el mismo MCER; pues como se ha referido en la investigación, la convergencia de estas y su buen uso, es lo que puede determinar la pertinencia del lenguaje; es decir su significancia y funcionamiento.

2.4 La evaluación de los saberes desde una perspectiva del pensamiento Pragmático y Sociolingüístico.

Teniendo en cuenta los apartados anteriores, se puede inferir, que existen percepciones similares entre los procesos de evaluación y el desarrollo de las competencias comunicativas por parte de los docentes; además se identifica que existen diferentes tipos de competencias, y que cada una tiene una relevancia específica, por lo que se percibe una posible conexión entre el proceso evaluativo y el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

De acuerdo con la explicación previa, las competencias implican no solo una aprehensión de lo semántico o gramatical, sino la apropiación de contextos sociales y el uso adecuado del lenguaje al cual se está siendo expuesto. En las diferentes concepciones de competencias comunicativas, apreciadas en el escrito, se pudo identificar que existe un componente social y de acción, que es clave para el desarrollo lingüístico y la apropiación real del lenguaje por parte del sujeto.

En ese sentido, Habermas (1987) indica “ Una teoría de la acción comunicativa solamente resulta instructiva en aquellas teorías analíticas del significado, que parten de la estructura de la expresión lingüística y no de las intenciones del hablante”(p.354); es decir, que

los fundamentos del lenguaje aparecen en la interacción, y estos se apropian desde lo lingüístico, pero además de ese accionar de esos símbolos, es necesario reconocer hacia quien se está dirigiendo el mensaje, así como el contexto de la situación dada; y el espacio social del sujeto.

En consecuencia, es necesario ser competentes en los diferentes contextos comunicativos, para que se logre una interacción real y significativa del intercambio de información; que promuevan procesos de entendimiento complejos y bien articulados, de acuerdo con Habermas (1987) “ver el proceso de entendimiento como un concepto pragmático-formal de una interacción entre sujetos lingüísticos e interactivamente competentes, mediada por actos de entendimiento” (p.354).

Por esta razón, es necesario entender que no solo el desarrollo del lenguaje va ligado a las competencias de sintaxis o semánticas, sino a la práctica y accionar mismo de la lengua a través de los espacios establecidos, en donde las dinámicas son diferentes, y el símbolo no logra cerrar esas realidades; en palabras de Habermas (1987) “ A diferencia de lo que ocurre con la sintaxis y la semántica, la pragmática del lenguaje no viene determinada por un sistema general de reglas susceptibles de reconstrucción, que fuera accesible a un análisis conceptual”(p.355).

En ese sentido, es necesario abarcar el desarrollo de las competencias comunicativas en su totalidad, con el fin de lograr una adecuación real del lenguaje práctico, esto desde luego implica procesos de evaluación reales de la lengua, que busquen entender esos contextos y realidades propias de la interacción social. En ese sentido, Wittgenstein (1921) presenta una visión de los simbolismos desde una perspectiva más ordenada “Si nosotros conocemos la sintaxis lógica de un lenguaje de signos cualquiera, entonces todas las proposiciones de la lógica están ya dadas” (p.89).

En ese sentido, se puede inferir que el simbolismo del lenguaje, que se representa a través de reglas y órdenes lógicos, ayuda a entender de manera articulada el funcionamiento de la comunicación entre dos sujetos, capaces de acción; sin embargo se presentan otros contextos que se escapan a las dinámicas de la lógica, que se muestran en los contextos sociales y pragmáticos del lenguaje.

De acuerdo con esta perspectiva, el pragmatismo del lenguaje toma gran importancia, ya que su uso adecuado permite una interacción mejor con el otro, puesto que el conocer las reglas y estructuras, orientan al sujeto en el momento de accionar el idioma, y entre mejor conozca esa lógica del lenguaje, posiblemente su comunicación sea más asertiva, en palabras del mismo Wittgenstein (1921) “toda función del lenguaje consiste en tener significado y sólo cumple esta función satisfactoriamente en la medida en que se aproxima al lenguaje ideal que nosotros postulamos”(p.90).

Tomando en consideración ambas perspectivas, se puede indicar que tanto la práctica, como la acción social del lenguaje, son claves para entender los contextos reales a los cuales se está expuesto en una situación de interacción, y por lo tanto, es necesario abarcar procesos evaluativos que impliquen entender esos contextos sociales, además de continuar fortaleciendo las dinámicas de aprehensión en competencias gramaticales, y de orden estructural, con el fin de tener bases sólidas que permitan interpretar mejor las imágenes del mundo, que rodean el contexto de un individuo.

De esta manera, se puede identificar que para apropiarse mejor las competencias comunicativas, es necesario articular los procesos de evaluación, a posturas de tipo formativo, que busquen acercarse realmente al sujeto al lenguaje expuesto; esta visión cualitativa del proceso podría fomentar el desarrollo real de las competencias sociolingüísticas, y pragmáticas, las cuales como se ha mencionado previamente en el escrito, son las que presentan mayor dificultad de apropiación, puesto que la mayoría de actividades evaluativas se destinan a procesos de medición en gramática y vocabulario, como se presenta con la prueba Saber Pro.

Capítulo III

DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS Y SU EVALUACIÓN EN LENGUA EXTRANJERA INGLÉS, EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

A continuación se realiza una descripción general de lo que se entiende como habilidades comunicativas, la interacción con el individuo frente al lenguaje y el desarrollo dentro del aula. A su vez se brinda una trazabilidad de estos conceptos comunicativos y cómo se adaptan dentro de los contextos educativos actuales.

Posteriormente, se analiza la relación existente entre las habilidades comunicativas y los procesos de evaluación del maestro, así como las posibles tensiones que puedan presentarse entre la práctica y la prueba estandarizada; para ello se estudia la metodología de la prueba Saber Pro, y las consecuencias de tener solo esta prueba como medición de los progresos académicos del estudiante frente al aprendizaje del inglés.

Finalmente, se realiza un contraste entre las prácticas evaluativas del docente dentro del aula y lo que realmente se evalúa en la prueba Saber Pro, con el fin de visualizar una posible disrupción que existe entre estos dos eventos académicos, así como su incidencia en el desarrollo integral de las habilidades comunicativas de la lengua extranjera.

3.1 El Desarrollo de las Habilidades Comunicativas

En el desarrollo y la apropiación del lenguaje, el individuo se ve expuesto a un contexto de formación lingüística, inicialmente en el hogar y posteriormente en la escuela formal. En estos espacios encuentra una aproximación a su lengua nativa inicialmente, y luego una vez construye y articula su propio lenguaje puede estar en la capacidad de integrar una nueva lengua a su pensamiento, por lo que su percepción de la realidad se extiende a un nivel más amplio de acceso, y la relación con los objetos es diferente, lo que seguramente potenciará la formación del individuo, para Wittgenstein(1921) “ Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo” (p.21), lo que se puede interpretar, que en esencia si accedemos a un nivel mayor del lenguaje, nuestra experiencia con el entorno será de una significancia y complejidad mucho mayor.

En tal sentido, el individuo crea una relación con el entorno a través del lenguaje, en donde la cultura es factor clave para interpretar ese mundo o realidad, según Habermas (1987) “Las imágenes del mundo almacenan un saber cultural con cuya ayuda una comunidad de lenguaje interpreta el mundo. Toda cultura establece en su lenguaje una relación con la realidad” (p.87); es decir que a priori ya estamos condicionados a la lengua por nuestra realidad cultural, y es aquí donde toma más relevancia el aprendizaje de una segunda lengua, ya que este nuevo saber brinda una interpretación más amplia de la relación con el mundo, además de abrir la posibilidad de acceder a nuevas culturas y realidades con los objetos.

Ahora bien, en este desarrollo del lenguaje una vez se está inscrito dentro de una educación formal, pasa a tener un comportamiento lógico y bien estructurado. Inicialmente el sujeto tiene una relación con el lenguaje que está limitado a su contexto familiar, allí va desarrollando una apropiación del vocabulario, de la relación con los objetos, de expresiones características familiares, y de su formación auditiva y oral, con la orientación de las personas a cargo. Es en esta etapa donde el individuo entabla sus primeras interacciones a través del lenguaje, el cual también implica acción, según Habermas “el concepto de acción comunicativa se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extra verbales) entablan una relación interpersonal” (p.124).

Es así, como una vez se accede a una educación formal, el individuo encuentra en el lenguaje una serie de reglas y lógicas que antes no habían, de acuerdo con Habermas “ El análisis del lenguaje hace suyos los procedimientos usuales en lógica y en lingüística de reconstrucción racional de la capacidad que tienen los sujetos para hacer uso de ciertas reglas”(p.9); lo que refiere a que el lenguaje tiene un comportamiento lógico que se media a través de unas reglas establecidas, y esto se puede percibir en la forma en cómo accedemos a ese lenguaje desde la formación tradicional.

En ese sentido, el lenguaje se estructura de forma lógica para tener una directriz común y que se pueda articular de forma más sencilla; aunque siempre existirá un vacío en la integralidad total del lenguaje, es decir que el lenguaje no puede ser absoluto, en palabras de Wittgenstein (1921)” En la práctica, el lenguaje es siempre más o menos vago, ya que lo que afirmamos no es nunca totalmente preciso”(p.3), sin embargo la lógica y el simbolismo brindan un posición elevada al uso de una lengua, además de establecer un orden y coherencia en la creación del pensamiento.

En consecuencia, la estructura del lenguaje formal se ordena a través de reglas establecidas que buscan facilitar la interacción comunicativa entre los individuos, en ese aspecto se ha configurado no solo un orden gramatical o de sintaxis, sino además una estructura de componentes pragmáticos, fonoaudiológicos y semánticos que se desarrollan en las diferentes etapas de la persona. Por lo tanto, se identifican unas competencias lingüísticas que son necesarias desarrollar integralmente con el fin de perfeccionar el uso de una lengua, ya sea la materna o una nueva que se esté adquiriendo.

Es así como en ese desarrollo comunicativo, se logran identificar ciertas habilidades que se le atribuyen al lenguaje, como lo son el habla, la escucha, la lectura y la escritura. Estas habilidades se desarrollan paralelamente con el contexto del individuo, y el perfeccionamiento de estas es lo que hace que la experiencia con el lenguaje se transmita de forma diferente. Según Husáin (2015):

Una habilidad podría considerarse la capacidad de realizar algo adecuadamente. Nadar, jugar etc., son habilidades las cuales las personas mejoran después de haberlas adquirido. Conocer acerca de estas habilidades es un ejercicio intelectual (cognición) y usarlas o

hacerlas produce una acción. El lenguaje es una habilidad compleja que envuelve cuatro sub-habilidades las cuales son: Escuchar, Escribir, Leer y Hablar (p.3)²⁴.

Lo que refiere, a que no solo se requiere conocer el uso de estas habilidades en su funcionamiento, sino además es necesario ejercer su práctica, y esto realmente es lo que la vuelve una competencia a alcanzar. Aunque identifiquemos ciertos sonidos o palabras, este hecho no nos brinda una competencia integral del lenguaje, ya que además de identificar hay que accionar el lenguaje usando esas habilidades que se han adquirido, para que al final el sujeto interactúe de forma significativa y con mayor complejidad en su accionar comunicativo, a través de cualquiera de las habilidades mencionadas previamente.

En ese sentido, las habilidades comunicativas se enfocan hacia el proceso de producción, especialmente de la habilidad oral y escrita, que es donde realmente se identifica si el estudiante apropia o no un lenguaje, ya que son habilidades que exigen un proceso creativo, de articulación y de coherencia, Husáin (2015) indica:

Tanto hablar y escribir son conocidas como habilidades productivas, mientras el aprendiz usa estas habilidades está accionando el lenguaje produciendo sonidos en el habla y símbolos (letras etc...) en la escritura, por otra parte la habilidad de escucha y lectura son consideradas habilidades receptivas, porque el aprendiz normalmente es pasivo en este proceso y recibe la información a través de audios o lecturas (p.3)²⁵.

De esta forma las habilidades comunicativas se fortalecen a través de la adquisición integral de las competencias, en donde la producción oral y escrita juega un rol determinante para alcanzar los objetivos de aprendizaje de una lengua. Hymes (1972) propuso el concepto de competencia comunicativa, en dicho concepto incluye no solo el conocimiento de las reglas gramaticales, sino también la competencia textual o sociolingüística (que no es más que el uso de la lengua en el contexto social). Así, usaremos distintas formas de hablar según si nos encontramos en una situación formal (clase, conferencia, entrevista de trabajo) o informal (conversación entre amigos, por ejemplo) (p.72).

²⁴ Traducción Propia.

²⁵ Traducción Propia.

En tal sentido, se puede identificar que el desarrollo de las habilidades comunicativas, parte de un proceso de aprehensión real del lenguaje, en donde el perfeccionamiento de las habilidades de escucha, de lectura, de escritura y orales, son claves para que se logre apropiarse la competencia de forma adecuada, y el lenguaje se use de forma significativa, y con niveles de comprensión, acordes al contexto en el cual se desarrolla el lenguaje.

3.2 La Evaluación en las habilidades comunicativas

Ahora bien, como se ha planteado previamente, es necesario articular las habilidades que se van adquiriendo a través de un proceso evaluativo real de la lengua, en donde cada una de las habilidades comunicativas, se trate de orientar hacia una apropiación significativa, y de esta manera se logre obtener los resultados de aprendizaje esperados, desde las competencias ya mencionadas en el texto.

Teniendo en cuenta que el desarrollo de las habilidades comunicativas se logra a través de la obtención de una competencia frente a unos estándares establecidos, en tal sentido, la práctica evaluativa requiere acompañar este proceso de apropiación de esas competencias para que el estudiante logre alcanzar los objetivos de aprendizaje esperados. En tal sentido, la evaluación es fundamental para comprender los progresos que va logrando el estudiante, dentro de un contexto, un tiempo y espacio determinados.

De esta forma, la evaluación se entiende como un evento significativo del proceso de aprendizaje, en donde según Álvarez (2013) la evaluación es parte integral del proceso en el que se dan la enseñanza y el aprendizaje, ella misma es aprendizaje, es decir que una evaluación en el aprendizaje que incluya otros criterios no solo el sumativo, sino además el diagnóstico y que lo formativo se estipule como el eje central de este ejercicio, el cual necesita ser justo y de un gran valor ético.

En ese sentido, y acudiendo a la lógica evaluativa de la racionalidad práctica, en donde el sujeto está implicado en el mismo proceso, y tanto objeto como sujeto se complementan; es necesario que las preguntas que atraviesan el ejercicio evaluativo cambien, y esto es clave, de acuerdo con Álvarez (2013), ya que la forma en cómo el maestro encara la pregunta es determinante para la forma en cómo el alumno se relaciona con la respuesta y logra vincular el saber al cual se ve expuesto a una situación dada.

Teniendo en cuenta a Álvarez (2013), los conceptos “alumno” y “profesor” dan neutralidad en un proceso evaluativo, y no es necesario interpretarlos por separado, ya que cada individuo que participa en la evaluación tiene una historia de vida diferente, sería algo muy impersonal el evaluar teniendo como referencia esos conceptos neutrales. Esto implica que cada habilidad comunicativa, tenga una experiencia evaluativa acorde a su necesidad inmediata, en donde el diagnóstico, y el apoyo continuo pueden ser fundamentales en los procesos de aprendizaje de las habilidades.

En tal sentido, es conveniente negociar los criterios de evaluación previamente con los alumnos, y si hay que realizar pruebas escritas, o cualquier otro tipo de evidencias, se puede fijar en la pregunta que se va a formular y valorar si realmente cumple con las expectativas hacia el alumno, es decir (qué me preguntan, en vez de cuánto obtuve), y de este resultado lo más importante es el uso que se le va a dar para su formación de los saberes.

Ahora bien, para el caso particular del estudio, la evaluación está determinada por un contexto de educación superior, en donde la mayoría de los estudiantes prefieren un tipo de evaluación tradicional, ya que traen un bagaje de los demás niveles del sistema educativo, y pueden resistirse a nuevos abordajes evaluativos de las habilidades comunicativas.

Tradicionalmente se ha entendido el proceso de evaluación en lenguas extranjeras cuando el estudiante logra la apropiación de reglas gramaticales o de sintaxis en un tipo de prueba escrita clasificatoria. Este tipo de práctica se ha replicado en el que hacer del maestro, y desde luego desde la institución se ha fundamentado para medir el nivel de adquisición y los objetivos a alcanzar por parte del estudiante.

En ese sentido la evaluación juega un rol fundamental para que se logren apropiar las habilidades del lenguaje en conjunto y de esta manera se puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje esperados. Dentro de la práctica del docente, esta experiencia académica busca satisfacer esa necesidad de relacionar al estudiante con el lenguaje objeto de estudio a través de actividades y estrategias que incluyan el uso adecuado de la formación auditiva, oral, escrita y de comprensión lectora.

Este tipo de experiencias se pueden identificar con más claridad en la Educación Superior, ya que para este nivel de formación educativa, el docente cuenta con una mayor

autonomía en sus procesos evaluativos; sin embargo, es necesario seguir unas líneas y políticas de acción establecidas por la institución para este proceso, como se mencionó anteriormente; lo que puede generar cierta desarticulación con el desarrollo de las habilidades comunicativas.

En tal sentido, es necesario direccionar los procesos evaluativos hacia la apropiación de todas las habilidades comunicativas, las cuales permiten una relación real con el idioma que se está aprendiendo, esto desde luego fortaleciendo el mensaje que se está transmitiendo con el fin de complejizar el uso del nuevo idioma, con la creación de ideas, discursos, argumentos, posiciones críticas frente a un tema, y no simplemente usar la nueva lengua para una comunicación básica o que tienda a tener un mensaje muy superficial o sencillo.

3.3 La Evaluación de las habilidades en la perspectiva comunicativa y dialógica en el contexto del Programa de Formación en Lenguas Extranjeras

Esta desarticulación mencionada previamente puede estar generando un conflicto en la apropiación de este saber, ya que como se indicó la normatividad le ha dado prioridad a la prueba estandarizada como único instrumento de medición de los saberes (en este caso del inglés), por lo que muchas de las prácticas evaluativas se direccionan hacia la obtención de los resultados esperados para los diferentes niveles académicos en la prueba Saber Pro, que como se ha reiterado en varias situaciones, no evalúa la integralidad de las competencias, sino superficialmente revisa algunas apropiaciones en Composición gramatical, léxica y semántica.

En ese sentido, retomando el proceso evaluativo de las competencias, y específicamente de la prueba Saber Pro la cual se inscribe en los procesos de Accountability, se percibe nuevamente la falencia en la integralidad de las competencias comunicativas teniendo en cuenta la explicación anterior, y además se observa que la prueba no solo está mal orientada, sino que los estudiantes en Colombia no están apropiando ni siquiera La Competencia Lingüística, que es donde se enfocan los diferentes procesos evaluativos en aula, y de esto ya se hizo referencia en la Tabla 2 del escrito.

De esta forma se puede entender que existe una desarticulación entre la política educativa de Bilingüismo en Colombia, con las orientaciones del MCER, y el proceso evaluativo y de resultados a través de la prueba de estado Saber Pro, que repercute en la práctica evaluativa del aula, como lo indica la **Figura 4**.

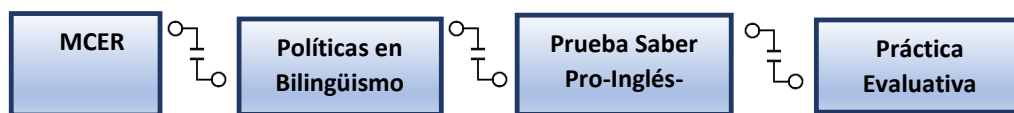


Figura 4: Desarticulación entre Política, orientaciones y práctica evaluativa. **Fuente:** Realización Propia. (2022).

Este tipo de estrategias reservadas para la evaluación de la prueba, han permeado la práctica del maestro dentro del aula, ya que muchas instituciones direccionan sus procesos de enseñanza para cumplir con el requisito de la prueba Saber Pro. Según el estudio de la Fundación Compartir (2014), el reconocimiento al docente exige estar ligado al progreso que presenten los estudiantes en la prueba de Estado, por lo que aunque se tiene autonomía institucional para crear procesos curriculares y evaluativos, estas instituciones direccionan sus estrategias a la mejora de los resultados en las pruebas estandarizadas, ya que estas pruebas se relacionan con procesos de acreditación, calidad y políticas en las instituciones frente a los saberes, para este estudio específicamente el conocimiento de las lenguas.

Actualmente, el Decreto 1330 de 2019, orienta en los procesos curriculares y evaluativos en la educación superior, fortaleciendo el concepto de la prueba como forma de medición del idioma. En este proceso el Centro de Lenguas de la Universidad la Gran Colombia no ha sido ajeno a los cambios en términos de política educativa de este conocimiento, y se ha adaptado a los instrumentos normativos, especialmente a ley 1651 de 2013 y al el Decreto 1330 de 2019, en donde la formación de lenguas extranjeras se vuelve requisito para la obtención de su carrera en pregrado y posgrado, y la Norma Técnica 5580 establece las horas de trabajo por nivel y los exámenes internacionales válidos para demostrar la suficiencia en las lenguas extranjeras, como se había indicado previamente.

Para este caso particular del estudio, el Centro de Lenguas Internacionalización y Cultura cuenta con cierta autonomía frente a los procesos macro institucionales de las Facultades o unidades académicas de la universidad, por lo que su Proyecto Educativo Institucional cuenta con un grado de independencia frente a estas dependencias, lo que ha permitido que el CLIC enfoque su visión a la apropiación de competencias (en nuestro caso

comunicativas) como lo establece el Marco Común Europeo de Referencia, desligándose un poco de la prueba como forma de medición, y procurando que el aprendizaje sea significativo.

Esto a su vez hace que tanto el currículo, el modelo pedagógico y la forma de evaluación se puedan abordar de manera diferente, y se alineen más hacia la apropiación de las competencias en su integralidad. Actualmente, el modelo pedagógico utilizado es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)²⁶ que permite tener un acercamiento diferente en el momento de abordar los conceptos.

Es aquí, donde se propone plantear una nueva perspectiva de la forma en la cual se está impartiendo este tipo de práctica, ya que es un error enfocar únicamente los procesos evaluativos a la presentación de una prueba escrita, y desconocer las otras formas de evaluación que implican otro tipo de actividades, en donde se puedan incluir la totalidad de las competencias, que hacen referencia a enseñar y evaluar para apropiarse una competencia más que para memorizar o repetir una estructura gramatical, que muchas veces los estudiantes no le ven sentido alguno, ya que ese conocimiento nunca se llega a accionar, y de acuerdo con Habermas (1987) el lenguaje es acción.

En ese sentido, Arias, Maturana y Restrepo (2009) afirman: “En Colombia, los sistemas educativos y los programas de lenguas extranjeras, apoyados en los proyectos para el fomento de estas lenguas, renuevan y evalúan metodologías y recursos con alguna regularidad; paradójicamente, la evaluación de los aprendizajes no ha recibido igual atención” (p.100). Es decir que, aunque implementemos estrategias metodológicas nuevas, incluyamos las TIC, o capacitemos muy bien a nuestros docentes, la reestructuración de la evaluación sigue estando pendiente, y terminamos evaluando en el aula de la misma forma que se hace tradicionalmente, a través de la prueba escrita.

Teniendo en cuenta este escenario de análisis y desde la experticia docente, se ha logrado percibir las oportunidades de mejora que tiene la forma en la cual se está evaluando el aprendizaje del inglés en el Centro de Lenguas de la Universidad la Gran Colombia, ya que actualmente se mide las competencias a través de una evaluación sumativa- cuantitativa, lo que

²⁶ El aprendizaje basado en problemas puede definirse como un proceso de indagación que resuelve preguntas, curiosidades, dudas e incertidumbres sobre fenómenos complejos de la vida.

puede sesgar realmente la habilidad del estudiante en cada una de las competencias que necesita adquirir; ya que la única competencia que se podría cuantificar sería la gramatical, y esta como se mencionó anteriormente no empodera al estudiante realmente en el aprendizaje de una lengua.

De acuerdo al estudio de Education First (2018) países como Suecia, Finlandia o Noruega se encuentran en niveles de dominio muy alto del idioma, ya que entendieron cómo debían enseñar otras lenguas a sus estudiantes y se percataron que la mejor forma es la motivación, el apropiamiento de la lengua y estrategias alternativas de evaluación y enseñanza que permitan a los estudiantes desarrollar las competencias adecuadamente, por lo que los resultados son muy satisfactorios y sus habitantes logran dominar hasta tres idiomas fluidamente.

En consecuencia una evaluación significativa y crítica es fundamental para el proceso de alcance de resultados, ya que el propósito es implementar diferentes tipos de evaluación durante el transcurso de los cursos de inglés en el Centro de Lenguas Internacionalización y Cultura-CLIC- de la Universidad Gran Colombia; es decir que se utilizaría un tipo de evaluación criterial (para determinar fortalezas y debilidades), global (para determinar el rendimiento y evolución del alumno), teniendo como referencia total la evaluación formativa, brindándole a este proceso un sentido humanista y más cercano a los estudiantes, para que puedan empoderarse y desarrollar mejor las habilidades que están aprendiendo, y no solo presenten la prueba escrita, sino realmente aprendan el uso adecuado del idioma objeto, en donde la práctica del lenguaje es clave en el desarrollo de las habilidades comunicativas.

De esta forma se establecen las falencias que presenta la medición de un saber a través de una prueba escrita, que no tiene en cuenta las diferentes competencias del idioma a ser evaluado, por lo que es necesario replantear los objetivos de aprendizaje y encaminarlos hacia la apropiación real del idioma, y por qué no a la presentación de la prueba con el fin de dar cumplimiento a esa actividad evaluativa superficial, dejando como gran significancia los procesos evaluativos en el aula, los cuales pueden dar una mejor aproximación al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de una lengua.

3.4 La Evaluación y el desarrollo de las habilidades comunicativas, desde una perspectiva pragmática y sociolingüística

Teniendo en cuenta que el desarrollo del lenguaje no se limita únicamente a la comprensión lingüística de unos códigos o símbolos, sino que además implica la comprensión social del medio en el cual se está comunicando el individuo, y su pertinencia de la información que se está transmitiendo, es necesario contar con procesos evaluativos integrales, que incluyan la aprehensión de las habilidades comunicativas de forma real, en especial aquellas donde se acciona el lenguaje, como lo son la oral y la escrita.

Es de suma importancia comprender esos contextos y realidades a las que se ve expuesto el individuo, para que a partir de allí construya un proceso comunicativo asertivo, y que esa interacción lleve a un entendimiento claro y pertinente de lo que se quiere transmitir a través de la misma acción del idioma, entendiéndolo como un vehículo de conceptos e ideas.

En ese sentido, se puede comprender lo sociolingüístico, ya sea desde el MCER (2002), en donde lo interpretan como las condiciones socioculturales en las que se ve envuelto el individuo tanto en su cotidianidad como en el uso complejo del lenguaje frente a otras experiencias, o desde Canale (1983) en donde se refiere a este concepto como las normas de uso y las normas de discurso que sirven para interpretar los enunciados en su significado social, las de uso indican el modo en el que se producen los enunciados, y las de norma, indican el registro y estilo de ese mensaje, de acuerdo al contexto en el cual se desenvuelve la comunicación.(p.7); por lo que ambas visiones apuntan a la interacción social, como ese espacio en donde el lenguaje es fundamental para transmitir un mensaje asertivo y claro.

Del mismo modo, Hymes (1971) propone el concepto de competencia sociolingüística, indicando que esta incluye por lo menos las reglas de interacción social, el modelo SPEAKING de Hymes²⁷, la competencia interaccional y la competencia cultural, estas cuatro categorías son fundamentales para que pueda existir una interacción asertiva entre ambos sujetos, y se

²⁷ El Modelo de Hymes pone de relieve el concepto de la situación social a través del modelo SPEAKING, donde cada letra representa un concepto de análisis: S = (setting) situación, P = (participants) participantes, E = (ends) finalidades, A = (acts) actos, K = (key) tono, I = (instrumentalities) instrumentos, N = (norms) normas y G = (genre) género. Estos ocho elementos corresponden a las reglas de interacción social, las que deben responder a las siguientes preguntas: ¿dónde y cuándo?, ¿quién y a quién?, ¿para qué?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿de qué manera?, ¿creencias?, ¿qué tipo de discurso?

complementa con la competencia lingüística, la cual brinda esas herramientas normativas que le dan un orden lógico al mensaje transmitido.

Es decir, que independientemente de las perspectivas de comprensión del lenguaje, la competencia sociolingüística juega un rol determinante para la aproximación significativa de la comunicación. Es por esto, que la evaluación necesita vincularse de modo tal, que se logre identificar el desarrollo de esas competencias asertivamente, y para esto es necesario analizar fortalezas y debilidades, determinar el rendimiento y evolución del alumno, siempre teniendo como referencia total la evaluación formativa del proceso, que implique una valoración real de la situación que experimenta el estudiante; en donde no solo se contemple lo lingüístico, sino la totalidad de la interacción del lenguaje.

Precisamente, la competencia pragmática, es relevante tanto para el Organismo Internacional (MCER), como para los autores mencionados previamente; en ese sentido el MCER(2002) indica, que además de conocer el funcionamiento del lenguaje, y accionarlo a través de la interacción con el otro; es necesario darle prioridad a la pertinencia del mensaje transmitido a través del lenguaje, su orden, su estructura, su uso, su interacción y transición, son claves para que la expresión del lenguaje sea la más asertiva, a esto hace referencia a este criterio de abordaje.

De igual manera, Hymes (1971) plantea el concepto de Competencia Pragmática, como la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro. Esto implica que el discurso sea funcional y organizativo, lo que a su vez permite que el mensaje sea preciso, fluido, tenga coherencia y cohesión, además de ser flexible, pueda describir, pero también narrar, en términos generales que pueda ser lo más asertivo posible.

Igualmente, Canale (1983), presenta su perspectiva de esta competencia, en donde está relacionada con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabajado hablado o escrito en diferentes géneros. Por género se entiende el tipo de texto: por ejemplo, una narración oral o escrita, un ensayo argumentativo, un artículo científico, una

carta comercial... La unidad de un texto se alcanza por medio de la cohesión en la forma y la coherencia en el significado (pág. 68).

Estas apreciaciones de la acción del lenguaje, refuerzan la decisión de realizar una valoración real del aprendizaje de las lenguas, puesto que la apropiación óptima de un idioma, se logra a través de la articulación de todas las competencias comunicativas, y no exclusivamente enfocarse a procesos de comprensión lingüística. En ese sentido, es muy importante entender el accionar del lenguaje, puesto que como se ha mencionado previamente en la investigación, este se dinamiza especialmente en las habilidades de producción oral y escrita.

En ese aspecto, es muy importante entender que los procesos evaluativos requieren enfocarse en la apropiación de estas habilidades especialmente, ya que es donde se valora si el estudiante identifica las competencias sociolingüísticas y pragmáticas, y de esta manera lograr que el mensaje que se trasmite, así tenga cierta cotidianidad o complejidad del pensamiento, sea preciso, claro y logre comunicar asertivamente.

Finalmente, se puede identificar que existe una clara postura de la apropiación de las lenguas, que está relacionada con el desarrollo de unas competencias comunicativas, que se complementan entre sí, y que para valorar adecuadamente el alcance de estas competencias es necesario enfocarse en la apropiación de las habilidades de producción de la lengua como lo son el habla y la escritura; por lo que es importante direccionar los procesos, métodos o formas evaluativas hacia la comprensión global de estas competencias, teniendo en cuenta los diferentes factores que puedan incidir en el espacio del aula.

Capítulo IV

DISEÑO DE LA INDAGACIÓN CUALITATIVA

En el siguiente capítulo se presenta el enfoque cualitativo de la investigación, su visión epistemológica frente al análisis de la información suministrada, además de las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de los datos. A su vez, se brinda una trazabilidad de estos conceptos y cómo se adaptan dentro de los contextos educativos actuales.

Posteriormente, se presenta la caracterización de los actores principales que participan en el estudio, además se organiza, procesa y luego se analiza la información recolectada a través de los diferentes instrumentos; con el fin de presentar los hallazgos de este análisis, y de esta manera abrir el espacio para la discusión de los autores.

Finalmente, una vez recolectada y analizada la información, se presentan los hallazgos finales, y se plantean las temáticas que surjan de las dimensiones de análisis en cuanto a descripción, interpretación y valoración, con el fin de presentar la propuesta evaluativa formativa en la lengua extranjera inglés.

4.1 Posicionamientos epistemológicos de la investigación, desde lo pragmático a lo sociolingüístico, una aproximación al pensamiento de Wittgenstein y Habermas.

De acuerdo con el análisis de la investigación realizado hasta este capítulo, se infiere que posiblemente existe una tensión entre el desarrollo de habilidades comunicativas en contexto dentro del aula frente a la subjetividad de las pruebas estandarizadas, y que esto a su vez deriva en un conflicto entre el desarrollo de las habilidades comunicativas que el profesor realiza en el aula y las competencias que se evalúan en las pruebas estandarizadas.

Esta posible tensión presenta una problemática en el desarrollo de las habilidades comunicativas y del buen uso del lenguaje, por lo que esta investigación se centra en dos posturas desde la Teoría de la acción comunicativa I, Racionalidad de la acción y racionalización social (Habermas,1982), y el Tractatus Lógico – Philosophicus (Wittgenstein ,1921), los cuales le dan la orientación cualitativa a la investigación, desde su pensamiento en la teoría de la comunicación, así como la complejidad en el buen uso del lenguaje.

Por ello y de acuerdo con el objetivo de la investigación, el estudio se inscribe en los fundamentos de la teoría crítica; lo que brinda un punto de partida que se registra a la perspectiva de pensamiento crítico a través del lenguaje; esto claro está orientado desde la teoría de la acción comunicativa y la relación del sujeto con el lenguaje.

En tal sentido, Habermas nos indica a través de su teoría de la acción comunicativa una perspectiva de la relación del lenguaje desde la acción social, de acuerdo con Habermas (1987):

El concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio de entendimiento sin más abreviaturas, en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte preinterpretado que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos (p.138).

Es muy importante recalcar el lenguaje como medio de interpretación de los mundos a los que está expuesto un individuo, con el fin de mediar esas interpretaciones que puedan establecer consensos y mejorar relaciones sociales. En tal sentido, Habermas indica (1987)” el interés se centra en las condiciones formales de la racionalidad del conocimiento, del entendimiento lingüístico y de la acción, ya sea en la vida cotidiana o en el plano de las experiencias organizadas metódicamente o de los discursos organizados sistemáticamente” (p.16).

Lo que indica que la comprensión del lenguaje y su accionar frente a situaciones sociales de carácter personal, cotidiano o académico, es factor significativo en la relación de ese individuo con las experiencias a las que se ve expuesto, por lo que el medio lingüístico empieza a funcionar como un supuesto más, en el que se reflejan como tal, las relaciones del actor con el mundo.

Ahora bien, ese mundo con el que interactúa el individuo se categoriza para Habermas (1987) como mundo de la vida, en donde las imágenes del mundo representan una relación significativa del sujeto con ese medio, estas según Habermas (1987) “se miden no por propiedades lógicas y semánticas, sino por las categorías que ponen a disposición de los individuos para la interpretación de su mundo” (p.73) ; es decir que el pensamiento no radica exclusivamente en el plano de las operaciones lógicas, sino por las categorías que los individuos crean para relacionarse con su mundo.

En tal sentido, esas imágenes pueden representar diferentes realidades o mundos, en donde la interpretación mediada por el lenguaje es fundamental en la relación con esa cultura, según Habermas “ Las imágenes del mundo almacenan un saber cultural con cuya ayuda una comunidad de lenguaje interpreta el mundo”(p.87); es decir que cada cultura establece una relación de lo real y lo no real, y cada una establece unas categorías de distinción dentro de su propio lenguaje, por eso es clave entender el contexto de una lengua a la que se quiere acceder, para entender su interpretación del mundo a través de las imágenes que esa misma cultura ha elaborado entorno al lenguaje.

En consecuencia el concepto de acción comunicativa planteado por Habermas (1987), establece el lenguaje como factor significativo en la interpretación del mundo, y reconoce que este planteamiento se basa en gran medida a los estudios en filosofía del lenguaje de Wittgenstein, aunque se distancia en cuanto al orden lógico tradicional de la filosofía analítica, ya que esta visión queda corta pues pierde de vista el aspecto de la triple relación de la acción comunicativa con el mundo (pp.139-140).

De acuerdo con la visión de Habermas (1987), las acciones implican un proceso más complejo que no se adhiere a las reglas de la filosofía analítica planteadas por Wittgenstein, ya que una acción básica, implicará una co-realización en otras acciones que se derivan de la

inicial; en donde las reglas de orden establecidas a través de los simbolismos que se le atribuye al mundo pueden orientar en la interpretación de este, sin embargo ese simbolismo va acompañado de una existencia autosuficiente, que es la que brinda un trasfondo a las acciones realizadas (p.142-143).

Habermas nos indica que esa interpretación del mundo implica una concepción lógica y teleológica de la relación con las acciones, según este autor (1987):

Para el modelo comunicativo de acción el lenguaje sólo es relevante desde el punto de vista pragmático de que los hablantes, al hacer uso de oraciones orientándose al entendimiento, contraen relaciones con el mundo, y ello no sólo directamente, como en la acción ideológica, en la acción regida por normas o en la acción dramaturgica, sino de un modo reflexivo (p.143).

En donde el hablante no solo depende del uso adecuado de esa lógica del entendimiento, sino que además de los consensos de validez a los que se ve expuesto dentro del contexto en el cual se desenvuelve el hablante. En este espacio el hablante establece una pretensión de validez que se logra a través de las reglas de pensamiento lógico, una vez allí esta pretensión demanda ser validada por su entorno, en términos de que el enunciado que hace es verdadero, de que el acto de habla es correcto en relación con el contexto vigente, y de que la intención del hablante coincide con lo que piensa.

Esta pretensión es sometida a esa validez, y se logra un consenso frente a esa interpretación de por lo menos uno de los mundos a los que el individuo está sujeto, dentro de los cuales se entiende el mundo objetivo, social, y subjetivo. De acuerdo con Habermas (1987):

El mundo objetivo (como conjunto de todas las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos); el mundo social (como conjunto de todas las relaciones interpersonales legítimamente reguladas), y el mundo subjetivo (como totalidad de las vivencias del hablante, a las que éste tiene un acceso privilegiado (p.144).

Ahora bien, dentro de esta pretensión de validez se encuentra el orden estructurado de las reglas y normas establecidas desde la racionalidad, en ese sentido (Wittgenstein ,1921) le brinda esa perspectiva (a través del Tractatus Lógico – Philosophicus, 1921) de base lógica y bien estructurada del pensamiento desde el lenguaje mismo; en donde el lenguaje abarca todos los límites del mundo del hablante.

En tal sentido, Wittgenstein (1921) indica “toda función del lenguaje consiste en tener significado y sólo cumple esta función satisfactoriamente en la medida en que se aproxima al lenguaje ideal que nosotros postulamos” (p.12); lo que se infiere como el uso adecuado de las normas lingüísticas en el desarrollo del pensamiento. Esto es significativo ya que ese lenguaje ideal tiene una gran relevancia en la relación del individuo con las proposiciones.

De este modo, ese lenguaje ideal según Wittgenstein (1921) “tendría como requisito tener un solo nombre para cada elemento, y nunca el mismo nombre para dos elementos distintos” (p.12), lo que implicaría un uso elevado de la lengua, en donde el simbolismo que representa los objetos necesita ser más preciso en la interpretación de ese mundo compuesto por hechos atómicos, de los cuales esos objetos son partes constitutivas.

Esta idea del autor es de suma relevancia, ya que señala la importancia del simbolismo a través del lenguaje y sus signos de representación; lo que indica que el uso adecuado del lenguaje es más que significativo en la expresión de las ideas, y que no es posible nombrar de igual manera a dos símbolos en esa interpretación, según Wittgenstein (1921)” No es nunca posible indicar la característica común de dos objetos designándolos con los mismos signos, por dos diferentes modos de designación. Pues el signo es arbitrario” (p.28).

Por consiguiente, para evitar este tipo de problemáticas del lenguaje, es necesario usar diferentes signos (lingüística) para los diferentes simbolismos (hechos) que se pueden interpretar de acuerdo con los límites del lenguaje, en palabras de Wittgenstein (1921) “Un simbolismo, pues, que obedezca a la gramática lógica –a la sintaxis lógica.” (p.28), lo que implica un accionar más profundo de la estructura del lenguaje.

Así pues, para nuestro autor el pensamiento es la proposición con significado, y esa proposición puede representar toda la realidad, pero dista de la representación de la forma lógica de esa realidad, puesto que para poder representar esa forma lógica hay que ubicar la proposición fuera de ese contexto racional, según Wittgenstein (1921)” La proposición no puede representar la forma lógica, se refleja en ella” (p.41), y al final esa totalidad de las proposiciones es el lenguaje.

Por esto es por lo que es tan importante el buen uso de los signos en la articulación del lenguaje, ya que esto determinará la forma adecuada de interpretar esas proposiciones o hechos,

los cuales están efectivamente ordenados de un modo lógico, y esa aplicación de la lógica decide qué proposiciones elementales existen a priori en la representación de ese mundo, en palabras de Wittgenstein (1921) “ los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo” (p.81).

Es de suma importancia recalcar la significancia que Wittgenstein le proporciona al lenguaje como máximo articulador del pensamiento, haciendo la salvedad que el lenguaje siempre estará en deuda con la representación del mundo, y es por ello que es necesario ser consciente del correcto uso de las reglas de orden lógico instauradas; de acuerdo con Wittgenstein(1921) “ Si nosotros conocemos la sintaxis lógica de un lenguaje de signos cualquiera, entonces todas las proposiciones de la lógica están ya dadas” (p.89); lo que implicaría una mejor relación con los simbolismos y el microcosmos.

Es así como la importancia del buen uso del lenguaje en cualquier idioma es determinante para el desarrollo de un sujeto crítico, reflexivo, tolerante, abierto a la crítica, generador de opinión, emancipador, generador de nuevos conceptos, y transformador de la realidad. Por consiguiente el perfeccionar nuestra propia lengua y el aprender y apropiarse de una segunda lengua, conlleva una responsabilidad en el uso de las mismas, en la cual si la relación entre la lengua aprendida y el sujeto es constructiva, seguramente la realidad se percibirá de múltiples formas , ya que la relación con los objetos es diferente; mientras que si la relación entre la lengua aprendida y el sujeto es discursiva, solo se relaciona con los objetos directamente, solo percibirá una parte del constructivismo lingüístico que puede explorar.

4.2 Los rasgos de la investigación cualitativa en la perspectiva de Elliot Eisner y John Creswell.

Es necesario recordar, que esta investigación parte de una experiencia particular que se preocupa por el uso del lenguaje y la correcta apropiación de este. En la investigación se hace referencia al idioma inglés, pero esta preocupación se podría extender a cualquier lengua, ya que se puede percibir que existe una gran necesidad mundial por aprender idiomas, pero que en ese afán se están cometiendo algunas imprecisiones en política educativa, como lo expuesto en este documento.

En cuanto a la ruta metodológica en la cual se inscribe la investigación, se relaciona desde una perspectiva cualitativa, sobre la base de la crítica educativa propuesta por Creswell (1998), decantando de esta manera los instrumentos empleados en la presente investigación, la cual fue diseñada desde el paradigma cualitativo, soportado en el sujeto crítico como principio orientador.

Dicha metodología, se encuentra basada en la realidad estudiada a partir de los instrumentos, y de las mismas experiencias del investigador; de igual modo, se pretende evidenciar y valorar las nociones de los docentes en lo que tiene que ver con la evaluación en Lengua Extranjera, y su relación con la prueba Saber Pro-Inglés.

De esta manera, la visión que tienen los diferentes sujetos implicados en la investigación, lleva a considerar un planteamiento desde una perspectiva crítica y formativa que conlleve a la superación del enfoque técnico instrumental que se le ha asignado a la evaluación del lenguaje y las habilidades comunicativas. Teniendo en cuenta que esta investigación se centra en la perspectiva del lenguaje de Habermas y Wittgenstein, en donde los procesos cognitivos y de adquisición están ligados a una acción social y al uso adecuado del lenguaje, como se explicó previamente, por lo que desde sus fundamentos es necesario vincularlo con una postura de tipo cualitativo.

En ese sentido el abordaje que se le brinda a la investigación, es clave ya que su base epistemológica y su pregunta central son fundamentales desde el punto de vista del sujeto crítico, que se desliga de la percepción positivista que puede limitar la visión del investigador; y allí Creswell (1998) orienta el proceso desde su perspectiva “ La selección de la investigación igualmente se basa en la naturaleza del problema a ser tratado, así como en las experiencias personales del investigador y de los demás participantes del estudio” (p.22)²⁸.

Por esta razón, el proceso hermenéutico es clave en el desarrollo de la investigación, por lo que el estudio se suscribe principalmente en los métodos de investigación orientados desde (Creswell ,1998); ya que la interpretación juega un papel clave en esta investigación, pero no deja de lado instrumentos cuantitativos y cualitativos que aporten a esa hermenéutica del

²⁸ Traducción Propia.

trabajo; es decir que la investigación es de orden cualitativo por su posición epistemológica, y se inscribe como un estudio de caso, ya que el interés se centra en el caso en sí, y la pretensión de la investigación no pretende asumir universalidades, puesto que parte de una experiencia propia.

Es de suma importancia recalcar que la visión de Creswell frente a los métodos de investigación, abre la posibilidad de utilizar componentes de tipo cuantitativo y cualitativo en el análisis de la información, ya que este proceso puede partir de un análisis cualitativo y al mismo tiempo utilizar herramientas de tipo cuantitativo que permitan una mejor interpretación del objeto de investigación, en palabras de Creswell (1998):

La investigación mixta es una estrategia que indaga acerca de la combinación o asociación de las formas cualitativa y cuantitativa. Esta estrategia tiene en cuenta supuestos de tipo filosófico, el uso de instrumentos de tipo cuantitativo y cualitativo, y la combinación de ambos abordajes en la investigación (p.31)²⁹.

De esta manera la visión frente al abordaje de la investigación tiene en cuenta las orientaciones establecidas por Creswell (1998), quien dentro del concepto de investigación mixta, ofrece la estrategia Secuencial de métodos combinados, en la cual el investigador busca expandir los hallazgos con otro método que complete lo analizado hasta el momento.

En ese sentido Creswell indica (1998)” Esta estrategia puede comenzar con un tipo de entrevista de corte cualitativo para motivos de percepción, y luego complementar con un cuestionario que tenga una muestra significativa, así el investigador puede generalizar los resultados en función de una población mayor” (p.31)³⁰. Esta perspectiva brinda una objetividad mayor al proceso cualitativo de la investigación, lo que es pertinente para este estudio, ya que el análisis se hace a nivel de educación superior, que es donde se busca aportar desde la problemática planteada.

A su vez se puede indicar que el estudio vincula la relaciones sociales como eje clave para que el individuo logre articular el conocimiento, puesto que la investigación es un proceso que implica la interpretación de la realidad, y desde una pedología critica se entiende la realidad no en lo individual sino en lo colectivo(Las Ciencias Sociales), ya que una de las prioridades

²⁹ Traducción propia.

³⁰ Traducción propia.

en el estudio es precisamente la falta de práctica que se tiene frente a la teoría del aprendizaje de las lenguas, dado que su desarticulación entre lo político y la sociedad ha hecho que ese saber se desconfigure, dejando al final solo la prueba escrita como única forma de medición de este conocimiento.

Otra visión clave del estudio es la que se brinda desde Eisner (1998), teniendo en cuenta que esta investigación nace de una experiencia propia, frente a una inquietud que surgió de hacer un proceso de observación detallado, en ese sentido Eisner nos brinda un análisis más detallado de lo que realmente ocurre cuando se realiza el análisis de la información recolectada, para Eisner (1998)“Es necesario prestar atención a las escuelas y aulas por las que nos preocupamos, observarlas y utilizar lo que vemos como fuente de interpretación y valoración”(p.28).

Es precisamente la preocupación por el proceso evaluativo de la apropiación de los idiomas, lo que genera la inquietud de la investigación, y es precisamente allí donde Eisner orienta el análisis de la investigación desde una perspectiva cualitativa, tomando en consideración las fases, y las dimensiones planteadas por este autor para realizar un análisis más acertado de la problemática trazada.

En ese sentido Eisner (1998) nos indica que el estudio cualitativo comprende seis rasgos, los cuales van a contribuir de forma diferente a formar el carácter de la investigación; dentro de estos criterios se encuentran el enfoque, el yo como instrumento, el carácter interpretativo, el uso del lenguaje expresivo, la atención en lo concreto, y finalmente la coherencia, intuición y la utilidad instrumental (pp. 49-57).

De igual manera, Eisner (1998), nos presenta una visión de la investigación cualitativa basada en el conocimiento educativo, y aunque afirma no tener un procedimiento para realizar una indagación cualitativa, si nos indica que podemos considerar algunas orientaciones de la forma de asumir una investigación de tipo cualitativa, brindándole un significado superior a este tipo de abordajes; o que le permite al investigador tener unas bases más sólidas de la visión cualitativa del estudio, y se complementa perfectamente con el aporte de Creswell desde su investigación de tipo mixto.

Dentro de estas consideraciones que ofrece Eisner, indica que la indagación cualitativa requiere ocupar un lugar en la idiosincrasia, en los diferentes, no en la uniformidad o en la generalidad; del mismo modo, la indagación cualitativa necesita tener un estilo por parte del investigador, que está ligado a los rasgos personales, y el investigador le brinda una identidad particular al estudio; igualmente este tipo de investigaciones implican un tiempo diferente, ya que los procesos de descripción conllevan una precisión mayor de los momentos de observación, y por último la indagación cualitativa requiere de una sensibilidad significativa por parte del investigador, que le permita relacionarse mejor con el objeto de investigación.

Una de las propuestas para validar el conocimiento educativo según Eisner, es la crítica educativa, y como se ha mencionado previamente, este estudio tiene en sus bases epistemológicas en el desarrollo del sujeto crítico, por lo que se considera pertinente orientar el estudio desde esta perspectiva, que de acuerdo con Eisner (1987):

Es un proceso donde el conocimiento toma sentido social, se hace dialéctico en medio del conflicto de saberes. Afirma que el conocimiento como arte de apreciar, valorar y la crítica como el arte de la revelación y la iluminación, desnudan los hechos y fenómenos sociales en la búsqueda de su esencia, de la verdad incrustada, escondida, que es necesario develar (p. 107).

Es necesario entender que en este contexto el concepto de crítica hace referencia a un evento de transformación, a través de una narrativa argumentada que se está reinterpretando constantemente; es decir que este proceso de crítica implica más que un uso literario adecuado, una sensibilidad en cada una de las dimensiones que propone Eisner (1998) las cuales denomina descripción, interpretación, evaluación y temáticas.

Estas dimensiones permiten abordar la problemática observada de forma que pueda abarcar las diferentes situaciones que se puedan presentar durante el proceso investigativo. En ese sentido, la descripción según Eisner (1998) permite entender cómo es el lugar o el proceso donde se está intentando comprender la problemática (pp. 166-167); esta dimensión es muy importante ya que el máximo detalle al que se pueda llegar a través de una narrativa superior permitirá una mejor comprensión del sitio donde se lleva a cabo la investigación.

Por otra parte, la interpretación según Eisner (1998) se puede pensar como esa forma de aclarar las razones expuestas y proporcionar las razones que justifiquen lo que se ha visto,

(p.166); es decir que aunque la descripción y la teoría brindan fundamentos para la comprensión de la problemática expuesta, el ejercicio hermenéutico de decodificar lo que se está observando tendrá una gran relevancia en el entendimiento general de la situación, ya que interpretar implica situar un contexto, exponer, develar y explicar todo lo experimentado.

Ahora bien, la dimensión de la evaluación vista desde una perspectiva crítica, en donde según Dewey (1938), “la evaluación parte de procesos de validez de la experiencia educativa” (p. 120), y es precisamente allí donde el sentido de validar esos conocimientos puede dar un orden a los procesos que se den dentro del aula. En tal sentido es necesario realizar esos procesos de valoración, para saber hacia dónde se dirigen los objetivos, además es fundamental establecer patrones en la evaluación para delimitar estos procesos en el aula, y es importante realizar criterios de juicio, que permitan obtener una evaluación significativa.

Finalmente, las temáticas, a lo que Eisner (1998), denomina como los “temas”, es decir las características que sobresalen en determinado contexto, vivencias o sujetos de estudio, los cuales permiten definir o configurar su identidad, ubicando en cierta medida los fenómenos reiterativos, para qué, de esta forma se puedan vincular a diversos contextos con la misma problemática.

Los aportes de Creswell y Eisner, junto con los principios que se generan desde una ética investigativa, permitieron la escogencia de una investigación y un enfoque cualitativos, que siempre fue abierto a la discusión, diálogo y respeto por el otro, permitiendo con ello el entendimiento del contexto del educador propuesto por la teoría crítica.

4.3 El estudio de una Experiencia como estrategia de indagación en la Educación Superior.

Es necesario recordar que existe una necesidad del aprendizaje y empoderamiento de una lengua extranjera en nuestra sociedad actual; la cual no se ha logrado satisfacer en gran medida a las políticas instauradas, y a su desarticulación con la realidad contextual de nuestra sociedad en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estas políticas no han logrado llenar los vacíos académicos que los estudiantes generan en el momento de encarar este tipo de aprendizaje; además, las políticas en bilingüismo no han logrado tener ese alcance propuesto

en el aprendizaje de las lenguas, ya que las estrategias tienden a enfocarse hacia el manejo de ciertas habilidades de la lengua más no al empoderamiento de esta.

En tal sentido, para articular la investigación con una práctica evaluativa en contexto de Educación Superior, se toma como referencia del estudio el Centro de Lenguas Internacionalización y Cultura de la Universidad La Gran Colombia³¹, en este espacio académico se encuentran estudiantes de diferentes edades y estratos sociales, pero todos con un objetivo común, el cual es el de poder graduarse una vez hayan culminado sus estudios en la lengua extranjera.

El Centro de Lenguas Internacionalización y Cultura CLIC-UGC, hace parte de la vicerrectoría académica, y funciona como unida académica dentro de la Universidad la Gran Colombia, su objetivo principal está en ofrecer la formación en segunda lengua para los estudiantes de la Universidad, que están cursando sus respectivas carreras. El CLIC busca formar en las competencias lingüísticas, comunicativas y culturales de las lenguas extranjeras, según los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y la Norma Técnica Colombiana 5580 de 2007, a través de espacios curriculares, extracurriculares y no curriculares, que permitan fomentar el uso de un idioma.

En tal sentido, el CLIC (2020) busca que sus estudiantes aprendan los idiomas extranjeros, no solamente desde la morfología, la fonética y la sintaxis de la lengua sino desde todos los componentes socioculturales que rodean su uso. (p.12); por lo que sus cursos se enfocan en el aprendizaje de todas las habilidades comunicativas, pero haciendo énfasis en la producción oral y escrita del lenguaje.

De esta manera, el CLIC apoya la formación en lenguas extranjeras de los estudiantes de la Universidad, ofreciendo cursos de forma presencial o remota que actualmente se organizan por módulos y niveles, en jornada diurna, nocturna y sabatina, dependiendo de la demanda de los estudiantes y el cumplimiento de los lineamientos institucionales para su ofrecimiento.

³¹ En este espacio se ofrecen cursos de idiomas para los estudiantes que cursan su pregrado y postgrado en la Universidad la Gran Colombia, quienes de acuerdo con la ley 1651 de 2013, y el actual Decreto 1330 de 2019, deben demostrar el manejo de una lengua extranjera en un nivel B1 o B2 según el Marco Común de Referencia Europeo (M.C.E.R) para obtener su título de pregrado o postgrado.

La visión pedagógica de los cursos está encaminada al desarrollo del sujeto crítico, y esto se ve reflejado en su modelo pedagógico, el cual tiene como eje transversal el Aprendizaje Basado en Proyectos que se alinea con las orientaciones institucionales. Este modelo trabaja en metodologías que promueven la transformación de la sociedad y que, a la vez, consoliden contextos comunicativos enfocados en la inserción de los estudiantes a la lengua extranjera desde tres líneas de acción: el fomento de las lenguas extranjeras, la internacionalización del currículo y la interculturalidad.

De esta forma la primera línea de acción, enfocada a la enseñanza- aprendizaje de la lengua no se puede pensar como el desarrollo de una serie de habilidades inconexas, por el contrario, desde el CLIC (2020) se entiende la lengua como “un organismo viviente, que se adapta según nuestros objetivos comunicativos inmediatos, lo cual implica, entre otras cosas, inteligencia pragmática, reconocimiento de los contextos de habla y el uso crítico y reflexivo de las herramientas y estrategias comunicativas” (p.38).

Así mismo, la internacionalización como segunda línea de acción, busca consolidar estrategias didácticas y curriculares que trasciendan el espacio académico de los estudiantes. Esta dinámica ayuda a desarrollar sus competencias comunicativas en lengua extranjera, sacándolos del ambiente endógeno que normalmente se da en las Instituciones de Educación Superior, y ayudándolos a proyectarse como ciudadanos del mundo altamente competentes.

Si se tiene en cuenta, que el aprendizaje de una segunda lengua abarca cualquier modo de representación lingüística a la que se puede ver expuesto el estudiante, se les invita a través de diferentes espacios a reconocer su propia identidad cultural y su relación con el otro, entender las diferencias y aprender de la riqueza ancestral que tiene nuestro contexto.

Como se puede inferir, el CLIC le apuesta a la formación integral de una lengua, no solo al conocimiento sintáctico o gramatical de esta, sino a lo que el aprender un nuevo idioma implica; un entendimiento cultural del lenguaje al cual estoy expuesto, y un reconocimiento del otro por su diferencia de cosmovisión e interpretación del mundo.

Es por esto que el currículo está orientado hacia la apropiación de estas líneas de acción, y el modelo pedagógico que más se ajusta es el del Aprendizaje Basado en Proyectos, el cual busca que el estudiante asuma una problemática frente a unas temáticas y contenidos

planteados, y desde allí vincular el proyecto a las habilidades de producción comunicativas, como lo son la producción escrita y oral; el objetivo es que el estudiante al final integre todas las habilidades comunicativas para realizar el ejercicio propuesto de forma adecuada, y así se puedan validar los conocimientos.

4.4 Técnicas, Instrumentos y Momentos para la Recolección de la Información.

La Observación No Directiva

Teniendo en cuenta los posicionamientos epistemológicos del estudio, y tomando como referencia el análisis desde Eisner (1998), los instrumentos o técnicas están relacionadas a tres momentos. El primero implica una acción contemplativa o de observación, en donde este proceso no requiere estar restringido de los fenómenos conductuales, lo que permite descubrir ciertas pautas en el comportamiento de las personas, y a su vez puede llevar a la formulación de preguntas e hipótesis, las cuales podrían ser respondidas por otros métodos de investigación (**Ver Anexo 2**).

El propósito de esta técnica, es el de entender las diferentes realidades a las cuales se ve expuesto el objeto de investigación, con el fin de identificar patrones, y códigos que se repiten en el proceso de análisis, además de relacionar comportamientos que incidan en el proceso de estudio del objeto de investigación.

En este sentido Eisner (1998) indica” Se puede mejorar el sentido que se da a las escuelas y aulas cuando se presta atención a la variedad de fenómenos que surgen por sí mismo y se establecen las condiciones de las cuales se extrae la información, la cual no surge de manera espontánea” (p.214); por lo que esta técnica inicial de recolección de información es clave en la reinterpretación del objeto del estudio, el cual se ha venido transformando de acuerdo con esos momentos de observación realizados.

De igual manera, la observación no dirigida, de acuerdo con Stake (1998), permite entender los fenómenos conductuales de manera libre, además nos permite descubrir ciertas pautas en el comportamiento de las personas, lo que puede llevar a la formulación de preguntas e hipótesis, las cuales podrían ser respondidas por otros métodos de investigación.

El objetivo de esta técnica, es el de entender las diferentes realidades a las cuales se ve expuesto el objeto de investigación, con el fin de identificar patrones, y códigos que se repitan en el proceso de análisis, y de esta manera reconocer comportamientos, que incidan en el proceso de estudio del objeto de investigación, así como inferir, validar y complementar con otros instrumentos de análisis.

El Cuestionario Estructurado

En un segundo momento, es necesario realizar cuestionarios de percepción a los diferentes actores de la problemática (Docentes y Directivos); ya que el cuestionario permite conceptualizar los diferentes fenómenos observados y recolectados, con el fin de tener una base teórica-sólida y así brindar una interpretación más completa de los eventos analizados, teniendo en cuenta la perspectiva brindada desde Creswell. **(Ver Anexo 1)**

La Entrevista Semiestructurada

En un tercer momento, se realizan entrevistas en profundidad, las cuales están dirigidas a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones frente al proceso evaluativo y la prueba Saber Pro, con preguntas abiertas que permitan respuestas espontaneas. Esta técnica según Eisner (1998), permite escuchar lo que las personas tienen que decirnos acerca de sus actividades, sus sentimientos, y sus vidas. (p.214). **(Ver Anexo 3)**

En ese sentido la pregunta es fundamental, para que permita al docente expresarse libremente acerca de la situación planteada de una manera espontánea, ya que el objetivo es facilitarle al entrevistado está situación, haciéndolo sentir cómodo y escuchar lo que tiene que decir. Referente a esto Eisner (1998) afirma “realizar una buena entrevista es, en cierto modo, como participar en una buena conversación: escuchar atentamente y hacer preguntas centradas en los ejemplos y sentimientos concretos en lugar de las especulaciones abstractas, que es menos probable que proporcionen información auténticamente significativa” (p.215).

De esta manera, se busca entender el análisis con el apoyo de la Entrevista en profundidad o semiestructurada, la cual en palabras de Taylor (1999), “busca fomentar reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos a

la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras”(p.101); esto con el fin de comprender la visión que tienen los docentes frente a los procesos evaluativos dentro del aula, y su percepción de las pruebas estandarizadas, especialmente en la prueba Saber Pro. }

Del mismo modo, Krueger (1991) indica que el grupo de discusión o grupo de enfoque, es una técnica que utiliza la entrevista grupal para recopilar información relevante sobre el problema de investigación, donde varias personas responden simultáneamente a un cuestionario sistemático. Esta dinámica, busca explorar las distintas posiciones frente al proceso de evaluación de los estudiantes, a un nivel más particular, con el fin de comparar con la información recolectada en la entrevista a profundidad.

Por tal motivo se proponen estas entrevistas semiestructuradas, entre el investigador y los informantes (profesores), las cuales se abordan desde la perspectiva de Eisner, con el fin de identificar esas opiniones y puntos de vista frente a la problemática de la investigación, y de esta forma a través de un ejercicio de sensibilización, descripción e interpretación del instrumento, se pueda tener una visión más amplia de las situaciones planteadas.

A partir de este análisis, se espera clasificar esa información de manera que pueda brindar una perspectiva diferente a la problemática de la investigación, a través de los autores que participan en el proceso. De igual manera, una vez se han realizado estos procesos de recolección de información, a través del cuestionario de percepción, y las Observaciones No Dirigidas, se pasará a la realización de las entrevistas semiestructuradas, partiendo del análisis de las dimensiones de Eisner, con el fin de ampliar las temáticas surgidas y la visión del investigador.

De esta forma, una vez se culmine todo el proceso de recolección de la información, se espera conceptualizar los diferentes fenómenos observados, y recolectados para brindar una base teórica sólida, y que a través de estos instrumentos se pueda brindar una interpretación más objetiva de la investigación; puesto que estos permiten un acercamiento diferente, y a la vez una visión más amplia de los sujetos implícitos en los contextos evaluativos.

El objetivo de la implementación de estos instrumentos, se centra en entender las diferentes realidades a las cuales se ve expuesto el objeto de investigación, con el fin de

identificar patrones, y códigos que se repiten en el proceso de análisis, además comprender la visión que tienen los docentes frente a los procesos evaluativos dentro del aula, y su percepción de las pruebas estandarizadas (especialmente en la prueba Saber Pro-Inglés), y de esta manera explorar las distintas posiciones frente al proceso de evaluación de los estudiantes, a un nivel más particular, con el fin de comparar con la información recolectada en la entrevista a profundidad.

Finalmente, con el uso de estos instrumentos, se espera cifrar, organizar y codificar la información a través del análisis propuesto por Eisner (1998), en cuanto al uso de las Dimensiones Descriptivas, Interpretativas, Evaluativas y de Tematización, que permitirán realizar una comprensión de los diferentes fenómenos observados, y recolectados para brindar una interpretación más asertiva de la información

4.5 Caracterización de la población participante

Para el análisis inicial a través del instrumento cuestionario de percepción, se contó con el apoyo de 15 docentes, de los cuales (50%) cuentan con un nivel posgradual, (30%) son licenciados sin estudios posgraduales, y el (20%) cuentan con otra profesión como lo indica la **Figura 5**. De igual manera se infiere, que la gran mayoría de los docentes del CLIC, han estado vinculados recientemente con la institución, y que tienen gran bagaje en la enseñanza de las lenguas extranjeras en diferentes niveles académicos. (**Ver Anexo 2**)

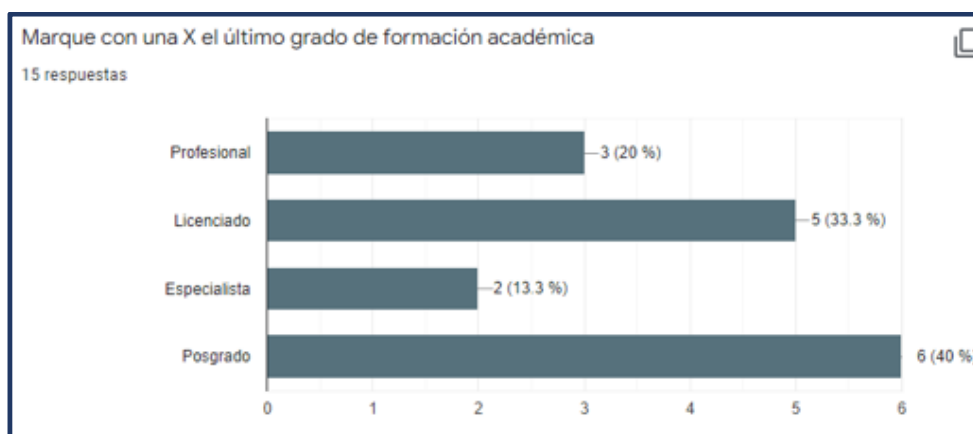


Figura 5: Caracterización Población participante **Fuente:** Realización Propia. (2022).

Posteriormente, para las observaciones No dirigidas de las sesiones, se contó con el apoyo de 8 docentes que se relacionan en **Tabla 8**, quienes permitieron acceder a sus propias

prácticas evaluativas de los diferentes eventos en el aula, lo que permitió un mejor acercamiento al objeto de investigación, puesto que esta observación lleva al investigador a conocer más en detalle de todas las situaciones y momentos que ocurren durante una clase; información muy valiosa que aportó a un análisis un poco más objetivo de los hallazgos presentados en la investigación.

Tabla 8. *Caracterización Docente Participantes de la Investigación Centro de Lenguas Internacionalización y Cultura CLIC. Relación de docentes que intervienen en la investigación, en este caso en la encuesta exploratoria.*

Nombre completo del Docente	Formación Académica	Experiencia docente	Cursos en los que orienta su práctica pedagógica
Luis Antonio Fonseca Oviedo	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades Español e Inglés	Entre 10 a 12 años	Niveles A1 – B1
Lindaaura Yurema Amaya González	Pregrado en Filología e Idiomas	Entre 12 a 15 años	Niveles A1 – B1
Daniel Alberto Rodríguez Angulo	Licenciatura en Filología e Idiomas	Entre 10 a 12 años	Niveles A1 – B1
Erika Ruth Soto Soto	Licenciatura en enseñanza de lenguas extranjeras	Entre 8 a 10 años	Niveles A1 – B1
Julián Andrey Jiménez Sandoval	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Idiomas	Entre 10 a 12 años	Niveles A1 – B1
Diana María Aguilar Guerrero	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Español y Lenguas Extranjeras	Entre 8 a 10 años	Niveles A1 – B1

Fuente: Elaboración propia.

Los docentes en mención permitieron que el investigador se acercara a la práctica desde un tipo de observación No Dirigida, en donde a través de registros videográficos, de plataformas en línea y demás, se logró realizar una aproximación a la práctica evaluativa de cada docente dentro de sus propios procesos en el aula. Debido al tipo de modalidad usada durante el tiempo de pandemia, los dispositivos y códigos cambiaron tanto para los procesos de enseñanza como los de evaluación; por lo que esto permitió un accionar diferente por parte de los docentes, y se puede ver reflejado en las diferentes evidencias presentadas para el análisis.

El objetivo es lograr obtener ambas percepciones de los procesos evaluativos que ocurren en el Centro de Lenguas Internacionalización y Cultura de la Universidad la Gran Colombia, en donde se abre un espacio para la formación de las lenguas extranjeras para toda la comunidad de la universidad, y precisamente allí convergen diferentes profesiones,

perspectivas de vida y enfoques, con un objetivo en común el cual es el de desarrollar y apropiarse el uso de una segunda lengua, lo que posibilita a los estudiantes incursionar al mundo actual, en donde el lenguaje, y principalmente el idioma inglés, se convirtió en el vehículo más accesible de establecer interacciones con otras culturas y realidades.

Una vez definida la población participante del estudio, se trabaja en la esfera metodológica, cuyo propósito es la recolección de datos relevantes en el proceso evaluativo de la lengua extranjera, y en consecuencia se realizaron las observaciones de clase, para generar un acercamiento al fenómeno trabajado; de igual manera, los docentes brindaron materiales didácticos y talleres que empleaban en el contexto del aula, así como las evaluaciones trabajadas por los estudiantes con el fin de fortalecer el análisis documental.

4.6 Hallazgos de la Indagación

4.6.1 Observaciones No Dirigidas en las Aulas de Clase. **(Anexo 01)**

Este proceso de análisis se realiza desde la visión de la crítica educativa, orientada desde Eisner (1998), en donde la Descripción, la Interpretación, la Evaluación y las Temáticas, son claves para lograr un acercamiento más detallado del objeto de investigación (p.109); en palabras de Eisner (1998): “Es necesario prestar atención a las escuelas y aulas por las que nos preocupamos, observarlas y utilizar lo que vemos como fuente de interpretación y valoración” (p.28).

En ese sentido, es necesario recordar que de acuerdo con Eisner (1998), la descripción permite al investigador entender cómo es el lugar en el cual se está desarrollando la investigación; es decir narra los detalles de forma precisa y con un lenguaje que pueda desarrollar un mejor proceso descriptivo. (pp.109-115). Del mismo modo, la interpretación es una herramienta importante en el proceso de análisis, ya que la decodificación de evidencias a la cual se está expuesto en la investigación, permitirá aclarar y justificar las razones propuestas en la problemática de este estudio (pp.117-120).

De esta manera, de acuerdo con Eisner (1998), dentro del proceso de crítica educativa, es necesario considerar la evaluación de lo que se está observando; esto en sentido de validar a lo que se está expuesto en el proceso de investigación, con el fin de confirmar esos conocimientos y dar un orden a los procesos que se den dentro del aula (pp. 121-127).

Finalmente, los temas como los denomina el mismo Eisner, nos brindan unas características que permiten dar una identidad clara a la investigación.

En tal sentido, se realizó el análisis de los procesos evaluativos del CLIC-UGC tomando como referencia las dimensiones que propone Eisner, desde donde se obtuvo un acercamiento diferente al objeto de estudio, ya que a través de estas dimensiones se puede abarcar la investigación de una forma amplia y detallada de todos los códigos, dispositivos, interacciones y dinámicas que los docentes y estudiantes experimentan en cada una de las evidencias analizadas.

Teniendo en cuenta las dimensiones de Eisner, se analizaron cuatro tipos de evidencias evaluativas a considerar: el proyecto, la producción escrita, los talleres y la evaluación final. Realizando en cada una el proceso de Descripción, Interpretación, Valoración y Tematización, encontrando ciertos encuentros y desencuentros en sus prácticas evaluativas. De igual manera, se realizó el análisis del instrumento de percepción llamado cuestionario, tomando como referencia las dimensiones de análisis propuestas por el autor, para finalmente analizar la entrevista semiestructurada, y de esta forma corroborar los instrumentos en función de los encuentros y desencuentros que tienen los docentes en los procesos evaluativos.

De esta manera, se identifican tres grandes eventos, en los procesos de evaluación de los docentes, los cuales cuentan con una orientación por parte de las directivas del Centro de Lenguas, y están descritos como lo muestra la **Tabla 9**, estableciendo estos criterios de abordaje de la siguiente manera:

Tabla 9. *Procesos de Evaluación docentes Centro de Lenguas Internacionalización y Cultura CLIC-UGC.*

Procesos de evaluación Docentes CLIC-UGC		
<p>Proyecto: El proyecto debe integrar las competencias comunicativas, y su objetivo debe ser la producción oral y la interacción con otras culturas, asimismo el trabajo colaborativo, y el desarrollo de las competencias sociolingüísticas y pragmáticas. El docente debe establecer la forma de abordar las competencias y el proceso evaluativo de estas, la rúbrica y las evidencias deben ser claras desde el principio para hacer partícipe al estudiante de su proceso.</p>	<p>Talleres: El docente debe establecer los procesos evaluativos y estrategias que utilizará para dejar evidencia del progreso del estudiante. Su objetivo es integrar las competencias en diferentes actividades que permitan al estudiante fortalecer la producción de la competencia oral, asimismo la rúbrica y las evidencias deben ser claras desde el principio para hacer partícipe al estudiante de su proceso.</p>	<p>Examen Final: Esta actividad está enfocada hacia un examen tradicional estandarizado, en donde se evalúan la competencia auditiva, de comprensión de lectura y de producción escrita. Los exámenes son diseñados previamente por los profesores de tiempo completo, y se le asignan al docente, por lo que este solo debe hacer seguimiento al proceso y realizar la evaluación de la producción escrita, ya que el resto del examen se califica automáticamente. En el examen se encuentran preguntas de selección múltiple con única respuesta. Igualmente se intentan alinear a los exámenes estandarizados de inglés como lo son el TOEFL, IELTS o el examen Saber Pro, por lo que este tipo de preguntas son las que se encuentran en esta actividad evaluativa.</p>

Fuente: Documento de Inicio de Clases. Centro de Lenguas Internacionalización y Cultura CLIC-UGC.2021.

Teniendo en cuenta este abordaje, se toman en consideración estos procesos evaluativos en el aula, y se ordena la matriz de análisis de acuerdo con las dimensiones de Eisner, con el fin de tener una aproximación detallada, interpretativa, valorativa y temática, de los momentos de interacción en el aula, estableciendo el análisis desde esta perspectiva, para lo cual se contó con la colaboración de algunos docentes del CLIC, que como se ejemplifica en la (Tabla 10), estuvieron abiertos a la observación de sus sesiones, para de esta manera lograr una mejor interpretación de los eventos allí discutidos. A continuación se presenta un extracto de la matriz de análisis (Anexo1) de los eventos analizados en el aula.

Tabla 10. Extracto Matriz de Análisis Observación Clase Docentes CLIC-UGC (2022). Organización realizada desde las dimensiones de Eisner.

MATRIZ DE ANÁLISIS OBSERVACIÓN DE CLASES DOCENTES CLIC-UGC				
PROFESOR 1	DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN	VALORACIÓN	TEMÁTICAS
P1	<p>A continuación se describen los procesos de evaluación de los estudiantes de nivel 3 de inglés, que corresponden a un A2 según el MCER. Los cuales son evaluados por el Profesor 1, a través de modalidad remota debido a la contingencia, por lo que el docente deja rastro digital de la sesión evaluada, y de la cual se realizará el siguiente análisis, con un tipo de observación No dirigida, ya que como se mencionó previamente, el docente grabó la sesión, lo que posiblemente permite hacer un análisis más objetivo del objeto de estudio.</p> <p>Proyecto: Se percibe cierta tensión durante la sesión, ya que estos nuevos patrones de conducta, mediados por la tecnología pueden permear los procesos reales de acercamiento a una lengua. El docente estuvo atento a las exposiciones en todo momento, y al final del ejercicio manifestó que las presentaciones en general fueron claras y que eso era lo más importante, que era necesario ser más fluido en el hablar, y esto lo da la práctica, por lo que recomendó asistir a las tutorías del CLIC.</p> <p>Talleres: El docente realizó dos talleres enfocados a la competencia auditiva y de comprensión de lectura, abarcando así la evaluación de todas las competencias comunicativas de la lengua. En tal sentido para este nivel se mostraron resultados positivos del ejercicio, especialmente en la parte de comprensión de lectura, en donde el promedio fue mucho mejor (4.0), que en el ejercicio auditivo, en donde la calificación no superó el (3.7).</p> <p>Examen Final: Para este nivel se le asignó al docente el respectivo examen de nivel para su aplicación. Durante la sesión el docente realizó el seguimiento correspondiente, y posteriormente revisó la producción escrita.</p>	<p>En tal sentido se interpretan los procesos de evaluación del nivel, tomando como referencia este grupo de estudiantes.</p> <p>Proyecto: Se puede percibir, que el tipo de modalidad afecta significativamente el proceso de la sesión llamada (Presentación del Proyecto Final), en muchas ocasiones las presentaciones no fueron las más adecuadas, los problemas de conectividad surgieron reiterativamente. Igualmente se pudo percibir que algunos estudiantes no se encontraban en un lugar adecuado para realizar el ejercicio, lo que puede influir en los objetivos de aprendizaje, ya que la evaluación se ve permeada por esta situación, y el docente parece mostrar cierta frustración en ese sentido.</p> <p>Talleres: El docente se preocupa por abarcar el aprendizaje y posterior evaluación de todas las competencias comunicativas de la lengua, para este ejercicio, realizó grupos de trabajo que permitieron entender y apropiarse mejor el ejercicio.</p> <p>Examen Final: Aunque hay un objetivo claro frente al examen tradicional en la investigación en curso, sí es necesario enfocarnos en mejorar los resultados obtenidos de la prueba Saber</p>	<p>De acuerdo con las dimensiones anteriores de análisis, se valoran los procesos observados dentro de las prácticas evaluativas del primer docente, tomando como referencia el mismo objeto de análisis. Arrojando los siguientes resultados:</p> <p>Proyecto: Aunque el objetivo de esta sesión es que el estudiante pueda desarrollar su competencia oral, a través del ABP, se puede inferir que este logro se desdibuja un poco por el tema de la conectividad remota; en donde el estudiante y el docente se han visto inmersos, y en donde ambas partes sienten cierto grado de frustración en los procesos de aprendizaje.</p> <p>Talleres: Este tipo de actividades, permiten acercarse al estudiante al idioma expuesto en temas de comprensión, recordemos que este tipo de competencias son receptivas, por lo que no se genera una interacción de la lengua, sino algo más enfocado al entendimiento, que es donde parte la generación de un concepto, una vez se entiende el tema al cual se ve expuesto el sujeto.</p> <p>Examen Final: Aunque es una evidencia importante dentro de los procesos de evaluación del CLIC, no representa una valoración cuantitativa significativa dentro del proceso global evaluativo.</p>	<p>Sentidos de la Evaluación</p> <p>Integralidad de las Competencias</p> <p>Autonomía Institucional</p> <p>Calidad Educativa</p>

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, una vez analizadas estas evidencias evaluativas, se puede inferir que existe una autonomía por parte del docente para asumir sus procesos evaluativos, ya que aunque hay instrucciones por parte del Centro de Lenguas frente a estas dinámicas, los docentes al final realizan un ejercicio autónomo de acuerdo con las necesidades del grupo, pues la mayoría de docentes demuestran una clara preocupación por entender las necesidades de sus estudiantes,

asumiendo estrategias, metodologías y formas de entender la realidad a la cual se ven expuestos los alumnos.

Esta dinámica se presentó en la mayoría de los docentes, sobre todo en lo que tenía que ver con la evidencia del proyecto, en donde cada uno lo trabaja de una forma diferente, con tiempos de entrega parciales, seguimiento y acompañamiento del ejercicio, algunos haciendo énfasis en la producción oral, mientras otros en la producción escrita, pero todos apuntando al proceso de las habilidades de producción.

De esta forma, se puede encontrar una relación directa entre la práctica y la autonomía del docente, en donde de acuerdo con Comellas (2001): “La autonomía es la síntesis que determina el comportamiento en diferentes situaciones escolares, familiares o sociales a lo largo de la vida” (p.18), lo que implica que este tipo de dinámicas posibilita que el individuo tome decisiones y resuelva de forma activa los requerimientos y las exigencias con que se encuentra, basándose en el análisis de la realidad y de los factores que la determinan. Esta dinámica parece ser apropiada por el docente, y se puede percibir una preocupación genuina por la adquisición de las competencias a través de este ejercicio evaluativo.

Así mismo, se pudo percibir que la mayoría de los docentes apuestan por un tipo de estrategias de evaluación mixtas, en donde lo cualitativo y lo cuantitativo pueden generar procesos de aprehensión real de la lengua, de acuerdo con Blanco (1996) “no hay un modelo mejor que otro, lo que se tiene que hacer es acercar ambos modelos utilizando en la evaluación técnicas cualitativas y cuantitativas” (p.39). Esto es muy importante ya que se nota la preocupación por obtener un proceso significativo de este ejercicio, en donde a través del uso de la tecnología lograron crear unas dinámicas de retroalimentación sobre las evidencias, que permitían al estudiante entender sus errores y generar una aproximación real del lenguaje expuesto.

En este sentido, se pudo observar que varias de las estrategias tenían un proceso cualitativo y cuantitativo del ejercicio, en donde el docente promovía la retroalimentación cualitativa del evento, ya que de acuerdo con Díaz Barriga (2002), la evaluación formativa constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente(p.23), por lo que esta práctica puede estar

aproximando de mejor manera al estudiante en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

De igual manera, Álvarez Méndez (2013) plantea, “es necesario determinar cuál de los métodos es el más conveniente a la hora de realizar un proceso evaluativo, ya que ambos tienen abordajes diferentes, cada uno con sus falencias y posibles mejoras, en donde el proceso de construcción requiere ser continuo y conjunto” (p.19); por lo que el ojo ilustrado del docente es clave para determinar cuál de los dos procesos puede llevar al estudiante a lograr alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

Una de las partes del análisis, mostró que dentro de las evidencias analizadas, la evaluación final era la que presentaba menor valoración cuantitativa de los procesos respecto de las otras evidencias. Esto se pudo identificar en la mayoría de los docentes, ya que se puede percibir que este tipo de evidencia genera una desarticulación con las otras actividades evaluativas como lo son el proyecto o el taller, pues ya que al ser evaluadas de forma diferente tienen otras dinámicas, y así lo perciben los mismos estudiantes.

Estas dinámicas frente a la prueba escrita se pueden entender, ya que el examen final, es un examen de modalidad tradicional, en donde la mayoría de los estudiantes se sienten incómodos, nerviosos, y se nota que el dispositivo del examen está muy marcado en su formación académica, lo que puede estar interfiriendo en una real aprehensión de la lengua objeto.

Asimismo, dentro del análisis se pudo percibir los momentos de tensión y las diferentes dificultades que se presentaron en las clases con apoyo remoto, por el tema tecnológico y de conectividad, en donde muchas veces se perdía el proceso de aprendizaje y la fluidez de la clase debido a este tipo de inconveniente, lo que generaba en el docente estrés y frustración en gran parte por la incapacidad de manejar la situación, lo que posiblemente incida en la apropiación real de los contenidos y temáticas planeadas en el currículo.

De igual manera, se puede analizar que los docentes del CLIC-UGC, integran las habilidades comunicativas en todas sus evidencias evaluativas, en donde a través de diferentes recursos didácticos, logran incluir ejercicios que promueven las habilidades receptivas, y a

partir de allí producen un texto o un discurso que expresa algo descriptivo para los niveles iniciales, y posteriormente algo más argumentativo para los niveles superiores.

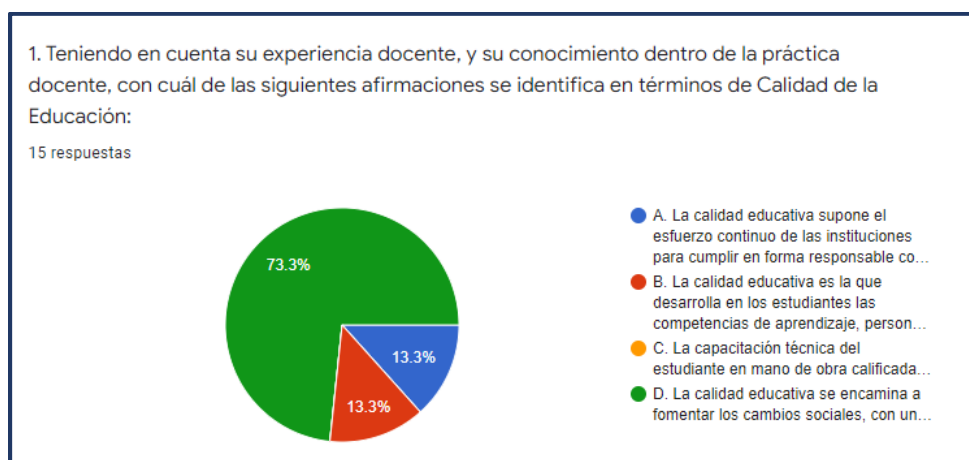
4.6.2 Cuestionario Estructurado a los profesores del Programa. (Anexo 02)

Este cuestionario se fundamentó en las temáticas obtenidas de los diferentes capítulos de la investigación, tratando así de abarcar la mayoría de las inquietudes que han surgido de este análisis, y de esta manera compartir esas problemáticas con los docentes a través de este instrumento, que permita generar tematizaciones más concretas y pasar a la siguiente instancia llamada entrevista semiestructurada, esto con el fin de promover una discusión más profunda de lo observado en este cuestionario.

CATEGORÍA 1: Políticas Educativas de evaluación en la educación Superior.

Descripción:

Pregunta 01: ¿Teniendo en cuenta su experiencia docente, y su conocimiento dentro de la práctica docente, con cuál de las siguientes afirmaciones se identifica en términos de Calidad de la Educación?



Gráfica 01: Experiencia y conocimiento sobre Calidad de Educación

Interpretación:

La primera pregunta del cuestionario nos permite visualizar el concepto referente a calidad educativa, que los docentes del CLIC perciben. En ese sentido, dentro de las opciones sugeridas, la mayoría de los docentes (73%) se identifican con la descripción (D. La calidad educativa se encamina a fomentar los cambios sociales, con un programa de estudios y unos

métodos pedagógicos que estimulen el análisis crítico, y permita una participación más activa de los educandos en la concepción de su propia experiencia de aprendizaje); esto demuestra que el docente está preocupado por la concepción de calidad educativa, vinculando este concepto al desarrollo del pensamiento crítico, la interacción social, y a la participación activa de este proceso, desligando las otras visiones que se habían planteado en la pregunta del cuestionario, en donde apuntaban a lo institucional, y a la formación en capacitación docente.

Valoración:

Esta información es de suma importancia, ya que se puede evidenciar que los docentes tienen una posición crítica hacia el concepto de calidad educativa, pues de acuerdo con el instrumento, el docente parece estar preocupado por brindarle una concepción significativa, vinculando este concepto al desarrollo del pensamiento crítico, la interacción social, y a la participación activa de este proceso, desligando las otras visiones que se habían planteado en el cuestionario, las cuales apuntaban a lo institucional, y a la formación en capacitación docente.

Descripción:

Pregunta 02: ¿Las Recomendaciones de los Organismos Internacionales en concordancia con las políticas neoliberales tienen un interés en relación con la calidad de la educación. A su juicio ¿cuál de los siguientes enunciados evidencia estos intereses en el contexto de la enseñanza de los idiomas?



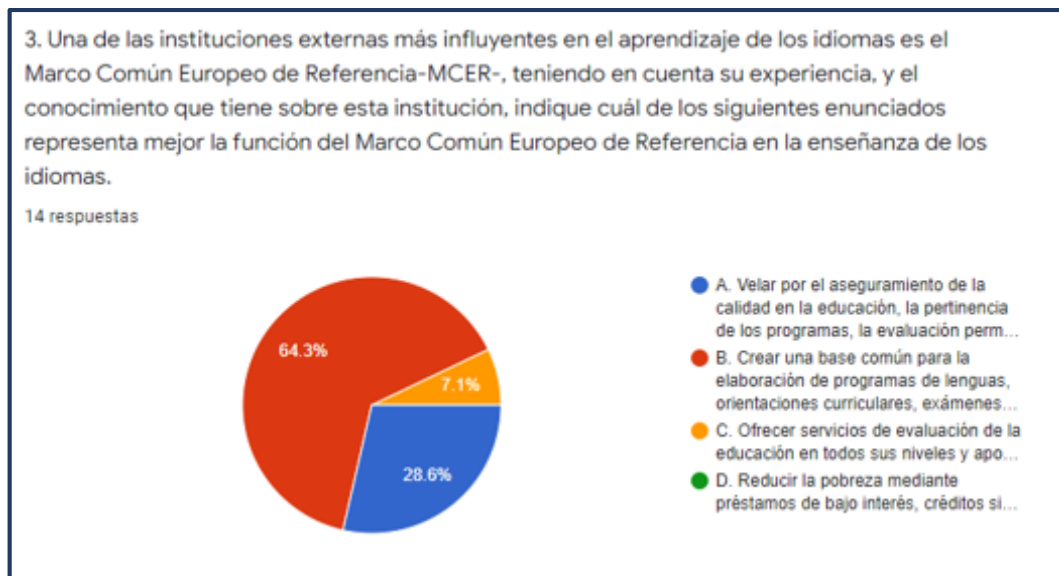
Gráfica 02: Injerencia de los Organismos Internacionales.

Interpretación:

Para este cuestionamiento, el cual se enfoca en las orientaciones de los organismos internacionales frente a la política de calidad educativa, la mayoría de los docentes (77%), se decantaron por la opción (C. Resultados de aprendizaje ligados y articulados a niveles de clasificación establecidos previamente desde el MCER.), lo que indica que los profesores entienden que los organismo internacionales, para este caso el MCER, orientan en políticas educativas , y perciben que esta institución, es quien determina los resultados de aprendizaje y competencias que pueden alcanzar los estudiantes.

Descripción:

Pregunta 03: ¿Una de las instituciones externas más influyentes en el aprendizaje de los idiomas es el Marco Común Europeo de Referencia-MCER-, teniendo en cuenta su experiencia, y el conocimiento que tiene sobre esta institución, indique cuál de los siguientes enunciados representa mejor la función del Marco Común Europeo de Referencia en la enseñanza de los idiomas.?



Gráfica 03: Injerencia de los Organismos Internacionales.

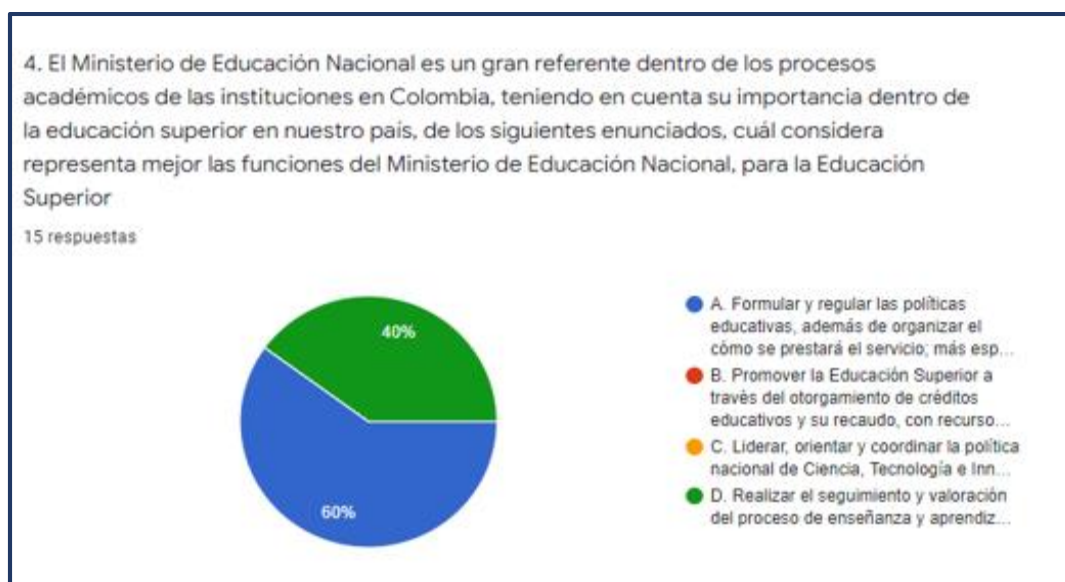
Interpretación:

Con esta pregunta, se busca entender la visión que tienen los docentes frente al MCER, en donde el 64% la perciben como una institución con una base común para la elaboración de

programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes etc. Lo que indica que los docentes tienen una percepción clara de esta institución dentro de las políticas educativas, y conocen de su gran influencia en estos procesos.

Descripción:

Pregunta 04: ¿El Ministerio de Educación Nacional es un gran referente dentro de los procesos académicos de las instituciones en Colombia, teniendo en cuenta su importancia dentro de la educación superior en nuestro país, de los siguientes enunciados, cuál considera representa mejor las funciones del Ministerio de Educación Nacional, para la Educación Superior?



Gráfica 04: Injerencia de los Organismos Internacionales.

Interpretación:

Para la pregunta cuatro, se puede percibir una división clara entre las dos posturas planteadas de la funcionalidad del MEN, en donde el 60% de los docentes se ubicaron en la opción A. (Formular y regular las políticas educativas, además de organizar el cómo se prestará el servicio; más específicamente en principios de financiación, cantidad de profesores, salarios y competencias pedagógicas, además de supervisar el sistema (por ejemplo, sistemas de información y evaluación). Mientras que el 40% se ubicó en la opción D. (Realizar el

seguimiento y valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Definir qué se evalúa, cómo se evalúa, qué instrumentos se emplean para el seguimiento o la evaluación, cómo se valora, cómo se nivelan los aprendizajes y definir los requisitos para la promoción escolar.); Esto muestra que los docentes tienen una visión clara de las funciones del MEN en lo referente a los fundamentos de esta institución.

Descripción:

Pregunta 05: ¿Teniendo en cuenta su experiencia profesional y su conocimiento de la organización estructural del sistema educativo, ordene del 1 al 5 las entidades que usted considera tienen mayor influencia en las orientaciones, recomendaciones e indicaciones en políticas de bilingüismo en Colombia, en donde 1 es la más importante??



Gráfica 05: Injerencia de los Organismos Nacionales.

Interpretación:

En lo referente a esta pregunta, en donde se plantea una aproximación al conocimiento del docente en lo pertinente a la organización estructural frente a las políticas de bilingüismo en Colombia, arrojando como resultado una clara inclinación a indicar que tanto la OCDE como el MEN , representan las organizaciones que más influyen en la interpretación y ejecución de las políticas de bilingüismo en nuestro país, demostrando con esto que los docentes perciben que estas dos instituciones en efecto son las que determinan hacia donde necesita direccionarse una visión educativa.

Descripción:

Pregunta 06: ¿El Decreto 1330 de 2019 en su Art. 1, retoma el concepto de autonomía universitaria frente a la creación de estatutos, currículos, programas y evaluación de los aprendizajes en segundo idioma dentro de las instituciones de educación superior, de acuerdo con este artículo considera desde su experiencia que?



Gráfica 06: Autonomía Institucional.

Interpretación:

Frente a esta pregunta, se puede evidenciar claramente que los docentes conocen de antemano que la autonomía institucional siempre está limitada por dinámicos de *Accountability*, en donde los resultados están determinados por procesos de calidad y postulados traídos desde la empresa.

De igual manera, se puede entrever un claro conocimiento de los procesos institucionales y normativos por parte de los docentes, en torno a las políticas de bilingüismo en Colombia; en donde el concepto de autonomía docente es clave para el buen funcionamiento de las clases del Centro de lenguas.

Valoración:

De esta manera, se puede identificar, que los docentes del CLIC conocen el funcionamiento estructural de los Organismos Internacionales, y están al tanto de su injerencia en políticas de bilingüismo, orientaciones pedagógicas y evaluativas que proceden de estas organizaciones como la OCDE, MCER y el MEN. A su vez, se logra evidenciar que claramente los docentes conocen de antemano que la autonomía institucional siempre está limitada por dinámicos de *Accountability*, en donde los resultados están determinados por procesos de educación bancarizada, y postulados traídos desde la empresa hacia la academia.

CATEGORÍA 2: La Evaluación, Sujetos y Sentidos.

Descripción:

Pregunta 07: ¿Desde su experiencia docente, de los siguientes enunciados frente a la comprensión de la Evaluación Educativa, cuál considera es el más pertinente en relación con su práctica evaluativa?



Gráfica 07: Sentidos de la Evaluación.

Interpretación:

En la pregunta 7, el resultado es muy interesante, ya que se buscó plantear diferentes conceptos frente a la evaluación educativa, abordando perspectivas de tipo medible (*Accountability*), y de tipo formativo, arrojando como resultados unas diferencias frente a la visión de evaluación educativa, ya que el 36% de los docentes ven la evaluación como una

práctica reguladora, en función de unos resultados mientras que un 29% están de acuerdo con que la evaluación es un instrumento de medición que en función de unos resultados de aprendizaje, igualmente el 29% se ubican en ver la evaluación como un proceso formativo, en donde es necesario un juicio de valor justo, que permita que el proceso sea transparente. Finalmente, dos docentes contestaron a la pregunta de forma personal, indicando que el enfoque de la evaluación requiere ser formativo e integral. Esta información es relevante, ya que se puede percibir que existen diferentes posturas de los procesos evaluativos educativos.

Valoración:

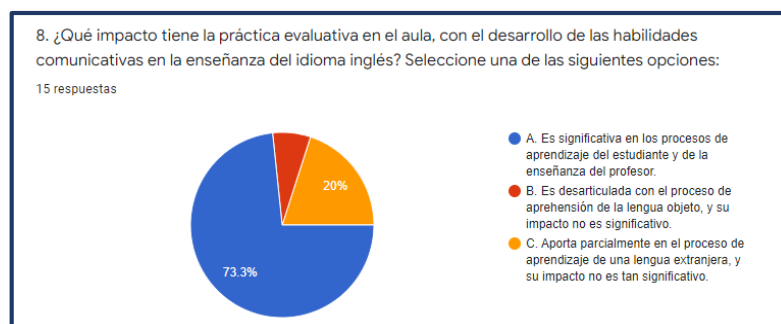
Se logra percibir que los docentes establecen estrategias de tipo cuantitativo y cualitativo en los procesos de evaluación de sus clases, entendiendo la evaluación desde diferentes perspectivas, algunas encaminadas hacia la medición, o la regulación en función de resultados de aprendizaje (lo medible), y otros docentes entendiendo la evaluación como un proceso formativo, en donde es necesario un juicio de valor justo que permita que el proceso sea transparente (lo cualitativo).

Esto indica que los docentes están abiertos a la comprensión de la evaluación desde diferentes ángulos, en donde lo cuantitativo y lo cualitativo tienen relevancia en el desarrollo de un aprendizaje, y se muestra con gran satisfacción que hay docentes que se inclinarían por estrategias meramente formativas, lo que visibiliza una nueva perspectiva de la evaluación.

CATEGORÍA 3: El Desarrollo de las Habilidades Comunicativas

Descripción:

Pregunta 08: ¿Qué impacto tiene la práctica evaluativa en el aula, con el desarrollo de las habilidades comunicativas en la enseñanza del idioma inglés?



Gráfica 08: Desarrollo de las Habilidades Comunicativas.

Interpretación:

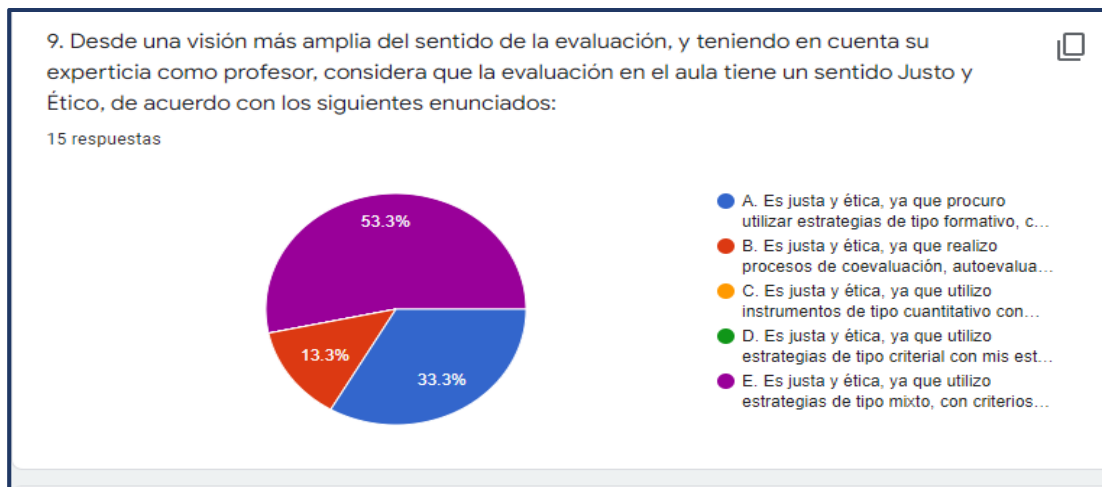
En este sentido, se percibe que los docentes entienden que el proceso evaluativo es clave en el desarrollo de las habilidades comunicativas, y existe una pequeña inclinación a ver esta práctica como algo no significativo en el aprendizaje de una lengua.

Valoración:

Dentro del concepto del desarrollo de las habilidades comunicativas, y cuál de ellas es más relevante para el aprendizaje de una lengua, se puede observar que los docentes entienden que en el proceso del desarrollo del lenguaje todas las habilidades comunicativas tienen relevancia, sin embargo la mayoría están de acuerdo que las más significativas son sin duda la habilidad de producción oral y de producción escrita, ya que es allí donde se integran todas las habilidades comunicativas, brindándole sentido al lenguaje al cual se está siendo expuesto.

Descripción:

Pregunta 09: ¿Desde una visión más amplia del sentido de la evaluación, y teniendo en cuenta su experticia como profesor, considera que la evaluación en el aula tiene un sentido Justo y Ético, de acuerdo con los siguientes enunciados:



Gráfica 09: Desarrollo de las Habilidades Comunicativas.

Interpretación:

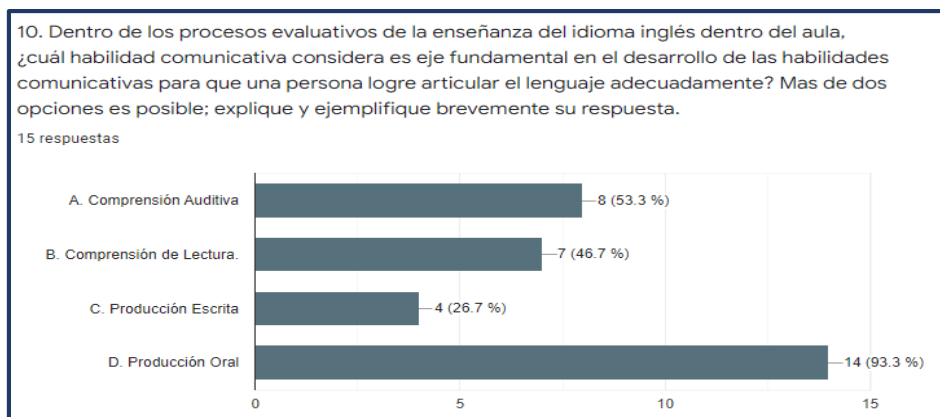
En este apartado, se puede percibir una pequeña diferencia entre el sentido de la evaluación y el concepto de justicia dentro de esta práctica, en donde el 53% de los docentes optó por escoger un tipo de evaluación justa, usando instrumentos de tipo cuantitativo y cualitativo, mientras que el 33% se inclinó por un tipo de evaluación plenamente formativa, con procesos de retroalimentación significativos. Esto indica que los docentes están abiertos a la comprensión de la evaluación desde diferentes ángulos, en donde los cuantitativo y lo cualitativo tienen relevancia el desarrollo de un aprendizaje, y se muestra con gran satisfacción que hay docentes que se inclinarían por estrategias meramente formativas, lo que visibiliza una nueva perspectiva de la evaluación.

Valoración:

De esta manera, se evidencia que existen unas preocupaciones claras de los docentes frente a los procesos evaluativos, y así lo demuestran dentro de su propia práctica, ya que implementan estrategias que buscan integrar el aprendizaje de las habilidades comunicativas, y asimismo evaluar de forma real ese proceso; y esto se evidencia en cada una de las actividades analizadas de los docentes.

Descripción:

Pregunta 10: ¿Dentro de los procesos evaluativos de la enseñanza del idioma inglés dentro del aula, ¿cuál habilidad comunicativa considera es eje fundamental en el desarrollo de las habilidades comunicativas para que una persona logre articular el lenguaje adecuadamente? Más de dos opciones son posibles; explique y ejemplifique brevemente su respuesta.



Gráfica 10: Desarrollo de las Habilidades Comunicativas.

Interpretación:

En este sentido, se puede observar que los docentes entienden que en el proceso de desarrollo del lenguaje todas las habilidades comunicativas tienen relevancia, sin embargo la mayoría están de acuerdo que las más significativas son sin duda la habilidad de producción oral y producción escrita, ya que es allí donde se integran todas las habilidades comunicativas, y se le da sentido al lenguaje al cual se está siendo expuesto.

Valoración:

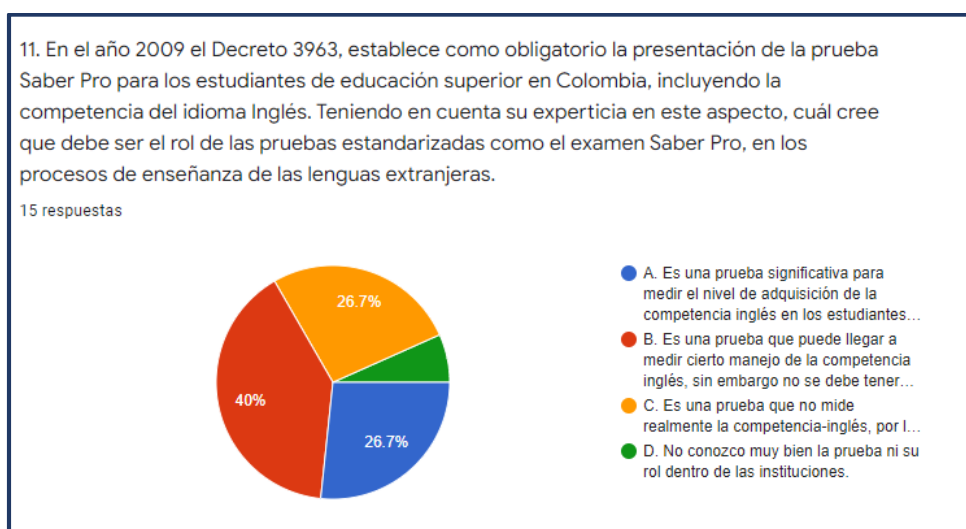
En consecuencia, la mayoría de los docentes abordan las prácticas evaluativas desde diferentes perspectivas, con un enfoque más cuantitativo que cualitativo, pero que buscan evaluar la integralidad de las competencias comunicativas. Debido a esto, la autonomía docente es fundamental, ya que brinda a cada uno cierta libertad en los procesos evaluativos de las actividades propuestas; lo que puede ser positivo para el docente, ya que cada grupo y necesidades son diferentes, por lo que es necesario ser consciente de esos contextos, e implementar diferentes estrategias que busquen entender esas realidades.

CATEGORÍA 4: Exámenes Estandarizados

Descripción:

Pregunta 11: ¿En el año 2009 el Decreto 3963, establece como obligatorio la presentación de la prueba Saber Pro para los estudiantes de educación superior en Colombia, incluyendo la competencia del idioma Inglés. Teniendo en cuenta su experticia en este aspecto,

cuál cree que debe ser el rol de las pruebas estandarizadas como el examen Saber Pro, en los procesos de enseñanza de las lenguas extranjeras?



Gráfica 11: Exámenes Estandarizados.

Interpretación:

Nuevamente se puede observar que existe una diferencia de opiniones frente al rol del examen de estado Saber Pro, ya que algunos docentes (40%) piensan que la prueba no es la más adecuada para medir el nivel del idioma, mientras que el 27% creen que es una prueba que si mide el nivel del idioma, además de ser significativa, mientras que el otro 27% manifiesta que es una prueba que no mide realmente el manejo del idioma.

Valoración:

Se pudo observar a través del instrumento, que la percepción que tienen los docentes de la prueba de Estado Saber Pro, no es la más favorable, ya que la mayoría lo ven como un examen que no es idóneo para medir el nivel del idioma inglés, puesto que es una prueba que no evalúa realmente el manejo de las habilidades comunicativas, por lo que no lo tienen en cuenta para sus procesos evaluativos, además de manifestar que es una prueba que tiene falencias en su estructura, y no mide las competencias reales de la lengua inglesa, salvo la comprensión de lectura.

En consecuencia, se puede inferir que los docentes comprenden que puede existir una desarticulación entre las orientaciones de los Organismos Internacionales, y las políticas de bilingüismo en el Sistema Educativo Colombiano, ya que se cumple muy poco en términos de aprendizaje del inglés en Colombia, y la prueba de Estado carece de rigidez académica por lo que no evalúa realmente el conocimiento de este saber, pues no cuenta con Validez, Fiabilidad y Viabilidad, que visto desde el MCER, son las condiciones mínimas a tener en cuenta, para que verdaderamente se pueda hablar de un proceso real de evaluación de una lengua.

4.6.3 Entrevistas en profundidad mediante la técnica de Grupos de Discusión para profesores y directivos. (Anexo 03)

Ahora bien, una vez se analizan y tematizan estos dos instrumentos, se busca profundizar las percepciones planteadas por los docentes, por lo tanto se da paso a la entrevista semiestructurada; la cual pretende contrastar la información recolectada a través de las estrategias previas, como el cuestionario de percepción, y las observaciones No dirigidas, para que a partir de la perspectiva de Eisner y sus dimensiones de abordaje, se logre la triangulación de estos instrumentos, mediante el concepto de corroboración estructural.

En ese sentido, se socializan las preguntas con los docentes, y a partir de allí, se abre un espacio personalizado extra clase para realizar la entrevista, en donde se orienta una discusión frente a las preguntas planteadas en la investigación, de manera que se pueda generar una interacción amena, tranquila, y que el docente pueda expresar sus opiniones de forma libre y espontánea.

De manera que se plantearon las temáticas en función de los instrumentos previos, en donde se buscó profundizar el concepto de autonomía docente, indagar sobre la percepción del docente en torno a la evaluación integral de las competencias comunicativas, además de identificar las concepciones y prácticas de los procesos de evaluación sumativa y formativa de las evidencias realizadas por el docente en el aula.

De la misma manera, se analizó el sentido de la evaluación docente en los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera, así como sus propósitos, objetivos y limitaciones. De igual manera, se examinó el concepto de resultados de aprendizaje en la educación superior, sus problemáticas y posibilidades desde la evaluación de las lenguas; para finalmente reconocer

las limitaciones y falencias de la prueba escrita y estandarizada, así como su propósito dentro de la práctica evaluativa del docente.

De esta manera, los docentes manifestaron sus concepciones frente a estos postulados, indicando que frente al concepto de autonomía institucional, la mayoría estuvo de acuerdo en que existen unas orientaciones claras de estos organismos, especialmente del MCER, puesto que algunos informaron no conocer con claridad la función de la OCDE en estos procesos de política educativa. Es así como la Profesora 1 (2022) afirma “Hay cierta Autonomía Institucional, pero es necesario seguir las orientaciones de los organismos internacionales, especialmente el MCER.”

Por otra parte, desde una perspectiva directiva, la visión es un poco más global, y se percibe esta autonomía de acuerdo con las necesidades de la población que hace parte de la comunidad académica, indicando que el docente cuenta con potestad para asumir los procesos evaluativos en el aula, en tal sentido la Directiva 1 (2022), indica “la universidad es muy respetuosa de los Organismos Internacionales, y tiene en cuenta las consideraciones que se generan por parte de estas instituciones; sin embargo la universidad busca identificar las necesidades de los estudiantes, para a partir de allí construir formas y métodos de aprendizaje”

De esta forma, se puede percibir que existe un reconocimiento por parte de los docentes y las directivas, acerca de la injerencia de los Organismos Internacionales, especialmente el MCER; además, ambas perspectivas resaltan que en efecto hay una autonomía institucional que tiene en cuenta las necesidades de los estudiantes, y a partir de esa visión se puede encarar mejor los procesos de aprendizaje, ya que se tiene en cuenta los contextos sociales a los cuales pertenece la población estudiantil.

En ese sentido, Villa³² (1994) indica que es necesario entender la autonomía institucional como esa capacidad que tiene el centro educativo para plantear unos valores, objetivos e ideales propios, que busquen satisfacer las necesidades del contexto que representa su comunidad académica (pp.438-439), lo que indica necesariamente, que esa autonomía es

³² VILLA, A. Autonomía y funcionamiento autónomo del centro educativo. En: Autonomía Institucional de los centros de educación. Presupuesto, Organización y Estrategias. Universidad de Deusto. Bilbao,1994. Vol.5.p(438-439).

clave para asumir procesos de aprendizaje, y desde luego evaluativos que entiendan las necesidades de los estudiantes, y se logren ajustar a sus realidades y concepciones del mundo.

De Igual modo, el concepto de autonomía se explora con los docentes en cuanto a su propia práctica, cuestionándolos acerca del manejo y la independencia que cada uno tiene en la clase, y cómo aborda desde allí los procesos de enseñanza. En tal sentido, la mayoría de los docentes manifestaron que para el caso particular del Centro de Lenguas, se sentían muy empoderados, ya que se les permitía abordar los procesos del aula, de acuerdo con las necesidades que se fueran presentando; es decir, que los docentes perciben que tienen libertad de cátedra, y que aunque existen algunas indicaciones, estas son susceptibles a discusión, y a flexibilización, lo que ven favorable para su propio ejercicio pedagógico.

De esta forma, la autonomía docente cobra una gran importancia en los procesos de aprendizaje, y así lo indica la Profesora 2 (2022) “ El profesor cuenta con libertad de cátedra, y esto se ve a nivel de área, en donde el CLIC le proporciona una ruta al docente, pero es él o ella quien asume los procesos de forma independiente, de acuerdo con las necesidades del grupo”, esta percepción es general, y los docentes asumen esta postura como algo muy positivo por parte de las directivas, y de la misma universidad.

Del mismo modo, Contreras (2001) indica “La autonomía es una forma de constitución y de vivencia de la propia identidad como docente, en la búsqueda y construcción de las relaciones profesionales que son consecuentes con las finalidades educativas” (p.162); en tal sentido, esta autonomía profesional del docente, es necesaria para entender los contextos y realidades a los cuales se ve enfrentado, que para el caso particular de la investigación, se enfoca en la evaluación de los aprendizajes de las lenguas, por lo que es fundamental brindar esta independencia al docente, ya que de esta depende cómo asumirá cada proceso, el cual desde luego, será diferente para cada situación.

Otro de los aspectos mencionados por los docentes, se relaciona con el desarrollo de las competencias comunicativas, en ese concepto la mayoría están de acuerdo en que las competencias es necesario trabajarlas en su integridad, no separarlas o verlas como componentes distintos, por el contrario consolidarlas, y relacionarlas, de modo que el aprendizaje pueda desenvolverse adecuadamente en cualquier contexto o situación. De esta forma, la

Profesora 1 (2022), afirma “El lenguaje no debe verse como componentes apartes, divididos, sino como una totalidad, ya que una complementa a la otra y el desarrollo de las competencias debe ser integral”.

Es de suma importancia denotar que los docentes algunas veces mencionaban competencia y habilidad como similares, aduciendo en ciertos casos a desarrollar las competencias escritas y competencias orales; lo que se percibe como habilidades comunicativas de la lengua no como competencia; en ese sentido, los docentes en efecto indicaron, que las habilidades de producción , como el habla o la escritura, son las que generan un mayor inconveniente en los procesos de aprehensión del idioma por parte de los estudiantes.

En ese sentido, indicaron que es necesario mejorar esos procesos en donde el lenguaje se produce, como los son el habla y la escritura, y enfocar estrategias que puedan fortalecer esas habilidades, el Profesor 4 (2022) indica “ Las habilidades de producción generan mucha dificultad en los estudiantes debido a externalidades como lo son: la población, la motivación, la exposición social, la edad, entre otros”; en donde factores culturales y sociales influyen bastante en los procesos de aprendizaje de los idiomas, especialmente del inglés, así lo indicaron los docentes en algunas de sus percepciones.

Por lo tanto, se concibe una apuesta clara por el desarrollo de las competencias comunicativas en clase por parte de los docentes, abarcando la totalidad de las habilidades del lenguaje, especialmente la producción escrita y oral; que finalmente son las que accionan el lenguaje, y se vinculan directamente con las Competencias Sociolingüísticas y Pragmáticas; esto es de suma importancia, ya que aunque no hay un reconocimiento claro de estos conceptos, los docentes intuyen que el lenguaje es un vehículo de comunicación el cual se acciona a través del habla y la escritura.

En tal sentido, es necesario retomar a Habermas (1987) “Una teoría de la acción comunicativa solamente resulta instructiva en aquellas teorías analíticas del significado, que parten de la estructura de la expresión lingüística y no de las intenciones del hablante”(p.354); por ende esa expresión lingüística se realiza a través del habla o de la escritura, que es donde finalmente se reconoce esa interacción con otras culturas y realidades, usando el lenguaje como un mecanismo viviente de transmisión del simbolismo.

Igualmente, retomando a Hymes (1971) “Las competencias comunicativas es el conjunto de aptitudes que permiten una comunicación adecuada. Para ello, el individuo se vale de todos los sistemas de signos de su comunidad sociocultural” (p.72), afirmando de esta manera, la visión que tienen los docentes del CLIC frente al desarrollo de las competencias comunicativas, y la importancia de accionarlas en su totalidad, especialmente a través de las habilidades orales y escritas, como se ha mencionado previamente en la investigación. Sin embargo, es importante resaltar que existen factores culturales propios del contexto, que pueden estar afectando los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera.

En consecuencia, es determinante identificar que hay ciertos patrones culturales que afectan el aprendizaje de los idiomas en los estudiantes, así lo indica el Profesor 5 (2022) “Uno de los factores que mayormente cohiben en los procesos de aprendizaje en Colombia, es el factor cultural, por lo que es necesario romper esa barrera, ese miedo al error que es muy común de nuestro contexto actual; sobre todo en la oralidad, que es donde se produce el lenguaje”, lo que en efecto refleja la percepción general de los docentes frente a este aspecto, mencionando que es necesario trabajar la producción del lenguaje, considerando esas realidades propias del contexto educativo al cual se está dirigiendo.

Ahora bien, uno de los factores que más complejizan el desarrollo de las competencias comunicativas, es la evaluación de las habilidades de producción (Habla y Escritura), ya que como se mencionaba anteriormente, es necesario trabajarlas con el fin de apropiar las competencias en su totalidad. En ese sentido, es conveniente vincular una evaluación estratégica, que pueda valorar esas construcciones, y concepciones que llegan a realizar los estudiantes cuando se acciona el lenguaje a través del habla o del texto.

En consecuencia, los docentes indicaron que el proceso evaluativo se complejiza cuando se integran las habilidades de producción, puesto que este proceso puede llegar a ser complejo, y así lo afirma la Profesora 1 (2022) “Es más complejo evaluar las habilidades de producción, ya que es muy difícil el valorar ideas conceptos o emociones que el estudiante desarrolla en el momento de usar el lenguaje a través de las habilidades de Habla y Producción Escrita”; lo que en esencia, es uno de los factores que afectan los procesos de aprehensión del idioma.

Por esta razón, se indagó a los docentes acerca de los procesos de su propia práctica evaluativa, en donde la mayoría estuvo de acuerdo en que es más sencillo evaluar procesos de la lengua en donde solo se tienen en cuenta eventos receptivos, como trabajos de comprensión auditiva o de lectura, ya que allí se puede evaluar de forma más asertiva, basado en ordenes gramaticales, lingüísticas, de forma o sintaxis, que al final son más sencillas de medir en una escala, que los procesos de producción lingüística como se ha indicado previamente.

Con el fin de brindar un proceso real de la evaluación de las habilidades, los docentes manifestaron que se preocupan por incluir estrategias de tipo formativas en sus prácticas internas de clase, aunque conocen de antemano que la evaluación cuantitativa es la más reconocida por los estudiantes, debido a su propia trayectoria educativa, por lo que logran identificar mejor el número, que la descripción cualitativa de un proceso.

De esta forma, la Profesora 6 (2002) indica “prefiero un tipo de valoración formativa, para que se produzcan momentos de retroalimentación verdaderos, en donde el estudiante a partir del error pueda corregirse y apropiarse los contenidos”; esta percepción de la evaluación es general, ya que los docentes consideran que en efecto la evaluación formativa es muy importante en los procesos de aprendizaje, y es necesario considerarla para la apropiación real de las habilidades comunicativas.

En tal sentido, los docentes perciben que aunque este proceso es importante, los estudiantes no lo consideran de esta forma, y al final solo esperan el número como respuesta a su proceso final; en ese sentido el Profesor 5 (2022) afirma “estamos regidos bajo un modelo tradicional sumativo, en donde es difícil sacar al estudiante de esa concepción de la nota, y en donde los procesos de retroalimentación cualitativos no son tenidos en cuenta por parte de los aprendices, o no los ven relevantes”, por lo que se percibe que el docente puede perder interés en realizar este tipo de procesos, y se puede terminar ajustando al modelo tradicional, o seguir la orientación institucional.

En ese aspecto, Jorba y Sanmartí (1994) indican “La finalidad de la evaluación formativa es estrictamente pedagógica; regular el proceso de enseñanza- aprendizaje para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades) en servicio de aprendizaje de los alumnos” (p.97); esta visión se ajusta con la concepción que tienen los

docentes del CLIC-UGC frente al proceso de evaluación formativa, y además se puede incluir algún tipo de valoración cuantitativa al final del proceso, para de esta manera familiarizar al estudiante con sus resultados finales.

En tal sentido, algunos centraron su opinión hacia el proceso de retroalimentación como un factor clave de los momentos de la evaluación, ya que este permite acercar más al estudiante a un proceso real de aprehensión de los conceptos, y en esto está de acuerdo el Profesor 3 (2022), quien indica “Enfocarse en la evaluación formativa, a través de procesos de retroalimentación asertivos y claros, que a su vez se puedan complementar con estrategias de tipo cuantitativo que den una valoración final de los aprendizajes alcanzados.”; es decir complementar las estrategias, de forma tal que el estudiante entienda la valoración cualitativa de su proceso, y a partir de allí reconozca una escala cuantitativa con lo cual se encuentre familiarizado.

Esta percepción de tener una evaluación mixta, se evidenció a nivel general en los docentes durante la entrevista, indicando que se podría pensar en fortalecer los procesos de evaluación cualitativos, principalmente, en lo referente a las técnicas de retroalimentación; y al final usar instrumentos de medición que complementen esa comprensión del estudiante, como lo es la prueba escrita. En ese sentido, el Profesor 4 (2022) indica “Debido al contexto es más sencillo generar procesos de tipo sumativo, ya que esto facilita la comprensión de los estudiantes frente a sus casos particulares, puesto que estos vienen de una formación tradicional, en donde lo numérico se entiende más que la misma retroalimentación cualitativa que se le pueda dar al aprendiz”.

En ese sentido, los docentes manifiestan que aunque la prueba escrita tiene unas dinámicas que generan tensión, nerviosismo, y bloqueos en los estudiantes, es un instrumento que puede considerarse dentro de los procesos evaluativos, como factible para medir el conocimiento esperado, además, los docentes indicaron que estaban de acuerdo como actualmente se maneja esta evidencia desde el Centro de Lenguas; ya que no se le da un peso porcentual significativo, como sí se le brinda a las otras evidencias evaluativas, lo que lleva a disminuir ese momento tenso que se genera alrededor del examen, tanto en el docente como en el estudiante.

De esta manera, Castejón, Calonche, González, y López, (2009), sostienen “La diversidad de estrategias de Evaluación Formativa y de instrumentos utilizados en la misma (permite adecuarse a los estilos de aprendizaje del alumnado, que suele expresarse por vías electivas de evaluación” (p.65); lo que implica entender esos contextos a los cuales se está expuesto en el aula, y a partir de ahí determinar cuál de esos instrumentos pueden interpretar mejor los estudiantes.

Caso contrario ocurre con la prueba estandarizada, ya que en este aspecto la percepción no es la más favorable, puesto que los docentes ven la prueba de Estado Saber Pro como un instrumento descontextualizado, y con muchas falencias de fondo en cuanto al abordaje de las competencias comunicativas; frente a esto la Profesora 2 (2022) expresa “Es un examen híbrido de varias pruebas internacionales, no evalúa todas las competencias comunicativas por lo que falla en su propósito evaluativo, sin embargo, no hay que desconocerlo y se puede preparar a los estudiantes para ese propósito específico”; es de suma importancia recalcar que aunque todos están de acuerdo en que este examen carece de rigidez académica, es necesario reconocerlo, puesto que es una prueba de Estado, y tiene una validez a nivel país, lo que puede ayudar a mejorar la cualificación y el perfil profesional de los estudiantes de la universidad.

En este aspecto; es necesario recordar la misma interpretación que el MCER (2002) le brinda a la prueba de Estado, indicando que tanto el examen público, como la evaluación en el aula, son significativas, ni una ni la otra es superior, sino que ambas se pueden complementar, siempre y cuando cumplan con los criterios de Validez, Fiabilidad y Viabilidad (pp. 177-178); los cuales como se ha mencionado en el estudio para la competencia inglés de la prueba Saber Pro no se cumplen.

De igual modo, desde la dirección perciben la prueba como superficial y carente de rigidez académica, ya que desconoce los contextos, y realidades propias de los estudiantes en Colombia; en ese aspecto la Directiva 1 señala “ La prueba de Estado Saber Pro carece de rigidez académica, ya que solo evalúa ciertos aspectos de la lengua, por lo que no refleja el conocimiento que se está adquiriendo a nivel país, en consecuencia no es una herramienta fuerte para valerla en otros procesos”, y agrega “Esta prueba está descontextualizada con la normatividad, y las realidades en los cuales se aplica el examen”.

Por otra parte, una vez se conocen las percepciones, y concepciones que tienen los docentes frente a los procesos evaluativos de su propia práctica, y de la evaluación externa a través de la prueba de Estado, se procede a indagar acerca del propósito real de evaluar el aprendizaje de una segunda lengua; ya que como se ha mencionado en la investigación, se puede incurrir en las dinámicas de evaluar por cumplir unos contenidos establecidos, y se olvida cuál es el propósito de adquirir ese nuevo conocimiento, para este caso, el aprendizaje del idioma inglés, lo que implica una nueva percepción del mundo, una relación diferente con los objetos, y un reconocimiento hacia las otras culturas.

En tal sentido, las percepciones variaron significativamente, y aunque existen posturas similares, cada docente asume este propósito de forma diferente, en ese aspecto el Profesor 4 (2022) manifiesta:

Se puede partir de lo micro a lo macro, cambiar el chip en el estudiante de que es un requisito, y mostrar los beneficios del aprendizaje de una lengua, que lo vean como una herramienta para la vida, y ese mensaje es el que debe tomar fuerza para que el estudiante lo vea de esa forma, un saber que posibilita mejorar las condiciones sociales y culturales de los estudiantes.

Se puede percibir una postura amplia del propósito evaluativo, en el cual el objetivo final está por encima de evaluar simplemente unos contenidos, y busca que el estudiante acceda a una nueva perspectiva de la realidad a través del lenguaje que se está apropiando. Del mismo modo, la Profesora 6 menciona “la evaluación no debe ser terrorífica, sino debe permitir identificar en qué estamos fallando, qué se puede corregir, y este trabajo deber ser en conjunto con el estudiante.”; en ambas posturas se nota una preocupación por el estudiante, aunque en la primera percepción, el valor que se le da al proceso parece tener un grado mayor de apreciación por el contexto general que se le da, al aprendizaje de una lengua.

En este aspecto, cabe recordar lo expuesto por Álvarez (2001) en cuanto al sentido de la evaluación, en donde afirma “ En el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento”(p.12); si se asume desde esta perspectiva, el sentido de evaluar pasa por un proceso crítico y abstracto del aprendizaje, en donde ese conocimiento

adquirido ayuda a interpretar nuevos mundos, gracias a un proceso evaluativo significativo de los aprendizajes.

De esta manera, los docentes del CLIC perciben sus propios procesos, y de forma implícita usan estrategias, herramientas pedagógicas, métodos de aprendizaje, metodologías entre otros, para mejorar esos propósitos de la evaluación, e ir más allá de lo cuantitativo, así lo considera la Directiva 1(2022) “El propósito de la evaluación debe estar enfocado en la capacidad de comunicarse, es decir procesos en los que se trabajen las habilidades de producción”, igualmente la Directiva indica “ Esto surgir de las necesidades propias del estudiante, de acuerdo con su contexto, su interés y cotidianidad”; lo que implica una profundización del proceso evaluativo, y tener en cuenta las demás variables que se puedan presentar en un contexto definido.

De acuerdo con esta perspectiva, cabe mencionar a Díaz Barriga, Hernández (2000) quienes indican “La actividad de evaluación es ante todo compleja, de comprensión y reflexión sobre la enseñanza, en la cual al profesor se le considera el protagonista y responsable principal”(p.31), lo que indica que efectivamente esta parte de la educación, llamada evaluación, no es un proceso sencillo que se pueda definir con un valor numérico; sino que implica procesos de complejidad, análisis, objetividad, justicia, y de entendimiento de esas realidades y contextos que se presentan en las particularidades de cada aula.

De igual modo, Díaz Barriga, Hernández (2000) añaden “Desde una perspectiva constructivista la evaluación de los aprendizajes de cualquier clase de contenidos debería poner al descubierto lo más posible todo lo que los alumnos dicen y hacen al construir significados valiosos, a partir de los contenidos curriculares.”(p.30); esto implica que para el caso particular de la investigación, esos contenidos evaluados adecuadamente, ayudarían al estudiante a que desarrolle mejor sus competencias comunicativas, y de esta manera su mensaje sea lo más pertinente posible, en los diferentes contexto sociales.

De esta forma lo comprende el Profesor 4 (2022), quien sostiene “El objetivo de la evaluación debe estar enfocado a los procesos de producción de la lengua; es decir si puede o no comunicarse el estudiante.”, y agrega “se podría enfocar a que pueda interactuar en situaciones profesionales, laborales o cotidianas, para de esta manera ver el idioma como una

herramienta que le ayuda a solucionar esas situaciones, y a partir de allí generar procesos evaluativos reales”; lo que implica nuevamente entender el proceso de evaluación como una parte del proceso de aprendizaje clave para la adquisición real del conocimiento.

Del mismo modo, el Profesor 3 (2022), indica “El objetivo de la evaluación es necesario encaminarla a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, que se puedan autocorregir, que puedan memorizar, que puedan darse cuenta de sus errores”, esto puede observarse como una evaluación centralizada en el estudiante, y enfocada a procesos de memoria que en muchos casos se desdibujan en la práctica del lenguaje. De esta manera, la Profesora 2 indica (2022) “La evaluación es calidad, y hay que asegurar esa calidad, por lo tanto las pruebas estandarizadas brindan esos lineamientos y requisitos de las lenguas, y es la forma asertiva de valorar ese conocimiento”; en donde se puede percibir un enfoque más instrumentalista por parte de la docente, enfocando el objetivo del proceso evaluativo a la presentación del examen.

Como se puede percibir, existen diferentes posturas frente al concepto del sentido de la evaluación en las lenguas; para este caso especial del idioma inglés. Algunos profesores lo asumen como un evento significativo del proceso de aprendizaje, y de esta manera encaran sus propias prácticas en el aula, con esa autonomía docente que mencionaban al principio; por otra parte, otros lo perciben como algo más ligado a la valoración de los contenidos, mediante procesos de orden formativo-sumativo.

Estas apreciaciones por parte de los docentes y las directivas contribuyeron a identificar nuevas temáticas, que se vinculan con los abordajes a los instrumentos previamente realizados. Cabe resaltar las voces de los docentes en cada una de sus interpretaciones frente a las conceptualizaciones presentadas en las preguntas, para lo cual siempre contaron con gran disposición, y muy abiertos al debate, la réplica y las observaciones efectuadas.

De esta forma, se realiza el análisis de los tres instrumentos presentados en esta investigación (Las Observaciones de Clase / El Cuestionario de Percepción/ y Las Entrevistas Semiestructuradas), tomando como referencia las dimensiones de Eisner en cuanto a la Descripción, la Interpretación, la Valoración y las Temáticas, logrando identificar conductas, acciones recurrentes y temáticas de una situación, lo que permitió obtener una visión amplia del objeto de investigación, en palabras de Eisner(1998) “ Al pretender la corroboración

estructural buscamos una confluencia de evidencias que proporcione credibilidad, que nos permita tener confianza en nuestras observaciones, interpretaciones y conclusiones”(p.132).

En síntesis, se abordan los instrumentos desde la estructura de la crítica educativa de Eisner, vinculando cada una de las dimensiones en la particularidad de la evidencia presentada en la investigación; para de esta manera determinar las temáticas y poder constatarlas a través de la corroboración estructural planteada por Eisner(1998), en donde indica: “Al igual que el proceso de triangulación, la corroboración estructural es un método mediante el cual se relacionan múltiples tipos de datos con otros que apoyan o contradicen la interpretación y evaluación de un estado de hechos.”(p.132).

En ese sentido, en el apartado siguiente se abordarán las nuevas temáticas que surgieron de los instrumentos, para a partir de allí desarrollar los conceptos, y generar una propuesta significativa de la evaluación de los aprendizajes, para el caso particular de la presente investigación, la valoración de las lenguas.

4.7 Tematización General y Corroboración Estructural de la Investigación.

Una vez se analizan los instrumentos presentados en la investigación, se procede a realizar la tematización general de los hallazgos, retomando las categorías de apreciación de las evidencias, que contaron con la colaboración de los docentes del CLIC-UGC, y que una vez la investigación presente su resultados finales, se compromete a socializar estos hallazgos con todos los profesores que participaron con sus aportes, comentarios y recomendaciones de las situaciones presentadas en el texto, como parte del ejercicio complementario de la adecuación referencial planteada por Eisner.

De esta manera, a través del ejercicio de triangulación de los instrumentos, de forma transversal y vertical, se logran identificar las temáticas generales de la investigación, que se presentan en la Tabla 11, y que dan base a la propuesta de evaluación formativa que se postula en esta investigación. A continuación, se relacionan los temas, por instrumento y categoría:

Tabla 11. Matriz de Triangulación de los Instrumentos desde las dimensiones de Eisner.

Cuestionario Estructurado	Observación No Directiva	Entrevista Semiestructurada	Tematizaciones Generales
Tematizaciones	Tematizaciones	Tematizaciones	Tematización General
Calidad Educativa	Sentidos de la Evaluación	Autonomía Institucional	¿Para qué evaluamos un idioma?
Sentidos de la evaluación	Desarrollo Integral de las Competencias Comunicativas	Autonomía Docente	Estrategias de Evaluación Compartidas
Práctica Evaluativa	Autonomía Docente	Desarrollo Integral de las Competencias Comunicativas	La Evaluación Significativa de las Habilidades Comunicativas, y el Desarrollo de las Competencias.
Evaluación de las Habilidades Comunicativas	La Retroalimentación	Evaluación de las Habilidades Comunicativas	El Profesor, su voz, espacio y autonomía
Exámenes Estandarizados	Autonomía Institucional	Estrategias de Evaluación Compartidas	La prueba estandarizada, sus limitaciones y posibilidades
Autonomía institucional	Evaluación Integral de las Habilidades Comunicativas	Una Retroalimentación Significativa	La retroalimentación, eje fundamental del proceso evaluativo
Desarrollo Integral de las Competencias Comunicativas	Estrategias de Evaluación Compartidas	La Prueba Escrita	Por un aprendizaje significativo
Autonomía Docente	La Prueba Escrita	Exámenes Estandarizados	La Rúbrica y su pertinencia
	Las clases y el apoyo remoto	Sentidos de la Evaluación	La Didáctica y su Impacto

Fuente: Elaboración Propia.

En consecuencia, se identifican estas temáticas generales del proceso de triangulación de los instrumentos, lo que efectivamente demostró que existen ciertos encuentros y desencuentros de los conceptos establecidos en la investigación por parte de los docentes participantes; pero que a través de esas diferentes visiones se logran establecer vínculos de abordaje, que pueden permitir encarar los procesos evaluativos en el aula de la forma más idónea y significativa posible.

A continuación, se presentan de forma detallada las tematizaciones, las cuales buscan dar respuesta al objetivo general y específicos de la investigación, y que surgen de los procesos de análisis realizados desde Eisner y su crítica educativa; en donde las dimensiones de abordaje permitieron detallar, interpretar, valorar y tematizar la información recolectada en los instrumentos de análisis.

¿Para qué evaluamos un idioma?

El propósito de la evaluación de los aprendizajes va más allá de valorar unos contenidos, y está más ligado a la apropiación real de los conocimientos, como esa parte fundamental de un proceso académico; es decir, evaluar auténticamente, de forma que se realce en el estudiante los conocimientos adquiridos para una interacción real y significativa a través del lenguaje.

De igual modo, este propósito de evaluación implica procesos de complejidad, análisis, objetividad, justicia, y de entendimiento de esas realidades y contextos que se presentan en las particularidades de cada aula. Por lo que es muy importante ver este evento pedagógico como algo significativo, de un alto grado de responsabilidad, que finaliza un proceso de aprendizaje de un idioma, pero que es fundamental para que realmente se de un proceso de aprehensión real de la lengua, y no solo un reconocimiento superficial de un orden lingüístico establecido.

Con el fin de lograr una evaluación real y significativa, es necesario identificar esos contextos y realidades propias del aula, en donde el docente es clave, pues es quien al final asume el proceso y propone estrategias de acuerdo con esos contextos, para lo cual los métodos de orden formativo, pueden fundamentar mejor la visión de los profesores al momento de realizar la valoración de los saberes.

De esta manera, se presenta el sentido de la evaluación, no solo como una forma de medir unos conocimientos, a través de un ejercicio matemático, sino como ese momento significativo, en el cual el docente es testigo de la apropiación adecuada de unos conocimientos, y la forma en cómo se accionan a través del lenguaje, en donde no solo lo lingüístico sea importante, sino que lo relevante sea la interacción y la práctica del lenguaje; por esto, este propósito no puede tomarse tan superficialmente, sino como un ejercicio crítico-reflexivo de un evento particular.

Estrategias de Evaluación Compartidas para el Aprendizaje del Inglés.

En este sentido, es posible identificar que se pueden usar estrategias de tipo compartido, en donde a través de una evaluación cualitativa clara y bien estructurada, se pueda complementar con valoraciones de tipo cuantitativo, que den respuesta inmediata al contexto en el cual se desarrolla la investigación; es decir, que se puedan alternar estas perspectivas evaluativas, y se le dé una fundamentación más precisa al proceso del estudiante.

Frente a este aspecto, los docentes se muestran abiertos y dispuestos a apropiarse de nuevas estrategias, métodos y formas de abordaje, puesto que se nota que hay una preocupación genuina por el estudiante y la enseñanza de la lengua inglesa, lo que podría llevar a una evaluación auténtica de los aprendizajes del idioma.

Esto indica que los docentes están abiertos a la comprensión de la evaluación desde diferentes ángulos, en donde lo cuantitativo y lo cualitativo tienen relevancia en el desarrollo de un aprendizaje, y se muestra con gran satisfacción que hay docentes que se inclinarían por estrategias principalmente formativas, lo que visibiliza una nueva perspectiva de la evaluación.

La Evaluación Significativa de las Habilidades Comunicativas, y el Desarrollo de las Competencias.

Frente a este concepto, se nota una clara preocupación por evaluar todas las habilidades comunicativas de la lengua, por lo que le dan una mayor relevancia al proyecto final, que es donde se puede identificar el progreso de las habilidades de producción como el habla y la escritura. Por esta razón, se busca evaluar todas las habilidades comunicativas, haciendo énfasis en las de producción, aunque se reconoce que tiene sus limitaciones en ese aspecto, ya que la evaluación cuantitativa no llega realmente a valorar esos constructos mentales.

De esta manera, es necesario enfocar la evaluación hacia las habilidades de producción oral y escrita, que son las que permitirán al estudiante apropiarse de las competencias comunicativas en su totalidad, por esto es clave que se lleve un proceso de evaluación formativa en estas dos habilidades especialmente; ya que es muy complejo evaluar procesos de producción de la lengua, debido a que el lenguaje es un organismo vivo que muta, y no solo permanece estático, por lo que las aptitudes sociales y pragmáticas van a ser determinantes para que el estudiante pueda desenvolverse adecuadamente en un contexto determinado.

Por esta razón, es importante desarrollar las competencias comunicativas en su integridad, no solo enfocar los procesos evaluativos a la comprensión lingüística del idioma en torno a lo léxico, gramatical, la sintaxis o lo morfológico, sino que además, con la apropiación de esos conceptos lingüísticos, el estudiante logre accionar el lenguaje en un medio social, y se comunique de forma asertiva, clara y con un mensaje pertinente; lo cual se trabaja a través de las habilidades comunicativas, especialmente el habla y la escritura.

Es así, como se determina la importancia de trabajar conjuntamente las habilidades y las competencias comunicativas, en donde la evaluación de estas es clave para el desarrollo integral del lenguaje; a su vez, esta evaluación necesariamente se acompaña de un proceso formativo, en donde la retroalimentación juega un papel fundamental para la apropiación real del idioma; y a partir de allí si se quiere, generar valoraciones a través de una escala de orden cuantitativo, que se familiarice más con el contexto de la investigación.

El Profesor, su voz, espacio y autonomía

En este aspecto, se aprecia que existe un gran reconocimiento por la organización que se encarga de direccionar los procesos de aprendizaje, evaluación y categorización de los idiomas como lo es el MCER; el cual ha sido apropiado por los docentes de lenguas, por lo que en esencia este tipo de saberes se ha estandarizado, y así lo ven los profesores, quienes están al tanto de los contenidos, categorías y orientaciones que se brindan desde esta organización; por lo que para ellos es más fácil reconocer los objetivos de aprendizaje para cada estudiante.

Sin embargo, a pesar de reconocer que existen esos lineamientos por parte de esta organización, son conscientes de que la práctica en el aula es autónoma de la forma de abordar esos contenidos, y formas de aprendizaje, por lo que la independencia que tenga el maestro, será clave para asumir cada proceso de forma diferente; pues como se ha mencionado a través de la investigación, cada realidad requiere un abordaje distinto, y entender esas necesidades es parte del ojo ilustrado del maestro, quien al final será el que determine cuál de las formas o estrategias posibles es la más adecuada para ese contexto determinado.

En ese sentido, la percepción general es que la autonomía docente, es pieza fundamental para que exista un verdadero proceso académico; ya que esto empodera al profesor, y le permite abordar los procesos del aula, de acuerdo con las necesidades que se fueran presentando; es decir, que esa libertad de cátedra permite entender mejor esas realidades que los docentes perciben, y aunque existen algunas indicaciones, estas son susceptibles a discusión, y a flexibilización, lo que es favorable para el ejercicio pedagógico.

La prueba estandarizada, sus limitaciones y posibilidades

Para el caso particular de la investigación, se hizo énfasis en la Prueba de Estado Saber Pro, indicando que en efecto es un examen estandarizado que carece de rigidez académica para

evaluar la competencia del idioma inglés, y esta percepción es general en los docentes participantes de la investigación; quienes aseguraron que este tipo de pruebas no cumplen con su objetivo real de evaluación, y por lo tanto es un instrumento poco usado en las aulas por parte de los maestros.

No obstante, aunque la mayoría estuvo de acuerdo en que la prueba tiene muchas falencias, al mismo tiempo, indicaron que al ser un examen de Estado tiene una validez social que puede ayudar a mejorar el perfil profesional de los estudiantes; por lo que es importante no desconocer la prueba, y proponer estrategias que permitan orientar y comprender la metodología de este tipo de exámenes, con el fin de lograr obtener unos resultados positivos para los estudiantes que aporten a su formación académica y profesional.

La retroalimentación, eje fundamental del proceso evaluativo

En este aspecto, se presentó una idea recurrente en los docentes a través de la investigación; en donde aparece la retroalimentación como pieza fundamental de un proceso evaluativo significativo; ya que esta, es clave para que se logren los objetivos de aprendizaje, pues se centra de manera más personal en el progreso del estudiante, teniendo en cuenta otro tipo de variables, que tal vez en una evaluación tradicional no se consideran, como lo son aspectos emocionales, culturales, sociales entre otros.

En ese sentido, es necesario que la retroalimentación este acompañada de una terminología clara y asertiva, que permita entender al estudiante sus posibles falencias y posibilidades de mejora, frente a una información a la que ha sido expuesto en un espacio y tiempo determinados, que para el caso particular de la investigación sería lo pertinente al conocimiento de la lengua inglesa, en cuanto a la adquisición de las Competencias Comunicativas y su correcto uso en los diferentes contextos que se pueden presentar.

De esta manera, se propone realizar evaluaciones de tipo formativas con una retroalimentación fuerte, que brinde explicaciones a los procesos presentados en el aula, especialmente en lo que tenga que ver con las habilidades comunicativas de producción, como el habla y la escritura. Este aspecto, es muy importante, puesto que se propone implementar estrategias de tipo cuantitativo para evaluar las habilidades receptoras como la comprensión auditiva o de lectura, y establecer mecanismos de orden cualitativo para evaluar las habilidades

de producción, como el habla y la escritura; pues estas implican un proceso más complejo de valoración, ya que son constructos, ideas, opiniones y expresiones que el estudiante crea a partir de unos conocimientos lingüísticos.

Del mismo modo, se pueden abordar criterios de orden compartido, en donde se puedan hacer procesos de retroalimentación precisos, claros, y asertivos, que se complementen con apreciaciones de orden numérico, que el estudiante reconozca y comprenda cuál ha sido el resultado de su proceso; esto es muy importante ya que la investigación se centra en una Institución de Educación Superior, por lo que la población académica trae una formación tradicional evaluativa, en donde lo cuantificable se hace más comprensible como resultado de un proceso evaluativo; por lo que se podría ir alternando las estrategias, e ir generando la cultura de la evaluación formativa en los estudiantes.

Por un aprendizaje significativo

Dentro del análisis presentado, se evidenció una clara postura por parte de los docentes frente al concepto de calidad educativa; en donde se presenta una visión amplia de lo que implica el mejorar los procesos educativos en el aula. En ese sentido, aunque los docentes entienden que hay una clara injerencia de los Organismo Internacionales para la incorporación de los procesos de calidad en el aula, y que a su vez estos dinamismos son traídos desde la empresa privada; entienden que su práctica en el aula se encamina hacia su visión más abstracta de los procesos, en donde la calidad educativa se encamina a fomentar los cambios sociales, con un programa de estudios y unos métodos pedagógicos que estimulen el análisis crítico, y permita una participación más activa de los educandos en la concepción de su propia experiencia de aprendizaje.

Por lo tanto, es importante entender que los procesos de calidad van más allá de llevar formatos estandarizados, y es necesario que se preocupe por el desarrollo del pensamiento crítico, la interacción social, y a la participación de su propio proceso.

La Rúbrica y su pertinencia

Otro de los factores recurrentes en las apreciaciones de los docentes, hace referencia a la rúbrica y su importancia en el proceso evaluativo; ya que indicaron que está es fundamental para asumir cada proceso de forma independiente, en donde los procesos se entiendan y asuman

de acuerdo con las necesidades pertinentes del grupo, y a la vez busque dar respuesta a esos resultados de aprendizaje esperados. En tal sentido, es necesario pensar una rúbrica integral, que abarque el desarrollo de las habilidades comunicativas, pero que a la vez tenga en cuenta otro tipo de variables que también afectan los procesos, como los factores de tipo emocional, contextual y social, además de los de enfoque tradicional como lo son: Fluidez, Coherencia, Pertinencia, Pronunciación, Cohesión entre otros.

Por consiguiente, establecer una rúbrica clara, concisa y bien formulada, pasa por un ejercicio de reflexión crítico, en donde es necesario identificar esos códigos, contextos y patrones que se presenten en ese proceso, van a ser determinante para encarar una evaluación significativa que de explicación a esos el docente

La Didáctica y su Impacto

Finalmente, para articular estas variables presentadas en las temáticas, es necesaria una didáctica que busque entender el contexto al cual el docente se está viendo expuesto; para lo cual el abanico de posibilidades necesita ser muy amplio y recursivo, en donde el maestro tenga la opción de visibilizar las fortalezas y oportunidades de mejora, que se den en el contexto del aula, y a partir de allí construya estrategias que lleven a facilitar la comprensión del lenguaje, y a la vez permita interactuar con su entorno social.

En este aspecto, el docente necesita ser recursivo, y no solo enfocarse en una herramienta didácticas, sino que explore cuál de esos ejercicios le puede aportar más al grupo, y le apoye en todo el proceso de enseñanza. Por esto, el ejercicio didáctico no puede ser una elección superficial del abordaje de un proceso, sino una postura reflexiva sobre un contexto determinado, valiéndose de herramientas que permitan acercar al estudiante a ese nuevo conocimiento.

Capítulo V

APUESTA POR UNA EVALUACIÓN FORMATIVA PARA LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL INGLÉS

En el último capítulo de la investigación se realiza una presentación general de la propuesta evaluativa, en donde se relacionan aspectos de tipo conceptual y teórico que fundamenta este ejercicio evaluativo, que como se ha mencionado a través de la investigación, pretende mostrar una posibilidad, una alternativa a la valoración de los saberes del idioma inglés, por lo que su base epistemológica es clave para entender la apuesta evaluativa.

Posteriormente, se presentan los criterios de abordaje de la apuesta evaluativa, los cuales han sido el resultado de los diálogos, y aportes que se dieron por parte de los docentes y directivas, a través del análisis de los instrumentos desde la perspectiva de Elliot Eisner, en donde se logró identificar unas tematizaciones generales, que al final permitieron desarrollar la apuesta evaluativa de modo formativo, reflexivo y crítico de un proceso valorativo,

Finalmente, una vez presentada la apuesta evaluativa formativa, sustentada desde una perspectiva crítica del lenguaje, se procede a contextualizar la estrategia en el marco de la investigación, para lo cual se brinda una ejemplificación de cómo sería el proceso total de implementar la apuesta evaluativa, haciendo énfasis en los procesos de retroalimentación de las actividades, que es donde se fundamenta la propuesta, para que al final brinde una posibilidad a la pregunta central de la investigación.

5.1 Presentación de la Propuesta Evaluativa

Como se ha evidenciado a través de la reflexión con los docentes, una de las problemáticas centrales en los procesos de aprendizaje, es la evaluación de los saberes; ya que este evento se ha vuelto muy superficial, respondiendo a mecanismos de medición tradicional, en donde la prueba estandarizada pasa a ser eje central de las comprensiones de los procesos de aprendizaje del conocimiento, para este caso puntual del idioma inglés.

En tal sentido, a través del análisis, se presentaron diferentes visiones del proceso evaluativo que ocurre en el aula, así como la percepción que tiene los docentes en el momento de valorar esas competencias, que necesariamente el estudiante requiere adquirir. En este aspecto, se percibe una tendencia a utilizar estrategias de orden formativas para mejorar los procesos evaluativos en aula, lo que puede llevar a una valoración significativa y real de los resultados esperados.

De esta manera, se evidencia que existe una tendencia por parte de los docentes a promover espacios de apreciación cualitativos, con el propósito de fortalecer las evidencias tradicionales de la evaluación sumativa. Este comportamiento frente a la evaluación formativa, se presentó en todos los docentes del Centro de Lenguas, por lo que a través de esta apuesta pedagógica, se pretende fortalecer esa visión cualitativa que tienen los profesores en el momento de evaluar el idioma.

Es de suma importancia recalcar que el tener una evaluación cualitativa, puede mejorar los procesos de aprendizaje de una lengua, de acuerdo con las posturas presentadas en la investigación, por tanto, es necesario apuntar la apuesta hacia el fortalecimiento de esta visión evaluativa. De acuerdo con Anijovich y González (2011) “El objetivo de la evaluación formativa es ofrecer orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, cuando todavía hay tiempo para mejorar algún aspecto de dicho proceso” (p.10)

Esta interpretación de la evaluación es clave, ya que permite asumir el proceso de forma continua, en donde el docente a través de las diferentes herramientas pedagógicas logre visibilizar en el estudiante, las limitaciones y posibilidades que se presentan frente a un tema y

contenido específicos; lo que lleva al estudiante a que apropie mejor esa información, y la pueda usar de forma adecuada de acuerdo con las necesidades que se le presente.

En tal sentido, Moreno (2016), expresa “La evaluación formativa es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos reunidos son usados para identificar el nivel actual del alumno y adaptar la enseñanza para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas” (p.157), en este aspecto, es muy importante resaltar que para el caso del aprendizaje de los idiomas, el proceso necesita ser continuo, progresivo, ya que el lenguaje se adquiere de forma gradual, por lo que la retroalimentación constante, será clave en el proceso académico.

Es así, como una vez analizados los instrumentos, y tomando en consideración las apreciaciones de los docentes, se busca fortalecer esta visión cualitativa del proceso evaluativo del aprendizaje del inglés; en donde esas apreciaciones tengan incidencia en el progreso del estudiante, a través de ejercicios de retroalimentación claros y asertivos, que llevan al estudiante a una apropiación real de las competencias comunicativas.

Es allí donde la evaluación formativa toma relevancia, ya que se logró identificar que es necesario enfocar las estrategias más que todo a desarrollar las habilidades de producción del lenguaje, las cuales por su propia concepción de constructo, son difíciles de ubicar en una escala cuantitativa, o brindarles atributos de orden medible, ya que su interpretación depende de factores ajenos al estudiante, que pueden estar afectando su aprehensión real del idioma.

De esta manera, la mejor forma de evaluar este tipo de habilidades, será a través de una visión formativa, que tenga como eje central procesos de retroalimentación significativos; de acuerdo con Moreno (2016) “La evaluación formativa es diseñada para proveer retroalimentación (feedback) en múltiples niveles. Primero, brinda retroalimentación al profesor acerca de los niveles actuales de comprensión del alumno, y segundo, informa cuáles son los pasos siguientes que deben darse en el aprendizaje” (p.159); lo que indica necesariamente para evaluar las habilidades de producción en el lenguaje, la evaluación cualitativa es la que pueda dar una mejor explicación de lo que acontece cuando el lenguaje se acciona.

En síntesis, una evaluación formativa entiende mejor los procesos de aprehensión de un idioma, esta puede tener una comprensión diagnóstica o inicial, luego una etapa de progresividad, para finalmente generar eventos de posibilidades de mejora. Durante este proceso, no solamente se tienen en cuenta las variables tradicionales de medición del idioma (Gramática/vocabulario/fonética etc...), sino además otros factores importantes que influyen en la producción del lenguaje, como lo son aspectos emocionales, culturales, sociales entre otros.

5.2 Criterios Pedagógicos de la apuesta formativa

La Evaluación para el Aprendizaje

Este criterio es el más relevante y el núcleo central de la apuesta formativa, ya que las bases epistemológicas de la investigación así lo indican, en donde el propósito de la evaluación de un conocimiento, pasa por momentos de reflexión y análisis crítico de una valoración de los conceptos, y no es una acción de carácter superficial que se pueda interpretar únicamente a través del número, en palabras de Moreno (2016), una evaluación para el aprendizaje, no del aprendizaje.

En ese sentido, Moreno (2016) afirma “Se trata de usar la evaluación para aprender y no sólo para verificar lo aprendido. Por lo tanto, difiere de la evaluación que se diseña sobre todo para servir a los propósitos de rendición de cuentas, clasificación, o acreditación de competencias” (p.64); esto es de suma importancia, ya que el objetivo es desligar esa visión que se tiene tradicional de la evaluación, y entender que ese proceso permite al estudiante apropiarse de unos contenidos o conceptos que posteriormente acciona en un contexto determinado, y a partir de allí generar conceptos, ideas e interpretaciones de la realidad.

La Evaluación y el virtuosismo de la Retroalimentación

En tal sentido, para lograr ese propósito evaluativo, es necesario que exista un proceso evaluativo significativo, para lo cual la retroalimentación es el eje central de esta gestión. De acuerdo con Anijovich y González (2011) “La retroalimentación cobra sentido en el enfoque que considera que la evaluación, además de certificar o acreditar aprendizajes, tiene otros propósitos y funciones, como contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y de los docentes en tanto enseñantes” (p.24); esta visión es muy importante, ya que implica el propósito

general de la retroalimentación, en cuanto a un ejercicio recíproco, que contribuye a una nueva interpretación del mundo.

De esta manera, la acción que se genera en un proceso de retroalimentación, implica un nivel de abordaje diferentes, en donde ambos agentes son partícipes del proceso, en ese sentido para que este ejercicio refleje unos resultados positivos, tiene que ser de práctica cotidiana, que involucre tanto al docente como al estudiante y en el cual pueden aparecer categorías de análisis como el compartir expectativas, brindar oportunidades, focalizar algunos aspectos entre otros.

En tal sentido, Anijovich y González (2011), indican “caracterizamos la retroalimentación en el marco de la evaluación formativa como un proceso de diálogos, intercambios, demostraciones, y formulación de preguntas, cuyo objetivo es ayudar al alumno a: comprender sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados, y autorregular su aprendizaje”(p.24); esta visión de los autores es importante, ya que realza la importancia del proceso en sí, donde la pregunta es fundamental en función de lograr los objetivos de aprendizaje, además de que este ejercicio sea continuo.

En ese sentido, el ejercicio de la formulación de preguntas, de acuerdo con los autores Anijovich y González (2011)³³, pasaría por cuestiones de tipo introspectivas; es decir, ¿Que estoy aprendiendo?, ¿Cómo lo estoy aprendiendo? ¿Estoy llegando al nivel que se esperaba de mí?; lo que implica automáticamente al alumno en su propio proceso evaluativo. La forma en cómo se abordan esos contenidos y resultados de aprendizaje, dependerán de ese contexto y realidades propias de cada aula; y es allí donde el ojo ilustrado del maestro será clave para determinar qué tipo de estrategias utilizar que ayuden a apropiarse esos significados.

El objetivo es que esa retroalimentación al final contribuya al desarrollo de la autonomía cognitiva, que en palabras de Anijovich y González (2011) “Es la posibilidad de resolver problemas, crear nuevas producciones y transferir información a otros contextos, y esto no se logra sino a través de múltiples prácticas y de reflexiones sobre estas”(p.26); y es precisamente en esas reflexiones en donde el docente trabaja, para que la construcción sea conjunta con el estudiante, y así le permita resolver esas problemáticas que se puedan presentar.

³³ Anijovich, Rebeca & González, Carlos. (2011). *Evaluar para Aprender, Conceptos e Instrumentos*. Buenos Aires, Aique. Grupo Editor 201.p(25-26).

Por esta razón, es necesario fortalecer los procesos de retroalimentación, y brindar nuevas perspectivas de lo que pueda surgir durante su implementación, de acuerdo con Anijovich y González (2011)³⁴, existen ciertos criterios para que una retroalimentación sea asertiva y ayude a los estudiantes a entender los nuevos aprendizajes a los que se ve expuesto. A continuación en la (**Tabla 12**), se relacionan estas categorías de análisis desde la perspectiva de estos autores:

Tabla 12. Criterios de abordaje para un Retroalimentación Significativa.

CRITERIOS PARA CONSIDERAR EN UNA RETROLIMENTACIÓN SIGNIFICATIVA	
CRITERIO	DESCRIPCIÓN
Compartir las expectativas de logro con los alumnos	Explicarles el hacia dónde vamos, el por qué y para qué.
Brindar oportunidades para que los alumnos identifiquen los problemas, y así desarrollen la autorregulación del aprendizaje.	Es importante abrir espacios en donde el estudiante sea consciente del error, y a partir de allí se corrija.
Ofrecer criterios, o construirlos con los alumnos, para que estos puedan autoevaluarse y evaluar a sus pares.	Fomentar la cultura de la autoevaluación y la coevaluación, a partir de unos criterios establecidos consensualmente.
Mostrar buenos ejemplos y contraejemplos. Modelizar en voz alta.	En este aspecto, es clave realizar buenos ejemplos; entender esos contextos y a partir de allí construir analogías o ejemplificaciones que aproximen al estudiante a su propia realidad.
Plantear la retroalimentación en un tiempo cercano al desempeño o a la producción de los alumnos	Son importantes los tiempos y ritmos de la retroalimentación, ya que no es conveniente dejar pasar mucho tiempo, entre la tarea y su valoración.
Focalizar algunos aspectos del desempeño	En este sentido, es importante no saturar al estudiante con muchas opciones de mejora, sino focalizar los temas en los que tenga mayor dificultad, e irlos trabajando progresivamente.
Contribuir a identificar las fortalezas de los estudiantes	A diferencia del anterior ítem, en este aspecto se busca resaltar esas fortalezas del estudiante, para a partir de allí construir nuevas zonas de desarrollo.
Ofrecer preguntas de reflexión	Se puede cuestionar al estudiante de forma que genere un proceso de análisis acerca de su proceso de evaluativo
Producir un clima No punitivo	Esto es calve para el desarrollo y la apropiación de los aprendizajes, ya que es necesario construir un ambiente de respeto, de aceptación de los errores confiando en los alumnos en sus capacidades y posibilidades
Utilizar un lenguaje accesible para quienes lo reciben	Es necesario que el lenguaje que se utilice en la retroalimentación, sea claro, preciso y asertivo; en donde el estudiante logre comprender la información que recibe.

Fuente: Anijovich, Rebeca & González, Carlos. (2011). *Evaluar para Aprender, Conceptos e Instrumentos*. Buenos Aires

Ahora bien, una vez se comprende que la Evaluación es para el aprendizaje, y que en ese sentido la retroalimentación de los procesos de adquisición de ese conocimiento autónomo, es fundaméntela para que exista una evaluación real y significativa; se procede ahora a vincular

³⁴ Anijovich, Rebeca & González, Carlos. (2011). *Evaluar para Aprender, Conceptos e Instrumentos*. Buenos Aires, Aique. Grupo Editor 201.p(27-29).

estas perspectivas con el saber específico, al cual el estudiante está procurando acceder, para el caso particular de la investigación, el conocimiento de las lenguas.

En ese sentido, es importante vincular esos contenidos específicos de cada saber, así como sus temas y resultados de aprendizaje, a los procesos de evaluación formativa en los estudiantes; nuevamente teniendo como eje central la retroalimentación del proceso; para esto cabe recordar que el docente cuenta con autonomía o libertad de cátedra, y puede asumir estrategias de acuerdo con las necesidades del grupo que se está evaluando.

Para este caso particular, en donde se procura del desarrollo del lenguaje a través de las competencias comunicativas; es necesario establecer estrategias, o mecanismos de evaluación que busquen abarcar las habilidades del lenguaje, especialmente las que tienen que ver con la producción. Para el estudio se han sugerido estrategias de tipo compartida, en donde a través de una evaluación cualitativa y cuantitativa, se pueda dar explicación de los resultados de aprendizaje esperados.

Es este aspecto, se pueden usar instrumentos de tipo tradicional como lo son: la observación, la entrevista, los trabajos o tareas, exposiciones, el examen tradicional, pruebas objetivas, autoevaluación, coevaluación, informes, portafolio y rúbrica; todas técnicas e instrumentos que han sido apropiados y asimilados por los docentes para realizar un proceso evaluativo, que normalmente culmina con una valoración superficial y cuantitativa; lo cual se busca fortalecer con esta investigación, y mostrar otras formas posibles de técnicas en el momento de realizar un proceso de evaluación.

Frente a estas técnicas e instrumentos de abordaje, Moreno (2016), nos presenta una serie de alternativas en la (**Tabla 13**), que podrían ayudar a fortalecer el proceso evaluativo; sin embargo esto siempre será una orientación, ya que dependerá del contexto y la realidad que se presenten en el aula. En ese sentido, Moreno (2016) indica “Los métodos y técnicas de evaluación dependen del sentido y la forma que se le dé a la evaluación. No obstante, se necesitan estrategias, instrumentos y sugerencias prácticas sobre las formas y situaciones en que se puede realizar la evaluación” (p.195).

Tabla 13. *Técnicas e instrumentos de una evaluación cualitativa, en el marco de los Resultados de Aprendizaje*

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE UNA EVALUACIÓN CUALITATIVA	
Portafolio	El portafolio del alumno es una colección de documentos que reflejan el rendimiento o desempeño (por ejemplo, resultados de exámenes, calificaciones, premios), y los trabajos (por ejemplo, composiciones, resúmenes de libros, cintas con exposiciones orales, dibujos) producidos por el alumno durante el proceso de aprendizaje, dentro o fuera del centro escolar.
Las exposiciones	La exposición es una demostración de destreza y competencia en el uso del conocimiento con un propósito concreto, en una tarea dada. El contenido de aprendizaje seleccionado es parte del programa escolar, y la tarea puede ser elegida por el alumno o establecida por el docente.
Cuestionario	Se conforma por un conjunto de preguntas estructuradas acerca de un tema; habitualmente se aplica por escrito a un determinado número de sujetos
Diario del alumno	El diario de los alumnos puede ser un buen instrumento para conocer, desde su perspectiva, lo que ocurre en el aula, su propia autoevaluación, para implicar a los alumnos en la mejora de su aprendizaje y del proceso de enseñanza, así como para ayudar a identificar problemas, etcétera.
Grabación	Esta herramienta es útil cuando el evaluador afronta las dificultades que plantean la observación rigurosa y el registro de la información en casos específicos, como pueden ser los relativos a recogida de datos en situaciones de comunicación (en el aula –trabajos con contenidos de esta temática, coloquios– o en la entrevista, por ejemplo), de manifestación de determinadas actitudes, de lengua no verbal, etc...
Las rúbricas	Rúbricas analíticas: En este tipo de rúbricas cada criterio o dimensión relevante en relación con el producto evaluado se considera separadamente y se enjuicia sobre la base de una escala descriptiva propia. Las rúbricas analíticas tienen los siguientes elementos básicos: Dimensiones, Niveles de desempeño y Descriptores., mientras que para las Rúbricas holísticas, los distintos criterios o dimensiones de la tarea son considerados en combinación sobre una escala descriptiva única. De este modo proporcionan un juicio más global sobre la calidad de los procesos y productos evaluados.

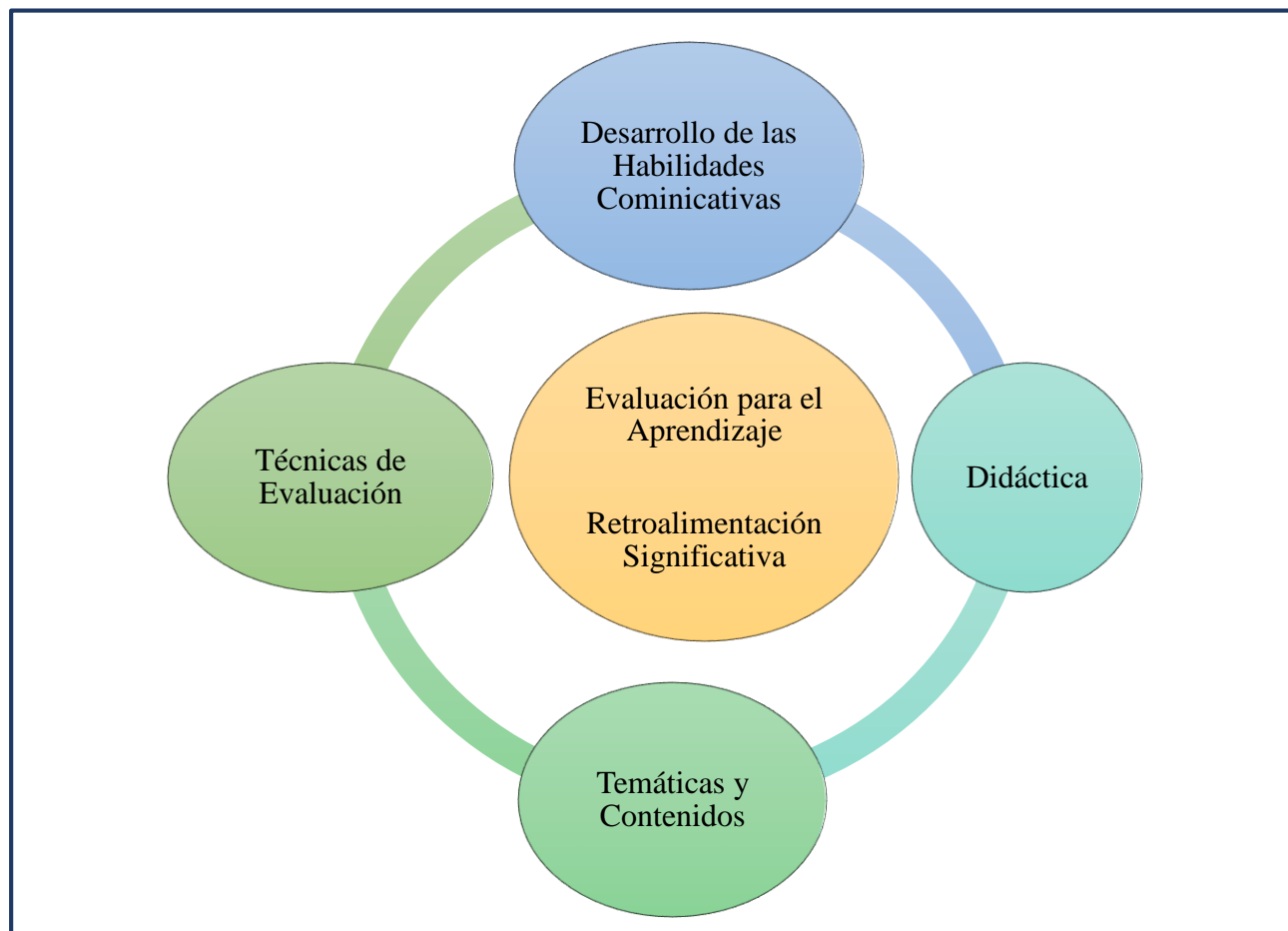
Fuente: Moreno, Tiburcio. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula.

Una vez se identifican las necesidades del grupo, se puede optar por alguna de estas técnicas que faciliten el proceso de retroalimentación, el cual como se ha mencionado reiterativamente, es fundamental en la apropiación real de los aprendizajes. En ese sentido, es necesario identificar cuál de las estrategias apuntan mejor a los propósitos evaluativos, que recordemos está enfocado en la evaluación para el aprendizaje.

Teniendo en cuenta ambos aspectos, tanto la retroalimentación significativa, como el proceso de abordar los contenidos en función de los instrumentos, se puede pensar en una evaluación integral de las habilidades comunicativas; es decir, se podría usar técnicas o instrumentos de orden medibles como por ejemplo el cuestionario, para revisar el progreso de las habilidades receptivas (Comprensión Auditiva y de Lectura), y otras técnicas como la exposición o el portafolio, que profundicen las habilidades de producción (creación oral y escrita); y a partir de estos eventos se generen procesos de retroalimentación continuos y asertivos.

En ese aspecto, para lograr apropiar las Competencias Comunicativas en su totalidad. Se sugiere abordar la evaluación de las habilidades productivas desde una perspectiva

cualitativa global; ya que como se ha explicado previamente, este tipo de conocimiento es complejo de evaluar a través de un cuestionario u otra técnica de medición tradicional, puesto que implica procesos cognitivos de expresión lingüística, en un contexto definido, como lo



representa la **Figura 6**.

Figura 6. Esquema apuesta de evaluación formativa para la enseñanza de las lenguas. Fuente: Realización Propia. (2022)

En consecuencia, una evaluación significativa y crítica es fundamental para el alcance de los resultados, ya que el propósito es implementar diferentes tipos de evaluación que se ajusten al contexto que se le presenta al docente; sin embargo se sugiere que tenga en cuenta un proceso en el cual se identifique un tipo de evaluación criterial(para determinar fortalezas y debilidades), global (para determinar el rendimiento y evolución del alumno), teniendo como referencia total la evaluación formativa, brindándole a este proceso un sentido humanista y más cercano a los estudiantes, para que puedan empoderarse y desarrollar mejor las habilidades que

están aprendiendo, en donde la práctica del lenguaje es clave en el desarrollo de las competencias comunicativas.

5.3 Desarrollo de la apuesta de evaluación formativa, en el contexto de la investigación.

Ahora bien, para el caso particular de la investigación, se propone el siguiente abordaje de la apuesta evaluativa, teniendo en cuenta el contexto, la población académica, y los factores que se analizaron en la investigación, a través de los diferentes instrumentos; en donde los docentes aportaron con sus observaciones, y aportes para darle un sentido a la problemática de la investigación.

En ese sentido, el objetivo es el evaluar las Competencias Comunicativas en su totalidad, por lo que es necesario desarrollarlas en su conjunto para lograr una apropiación real de la lengua, y enfocarse especialmente en lo pertinente a la producción natural del lenguaje a través del desarrollo especialmente de las Competencias Pragmática y Social, que es donde la lengua sirve como medio de interacción entre los sujetos.

A su vez, estas Competencias se logran desarrollar a través de las habilidades comunicativas del lenguaje (Receptivas y Productivas), mediante las cuales se logra inicialmente comprender la lengua, y posteriormente producir constructos por medio del habla o la escritura; que es donde se logra accionar el lenguaje, y es finalmente lo que va a determinar la apropiación real del idioma, para unos contextos, culturas y situaciones determinadas, en función de lo que puede hacer socialmente con esa nueva lengua, y asimismo, que tenga pertinencia y asertividad en el mensaje que quiere transmitir con esa información que se ha recibido previamente.

En tal sentido, es necesario recordar que la base de esta apuesta evaluativa, es el Evaluar para Aprender; por lo que es importante comprender el para qué se evalúa antes de iniciar con cualquier proceso de evaluación; puesto que el evaluar pasa por momentos de reflexión y análisis crítico de una valoración de los conceptos, y no es una acción de carácter superficial que se pueda interpretar únicamente a través del número; por lo que ese para qué evaluamos, como se he mencionado en la investigación es el eje que sustenta cualquier método o técnica que se utilice para realizar la valoración del idioma inglés.

Ese para qué evaluamos puede estar vinculado con los resultados de aprendizaje esperados para cada nivel (Ver Tabla 7); para el caso del aprendizaje de las lenguas, estos resultados ya están dados desde el MCER, por lo que se podrían usar los que están estipulados, y si es necesario adaptarlos al contexto en el cual se está trabajando el aprendizaje del idioma.

Es decir, se puede tomar como base el resultado de aprendizaje, y a partir de allí, establecer el para qué se va a evaluar dentro del concepto presentado desde el MCER; por ejemplo, se puede tomar el resultado de aprendizaje e identificar las Competencias Comunicativas que se van a trabajar, y a partir de esa concepción establecer los mecanismos o estrategias de evaluación.

En la **Tabla 14**, se presentan los criterios de aprendizaje esperados para un nivel A1 del MCER:

Tabla 14. Resultados de Aprendizaje para el Nivel A1 del MCER.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE PARA EL NIVEL A1 DEL MCER		
Usuario Básico	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar

Fuente: Marco Común Europeo de Referencia (2002).

Si se analiza el resultado esperado, cada una de las partes apunta al desarrollo de las competencias comunicativas en su totalidad, en la primera sección por ejemplo se indica “Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente”, lo que implica el Desarrollo de las Competencias Lingüísticas, ya que apunta más a la comprensión de la lengua; mientras que la segunda sección apunta a la Competencia Sociolingüística “ Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce”, y la tercera sección a la Competencia Pragmática “Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar”; lo que demuestra, que en efecto es importante trabajar las competencias en conjunto, con el fin de lograr un apropiación real de la lengua.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la sugerencia desde el análisis de la investigación, es que se trabajen las competencias de producción, por lo que para el ejemplo que se está

trabajando, el propósito estaría ligado a esos resultados de aprendizaje, entonces se podría pensar que al final lo que se quiere es que el estudiante se haya apropiado de algunos conceptos y que los pueda accionar en los contextos que se le presentan en ese resultado; que para el ejemplo actual, está ligado a lo cotidiano, a tareas sencillas de interacción, en los cuales puede reaccionar a preguntas básicas, y asimismo formularlas, de modo claro y pertinente; esto último sería lo que el docente pretende que su estudiante logre llegar a alcanzar con los contenidos planteados durante el curso, por lo que a partir de allí se planea cómo se abordarán esas temáticas.

En ese sentido, tanto los contenidos como algunas temáticas se plantean desde el MCER, por lo que nuevamente el docente es quien determina la forma de abordarlos, y si es necesario ajustarlos al contexto en el cual se desenvuelve; continuado con el ejemplo previo, en la **Tabla 15** se presentan los contenidos a trabajar para trabajar en el nivel A1 del MCER.

Tabla 15. Temáticas y contenidos sugeridos para el nivel A1 del MCER.

TEMÁTICAS PARA EL NIVEL A1	CONTENIDO GRAMATICAL
Physical Appearance Family members, professions, and occupations (Review on verb to be Affirmative, negative, and interrogative). Genitive (’s), possessive adjectives + Family Tree presentations. Colors and clothes Materials and types of clothes, buying clothes Parts of the house: places in the city Food, quantifiers: and measurements (Kilo, pound, liters, etc.) . Healthy and Unhealthy routines. Sports stars’ routines Simple present with adverbs of frequency. My typical week. Can you...? The culture People around the world Talking about your country and city vs. other countries and cities The weather and seasons	Verb to be, common adjectives, WH-questions, subject pronouns. Adjectives to describe physical appearance Genitive Possessive adjectives verb to be (review) Present simple tense Have/have got Giving prices, the use of one and ones to replace nouns. (Which one? these ones, those ones, this one, that one). Definite and indefinite articles There is and are, how much/many, some/any/a lot of, prepositions of place, locations, and quantifiers. Adverbs of frequency, time expressions, routines, and hobbies. Wh questions with simple present and time expressions (once, twice, every, each, etc.) Can and can't for abilities Present continuous, present simple and past simple to describe illnesses, injuries, and symptoms Imperatives Modals Can and Should, for advice. Comparatives with er/more

Fuente: Syllabus Nivel A1. Centro de Lenguas Internacionalización y Cultura CLIC-UGC.2021

Una vez se identifican los resultados de aprendizaje, que para qué evaluar, y lo qué se va a evaluar a través de los contenidos y las temáticas, se procede a establecer las estrategias de

evaluación, teniendo en cuenta la idea central del objetivo al cual se necesita que el estudiante alcance; en ese sentido es donde aparece la Evaluación Compartida, que como se ha explicado en el estudio, tiene en cuenta aspectos de medición cuantitativa, pero sobre todo hace énfasis en la perspectiva cualitativa, con enfoque en los procesos de retroalimentación.

Es importante que antes de establecer el trabajo de evaluación del curso, tenga en cuenta las fortalezas y debilidades que presentan los estudiantes antes de iniciar el abordaje de los temas, para lo cual puede utilizar una estrategia didáctica, como el trabajo colaborativo, que permita entre pares identificar esos temas que se quieren ver, e irlos reconociendo conjuntamente; que tanto el docente como el estudiante conozcan a los que se están enfrentando, en ese aspecto es mejor recurrir a la percepción del par, quien algunas veces logra comunicar mejor las instrucciones que el docente, pues su lenguaje y jerarquización están más cercanas al propio alumno.

Ahora bien, establecido el para qué, y el reconocimiento por las temáticas y contenidos, se recurre a la autonomía del docente para que asuma su proceso evaluativo de forma idónea, justa, objetiva y con criterio, por lo que es importante esa mirada crítica del maestro, ese ojo ilustrado que le permita entender ese contexto en especial al cual se está expuesto, y logre articular un proceso evaluativo significativo, que busque satisfacer las necesidades comunicativas del estudiante de acuerdo con su nivel y posibilidades.

Tomando como referencia el ejemplo anterior, se podrían utilizar estrategias evaluativas de tipo compartida, en donde se tenga en cuenta lo instrumental, con apoyo de estrategias formativas que integren al estudiante en su propio proceso de evaluación; en ese sentido, es necesario recordar que hay que trabajar las habilidades comunicativas en su conjunto, por lo que no es conveniente solo enfocarse en las habilidades receptivas, sino ir trabajando las de producción paulatinamente, ya que es allí donde se puede accionar ese conocimiento adquirido, y si no se hace, desafortunadamente no hay una interacción real del idioma; por lo que así sean nivel iniciales, es importante trabajar el habla y la escritura.

Es decir, se podrían utilizar técnicas e instrumentos tradicionales para evaluar las habilidades receptivas (Comprensión de Lectura y Auditiva), e ir generando procesos de retroalimentación sencillos sobre una escala medible; por otra parte para valorar las habilidades

de producción, el proceso es un poco más complejo como se he mencionado a través de la investigación, por lo que recomienda que la retroalimentación sea el eje central de la evaluación de estas dos habilidades, de forma que sean procesos claros, asertivos y que el estudiante pueda comprender sus errores y posibilidades de mejora, en la **Tabla 16**, se ejemplifica cómo se podrían abordar estas habilidades de acuerdo a los contenidos presentados previamente.

Tabla 16. *Técnicas de Evaluación Formativa.*

Estrategias de Evaluación para las Habilidades de Comprensión	Estrategias de Evaluación para las Habilidades de Producción
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Cuestionarios Abiertos ✚ Cuestionarios Cerrados ✚ Cuestionarios Mixtos ✚ Trabajo Colaborativo en Clase ✚ Relación de imágenes ✚ Observaciones ✚ Entrevistas ✚ Trabajos ✚ Tareas ✚ Exámenes ✚ Portafolio ✚ Rúbricas ✚ Auto y Co Evaluación ✚ Mapas Mentales 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Exposición ✚ Portafolio ✚ Diario ✚ Grabaciones ✚ Trabajo Colaborativo ✚ Proyecto ✚ Preguntas de Interacción en Aula ✚ Mapas Conceptuales ✚ Blogs ✚ Exámenes

Fuente: Moreno, Tiburcio. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula.

En este aspecto, es importante recalcar que ambos escenarios la retroalimentación es clave y es necesaria hacerla por cada estrategia que se adapte; es decir, si se decide implementar un examen como medición de los conocimientos, esta prueba requiere ser clara y contener un objetivo frente a las competencias comunicativas, en donde se haga un proceso de realimentación del examen, sí que quiere de forma grupal, ya que son pruebas estandarizadas que permiten generar ese tipo de dinamismos; por lo que se recomienda trabajar este tipo de estrategias para desarrollar la habilidades receptivas, también podrán hacerse trabajos en grupo, tareas en clase, mapas mentales entre otros.

Por otra parte, en torno a las habilidades de producción, es un poco más complejo, ya que implica procesos de retroalimentación sólidos, claros y asertivos. Es aquí, donde el docente establece cuáles estrategias abordaran mejor las temáticas, y a partir de allí proponga unas evidencias evaluativas, que se puedan trabajar en conjunto con los estudiantes; lo verdaderamente importante no es el instrumento que se escoge, sino el proceso de retroalimentación que se haga de este.

En tal sentido, es necesario recordar que Anijovich y González (2011), indican que este proceso implica generar nuevas prácticas que incluyan la reflexión, y que ayuden a los alumnos a encontrar sentido a los comentarios que reciben por parte del docente, y que puedan a partir de estos, revisar sus estrategias, conocerse como aprendices y avanzar en sus aprendizajes (pp25-26). En este sentido es importante que se hagan retroalimentaciones que tengan un lenguaje claro, que el estudiante pueda entender, y que a partir de allí valoren su propio proceso.

De esta manera, la retroalimentación va a jugar un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades comunicativas, especialmente en lo pertinente al habla y la producción escrita; en ese sentido, se pueden pensar estrategias que ayuden a perfeccionar ese proceso de retroalimentación, de acuerdo con Pelegrinos, Sadler y Birenbaum (2001) “Las tareas indicadas a los alumnos tiene que evocar aspectos de la comprensión y la producción considerados indicadores críticos del aprendizaje” (p.30).

En tal sentido, se pueden plantear tareas que den respuestas a esas inquietudes de forma constructiva, para lo cual Anijovich y González (2011), proponen las siguientes³⁵: Las Pistas, Las Preguntas sobre las Tareas Propuestas, Las Frases para Elegir, Mensaje con comentarios, Evaluar la Retroalimentación, Organizar la Agenda y Espacios y los Protocolos (pp.31-35). Una vez identifique cual estrategias y tareas implementar en clase, se comparte la rúbrica con los estudiantes, teniendo siempre como base el objetivo final del proceso, el cual es de la lograr accionar esos conocimientos a través de la lengua, en una tarea asignada específicamente.

En ese aspecto, lo importante es que esa retroalimentación sea continua, y se busquen los momentos del curso para hacerlo, pues se propone que se haga al comienzo del curso

³⁵ Las pistas: Este ejemplo es anticipatorio a la retroalimentación. Se ofrece a los alumnos explicaciones, aclaraciones, pistas que los ayuden a comprender justamente qué deben aprender. Las Preguntas sobre las Tareas Propuestas: Hacer preguntas de reflexión sobre las preguntas propuestas, ej. ¿Revisamos juntos qué pide la consigna del trabajo? Las Frases para Elegir: Se le ofrecen al alumno frases con el objetivo de orientarlo hacia una elección, y que a partir de ahí mejora la consigna de su trabajo. Mensajes con Comentarios: Se confecciona un banco de comentarios creados por los docentes en el que registren las retroalimentaciones más frecuentes, preguntas, sugerencias etc., ej. Te propongo revises el título de tu trabajo y explique cómo se relaciona con el contenido. Evaluar la Retroalimentación: Se les puede brindar un formato de valoración a los estudiantes para que revisen su propio proceso de retroalimentación, que contenga preguntas como: Los comentarios que me dio el docente me ayudaron a entender lo que tengo que lograr, me ayudaron a entender si estoy resolviendo bien las tareas etc..., Organizar la Agenda: Este aspecto es muy importante, ya que la mayoría de docentes se quejan porque no hay tiempo para realizar este tipo de ejercicio evaluativo, en ese sentido, se propone crear cronogramas de atención para el estudiante posterior a la tarea, que no pase mucho tiempo entre la tarea y la retroalimentación, abriendo espacios personalizados o grupales que puedan dar una visión más objetiva del proceso evaluativo. Para esto se puede destinar una de las sesiones de la clase, con el fin de que se cierre el ciclo desde que se asigna la tarea hasta que se socializan las oportunidades de mejora. Protocolos: Son instrumentos que ayudan a organizar las conversaciones, los intercambios, los diálogos para ofrecer retroalimentaciones y recibirlas entre pares.

(Evaluación criterial), en el transcurso de este (Evaluación Global), y al final del periodo, con el fin de cerrar el ciclo, y dejar abiertas nuevas posibilidades de mejora, y fortalezas que se encontraron durante el proceso de aprehensión del idioma.

Cabe resaltar, que este tipo de observaciones, muchas veces afectan la motivación del estudiante, especialmente en los que tiene que ver con el aprendizaje de las lenguas; por ese motivo, es muy importante no desconocer esas emociones del estudiante durante su proceso, como lo indica Moreno (2016):

La idea de que la evaluación bien empleada puede ser una fuente de motivación para promover aprendizajes significativos en los educandos y que las malas prácticas de evaluación pueden constituir un serio obstáculo que frene los deseos de aprender cualquier tipo de contenido. Sin motivación no puede haber aprendizaje (p.121).

Así que la responsabilidad del docente es grande, y su compromiso también, pues es al final quien encara esos contextos y determina cuál es la mejor estrategia para abordar unos contenidos, en unos tiempos y ritmos establecidos. Por esta razón, la apuesta presentada en esta investigación, brinda una solución a una perspectiva planteada desde la evaluación de los idiomas, en donde a través de un proceso fuerte de retroalimentación significativa, se logre apropiarse unos conceptos y accionarlos asertivamente e idóneamente en un medio social y lingüístico.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta el análisis de la información realizada en el transcurso de la investigación, se logró identificar las prácticas y concepciones que tienen los docentes frente a los procesos evaluativos de la lengua extranjera en el aula, en donde se percibe una gran preocupación por generar procesos de evaluación y aprendizaje significativos, que realmente lleven al estudiante a una apropiación verdadera del idioma, y no a una adquisición superficial del mismo. Este tipo de perspectivas por parte de los docentes se presentaron en el transcurso de la investigación, en la cual sus voces aportaron para tener una visión más humana del proceso evaluativo que ocurre en el aula, y la relación que tienen esos procesos con los instrumentos estandarizados de medición como la prueba de Estado.

Igualmente, se percibe que existen diferentes posturas frente al concepto del sentido de la evaluación en las lenguas; para este caso especial del idioma inglés. Algunos profesores lo asumen como un evento significativo del proceso de aprendizaje, y de esta manera encaran sus propias prácticas en el aula, con esa autonomía docente como factor clave de ese evento; mientras que otros lo perciben como algo más ligado a la valoración de los contenidos, mediante procesos de orden formativo-sumativo, en donde la prueba escrita es un instrumento recurrente del proceso; no obstante, la postura general de los docentes, es la preocupación real por que el estudiante apropie los conceptos de manera adecuada, y de esa forma asumen su propia experiencia en el aula.

En ese aspecto, es necesario complementar la visión que tienen los docentes en torno al sentido de la evaluación, ya que aunque se tiene una preocupación real porque el estudiante aprenda el idioma, el trasfondo del proceso sigue siendo superficial, puesto que al final la evaluación de ese saber se ajusta a mecanismos de tipo instrumental, que en algunos casos no llegan a dar respuesta a las diferentes particularidades que se presentan en el aula.

Por consiguiente, el apropiarse de una segunda lengua, conlleva a una construcción significativa del pensamiento, en la cual si la relación entre la lengua aprendida y el sujeto es constructiva, la realidad se percibirá de múltiples formas, pues la relación con los objetos será

más profunda; mientras que si la relación entre la lengua aprendida y el sujeto es discursiva, es decir, solo se relaciona con los objetos directamente, su relación con el idioma será superficial.

En ese sentido, la perspectiva de la investigación, y sus bases epistemológicas dieron paso a un abordaje profundo de los instrumentos desde la descripción, la interpretación, la validación y la tematización; dimensiones que permitieron explorar mejor los conceptos planteados en la discusión, y donde se logra percibir las preocupaciones que tienen los docentes frente a diferentes conceptos como la calidad educativa, la autonomía docente, los sentidos y propósitos de la evaluación entre otros, identificando patrones, códigos y comportamientos que fueron claves para el análisis del objeto de estudio.

Esta aproximación al objeto de estudio, mostró una visión más profunda de la opinión de los docentes, ya que al ser cuestionados sobre estas temáticas, mostraron un grado de análisis crítico de los conceptos, en donde la calidad educativa se entiende más como un proceso de cambio social y crítico, que el cumplimiento de unos formatos establecidos institucionalmente para cumplir un requisito normativo. Igualmente, se resalta el concepto de autonomía docente, el cual fue factor clave en la mayoría de las percepciones, aludiendo su importancia en cada proceso evaluativo que se presente en el aula.

Asimismo, se evidenció la tensión que existe entre la práctica evaluativa del maestro y la prueba estandarizada, pues la percepción general por parte de los docentes es que está descontextualizada, desconociendo realidades particulares, y al mismo tiempo realizando un proceso evaluativo superficial de la lengua inglesa, pues evalúa solo ciertos aspectos del idioma, y es necesario recordar que la prueba no cumple con los criterios de Validez, Viabilidad y Fiabilidad, claves para que un instrumento de evaluación sea pertinente y asertivo, además los docentes indicaron no tener en cuenta este instrumento para ninguna actividad pedagógica dentro del aula.

De igual manera, se logró percibir una visión amplia de las estrategias de evaluación por parte del docentes, en donde coexisten abordajes de tipo cuantitativo y cualitativo en las prácticas evaluativas en el aula, sin embargo, cabe resaltar que aunque la gran mayoría usa estrategias de tipo mixto, al final se decantan por la valoración cuantitativa del ejercicio, argumentando que debido al contexto en el cual se desempeñan, este tipo de mecanismos son

más entendibles por los estudiantes, que apreciaciones de tipo reflexivas, como la retroalimentación, ya que los estudiantes no le ven sentido a ese proceso, o no lo terminan de comprender.

Cabe destacar, que a través del análisis de las evidencias, se corrobora la importancia de desarrollar las habilidades comunicativas en su totalidad, puesto que el lenguaje no puede verse como compartimentos separados que cumplen funciones diferentes, sino como un todo, que al vincularse entre sí produce procesos de pensamiento simples o complejos, a través del accionar de estas habilidades. En ese sentido, la percepción general de los docentes, está enfocada hacia el desarrollo de las habilidades de producción; es decir la escritura y el habla, atributos del lenguaje claves para generar una interacción real comunicativa, por consiguiente es necesario que su valoración se haga de forma diferente, para lo cual los mismos docentes sugirieron la retroalimentación como estrategias para este tipo de procesos.

De esta manera, se logró identificar que no existe una clara distinción entre los conceptos competencias y habilidades, por lo que muchos docentes las asumen como similares, sin embargo, para lograr la competencia, es necesario desarrollar la habilidad, especialmente para esta investigación se quiere desarrollar las competencias de producción, las cuales se han visto afectadas por los mecanismos de evaluación instrumental, puesto que el desarrollo de este tipo de competencias, implica la construcción de pensamiento significativo a través de la acción del lenguaje, conceptos que no se tienen en cuenta en una evaluación tradicional de medición.

Por tal motivo, para desarrollar las competencias comunicativas en su totalidad; es necesario articular los procesos de evaluación a posturas de tipo formativo, que busquen acercar realmente el sujeto al lenguaje expuesto; esta visión cualitativa del proceso podría fomentar el desarrollo real de las competencias sociolingüísticas, y pragmáticas, las cuales como se ha mencionado previamente en el escrito, son las que presentan mayor dificultad de apropiación, puesto que la mayoría de actividades evaluativas se destinan a procesos de medición en gramática y vocabulario, como se presenta con la prueba Saber Pro.

Esta visión del desarrollo de las competencias comunicativas en su integralidad, se corroboró con el análisis de los instrumentos y las apreciaciones de los docentes, reafirmando la importancia de una evaluación real y significativa del idioma inglés, por lo que la

preocupación principal de este estudio se vio soportada por esas experiencias, y concepciones que viven los maestros desde sus propio microcosmos; en donde, efectivamente perciben que este evento pedagógico culmina un proceso de apropiación real de los saberes, por lo que es necesario plantearse nuevas formas de abordaje de los procesos evaluativos de las lenguas extranjeras.

Dentro de este marco, se plantea una propuesta de evaluación formativa que busca satisfacer los diferentes escenarios posibles, incorporando instrumentos de orden sumativo-cuantitativo que den una comprensión más cercana al estudiante, ya que por el contexto de la investigación este tipo de valoraciones se comprenden mejor, pues lo numérico está incorporado culturalmente desde la formación tradicional, lo que permite una interpretación más cercana de todo el proceso evaluativo del alumno.

Esto desde luego, es necesario soportarlo con una base formativa consistente, que se logra a través de una retroalimentación asertiva, constante y global, en ese aspecto se recomienda enfocar los procesos de evaluación formativa hacia las habilidades de producción de la lengua, y destinar otros mecanismos para las habilidades receptoras; esto permitirá al estudiante no solo prepararse para ser evaluado en términos de un examen estandarizado, sino además estar listo para asumir cualquier tipo de contexto, especialmente donde el lenguaje se acciona, por medio del habla y la escritura.

Finalmente, se logró generar un proceso de reflexión y análisis crítico por parte de los agentes participantes en el estudio, brindando una posible respuesta a la problemática central de la investigación, a través de la apuesta de evaluación formativa; sin embargo, se recomienda seguir explorando esta problemática de la evaluación de las lenguas, con el fin de perfeccionar los procesos de retroalimentación en las habilidades receptoras del lenguaje, para que en un próximo ejercicio de análisis, se indague a los estudiantes acerca de la percepción de este proceso, así como extender la apuesta a otros contextos educativos, como por ejemplo el sector rural, para que al final se brinde un aprendizaje significativo del idioma y se logre vincular a nuevas realidades del mundo.

PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Partiendo de los resultados y conclusiones expuestos en apartados anteriores, se sugieren algunas prospectivas de la investigación para ampliar la problemática del estudio, pues el objetivo inicial de este análisis pretendía dar una posible respuesta a la problemática, pero que a partir de allí surgieran nuevas perspectivas y abordajes del estudio, estos nuevos elementos brindan nuevas posibilidades de interpretación de las realidades expuestas y permitirán generar nuevas respuestas y problemáticas al proceso evaluativo de las lenguas extranjeras.

En tal sentido, sería interesante explorar y fortalecer aún más los procesos de retroalimentación en el aula, especialmente en lo que tiene que ver con las habilidades receptivas, pues se podrían crear procesos significativos de la valoración de esas habilidades, y al mismo tiempo desarrollar el pensamiento crítico y constructivista del individuo, lo que podría generar procesos de comprensión significativa de la lengua.

Igualmente, se sugiere extender el estudio al análisis hacia la importancia en la autonomía docente, ya que se identificó como un factor clave para asumir los procesos de evaluación en el aula precisamente reconociendo esos contextos y realidades propias de cada experiencia, que permitan al docente encarar estos procesos de forma idónea, pertinente y con un alto grado de responsabilidad.

De igual manera, para lograr consolidar integralmente esta apuesta evaluativa formativa, es necesario contar con la voz de los estudiantes, actores fundamentales para este proceso, y quienes perciben que existen factores externos que pueden estar afectando los procesos de aprendizaje y evaluación de los alumnos.

En la misma línea, se podría realizar un estudio en el que se analizase las relaciones que se establecen entre el comportamiento del alumno en las clases y la evaluación del inglés, en función del clima motivacional generado por el profesor en clase, teniendo en cuenta, entre otros aspectos, las estrategias de evaluación aplicados por el profesor

Finalmente, se sugiere contextualizar la investigación en otros niveles educativos, como la educación básica o media, en donde se pueda identificar la importancia de la autonomía

docente para cualquier jerarquía académica, y la posibilidad de fortalecer la realimentación en función del aprendizaje de los idiomas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Álvarez, M. (2013). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Capítulo primero. Recuperado de:
<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/10masCelman/%C3%81lvarez%20M%C3%A9ndez-Evaluar%20para%20conocer%20examinar%20para%20excluir006.pdf>
- Anijovich, Rebeca & González, Carlos. (2011). *Evaluar para Aprender, Conceptos e Instrumentos*. Buenos Aires, Aique. Grupo Editor 201.
- Bachman, L. (1990). «*Habilidad lingüística comunicativa*». Barcelona, pp. 105-129.
- Bertogna, L., Del Castillo, R., Soto, H., Cecchi, L. (2007). *Clases Sincrónicas Virtuales en la Enseñanza a Distancia: una implementación a bajo costo*. Buenos Aires. Recuperado de:
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/19102>
- Blanco, L. (1996). *La Evaluación Educativa, más proceso que producto*. Madrid. Recuperado de:
https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=a4NbBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=blanco+1996+evaluacion&ots=87F2LrqAnP&sig=plrrv6UmJFYBYfBjxM_8IDmuyuQ#v=onepage&q=blanco%201996%20evaluacion&f=false
- Canale, M. (1983). «*From communicative competence to communicative language pedagogy*», J. C. Richards y R.W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman, 2-27.
- Caro, H. (2018). *Concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes de inglés sobre la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras* (Tesis de Pregrado). Universidad Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: what planners need to know? Globalization and educational reform: what planners need to know?*. Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 7 place de Fontenoy, F 75352 Paris 07 SP ISBN 92-803-1192-1 © UNESCO 1999.
- Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castejón, F. J., Calonche, M., González, N., y López, V. M. (2009). *Técnicas e instrumentos de evaluación*. En V. M. López Pastor (Ed.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior* (pp. 65-92). Madrid: Narcea.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3rd ed. Boston: Heinle and Heinle.
- Centro de Lenguas Internacionalización y Cultura CLIC (2021). *Documento de Inicio de Clases*. Universidad la Gran Colombia.

- Centro de Lenguas Internacionalización y Cultura CLIC (2022). *Documento Maestro de Inglés*. Universidad la Gran Colombia.
- Centro de Lenguas Internacionalización y Cultura CLIC (2021). *Syllabus Nivel A1*. Universidad la Gran Colombia
- Comellas, M. J. (2001): *Los Hábitos de Autonomía*. Proceso de Adquisición. CEAC. Barcelona
- Congreso de Colombia. Ley 115 o General de Educación (1994) Bogotá-Colombia (1994.)
- Congreso de Colombia. Ley 1651 de Bilingüismo (2013). Bogotá-Colombia. (2013)
- Congreso de Colombia. Decreto 1330 de Bilingüismo (2019). Bogotá-Colombia. (2013)
- Congreso de la República (1992) Ley 30 Diciembre 28 de 1992. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Ley General de Educación. Bogotá.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia. Publicado por Instituto Cervantes para la traducción en español*. Madrid. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Contreras, J. (2001). *La Autonomía del Profesorado*. Tercera Edición. Ediciones Morata. Madrid,. (p.162) Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=bqtp9arFQCIC&printsec=frontcover&dq=Autonom%C3%ADa+docente&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwj9loaAi9j4AhVXSzABHVe1C3MQ6AF6BAgEEAI#v=onepage&q&f=false>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Cronbach, Lee J. (1963) “*Course improvement through evaluation*”, Teachers College Record 64, May, pp. 672-86
- Chaigneau, S. y Romero, J.C. (1996). *Habilidades Comunicativas Básicas: Un Análisis Factorial del Protocolo de Evaluación Pragmática*. En prensa, Revista Latinoamericana de Psicología, p.4.
- Díaz Barriga, Frida, y Hernández Rojas, Gerardo (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, McGraw-Hill (Serie Docente del siglo XXI).
- Dell, Hymes. (1972) *On Communicative Competence*. Penguin. Recuperado de: <https://search.iczhiku.com/paper/4xqQYCyZ70pBcLxU.pdf>
- Díaz Barriga, F. y. (2002). *Estrategias para la comprensión y producción de textos*. México: McGraw-Hill.

- Education First (2018). *Índice del Dominio del Inglés de EF*. Suiza. Recuperado de: <https://www.ef.com.pe/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v8/ef-epi-2018-spanish-latam.pdf>.
- Eisner, E. (1998). *El Ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires. Recuperado de: <https://teoriasocialenclaveeducativa.files.wordpress.com/2018/09/el-ojo-ilustrado-elliot-eisner.pdf>
- Fairclough, N. (1999). 'Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis', en: A. Jaworski, & N. Coupland (orgs.) *The discourse reader*, pp. 183-211. London: Routledge.
- Fandiño Parra, Yamith José and Bermúdez Jiménez, Jenny (2012). *Bilingüismo, Educación, Política Y Formación Docente: Una Propuesta Para Empoderar Al Profesor De Lengua*. Recuperado de: at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2871717>
- Felson, J.(1995). *Supporting Language Learning in Everyday Life*. San Diego: Singular Publishing Group, Inc., 1995.
- Fernández Enguita, M. (1986). *Evaluación escolar y cambio educativo*, Madrid, Morata.
- Fiszbein, A., Cosentino, C. y Cumsille, B. (octubre de 2016). *The skills development challenge in Latin America: Diagnosing the problems and identifying public policy solutions*. Washington, DC: *Inter-American Dialogue y Mathematica Policy Research*. Recuperado de http://1m1ntzpbhl3wbhghahbu4ix.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2016/10/SkillsDevChallenge_October2016-1.pdf.
- Flórez López, J. R. (2016). *La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano*. *Revista Academia & Derecho*, 7 (13), 309-332.
- Fundación Compartir (2014). *Tras la excelencia Docente, Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Recuperado de: <https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Tras%20la%20excelencia%20docente%20-%20estudio%20final.pdf>
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del Oprimido*. México DF. Siglo XXI.
- Habermas, J (1987). *Teoría de la acción comunicativa, I, Racionalidad de la acción y racionalización social*. Editorial Taurus Humanidades. Recuperado de: <https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de-la-accion-comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi.org/10.3102/003465430298487

- Husain, N. (2015). *Language and Language Skill*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/274310952_Language_and_Language_Skills
- Hymes, D. (1971). "Competence and performance in linguistic theory" *Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES (2018). *Niveles de desempeño en Inglés*. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1210028/Niveles+de+desempeno+ingles+Saber+Pro.pdf/94e31021-3fab-7c11-4a36-433d47cb2358>
- Jiménez, M (2014). *Magisterio de Educación Infantil. La competencia comunicativa*. Habilidades y destrezas comunicativas. (2014).
- Jorba, J & Sanmartí, N. (1994). *Enseñar, Aprender y Evaluar, un Proceso de Regulación Continua*. Ministerio de Educación y Cultura. España, 1994. (p.97) Recuperado de: [https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=a_rCXrBxikwC&oi=fnd&pg=PA4&dq=\(Allal,+1979%3B+Jorba+y+Sanmart%C3%AD,+1993%3B+Jorba+y+Casellas,+1997\)&ots=rHAAhQ50I7&sig=thz76lc6DOy5j9CST5kLs-NnkXI#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=a_rCXrBxikwC&oi=fnd&pg=PA4&dq=(Allal,+1979%3B+Jorba+y+Sanmart%C3%AD,+1993%3B+Jorba+y+Casellas,+1997)&ots=rHAAhQ50I7&sig=thz76lc6DOy5j9CST5kLs-NnkXI#v=onepage&q&f=false)
- Krueger, R.A. (1991) *El Grupo de Discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*, Madrid, Pirámide.
- Lafourcade, P (1977). *Evaluación de los aprendizajes*. Cincel. Madrid.
- Mager, R. (1975), *Medición del intento educativo*, Buenos Aires, Guadalupe.
- Maturana, L. (2011). *La Enseñanza del Inglés en Tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en Algunas Instituciones Públicas: Factores Lingüísticos y Pedagógico*. Medellín. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v13n2/v13n2a06.pdf>
- Migración Colombia (2021). *Boletín Anual de Estadísticas de Flujos Migratorios*. Recuperado de: <https://www.migracioncolombia.gov.co/documentos/estadisticas/publicaciones/BOLETIN%202020%20FINAL.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2007) *Norma Técnica 5580*. Programas de formación para el trabajo en el área de idiomas.
- Ministerio de Educación Nacional (2019). *Decreto 1330 de 2019. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Formar en lenguas extranjeras el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*.

- Moreno, Tiburcio. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. Reinventar la evaluación en el aula. México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pellegrino, James W., Naomi Chudowsky y Robert Glaser (eds.). (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington: National Academies Press.
- Peñaranda Lozano, P. (2014). *Habilidades comunicativas I*. Universidad de Pamplona.
- Pérez Jiménez, I (2013). *La competencia comunicativa. Habilidades y destrezas comunicativas. La competencia comunicativa*. Magisterio de Educación Infantil.
- Popham, W.J. (1978). *Criterion-referenced measurement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Resende, Viviane de Melo(2007). *Language and globalization*. Boletín de Linguística [online]. 2007, vol.19, n.28 [citado 2022-04-11], pp.140-149. Disponible en: <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092007000200008&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0798-9709.
- Rojas, Y. (2014). *Nociones y prácticas de los docentes de lengua extranjera en relación con el currículo y la evaluación* (Tesis de Pregrado). Universidad Pedagógica Nacional.
- Sadler, Royce (1989): “*Formative assessment and the design of instructional systems*”, *Instructional Science* (Holanda), núm. 18
- Santos, B. (1995). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce
- Sanmartín, A. (1978). *Fundamento y estructura de la evaluación educativa*. Madrid, Anaya, Temas Monográficos de Educación. Recuperado de: <https://www.iberlibro.com/Fundamento-estructura-evaluaci%C3%B3n-educativa-RODR%C3%8DGUEZ-SANMART%C3%8DN/7753525238/bd>
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. En M. Scriven (Ed.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally and Company
- Stake, R. (1998). *Investigación con Estudios de Caso*. Madrid. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>Tejada, J. (2002). *Evaluación de programas*. En: *Formación de formadores*. Curso de postgrado, Grupo CIFO. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Trim, J.L.M. (1978): *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*.

- Tyler, Ralph. *Evaluación Educativa*. Citado por. Valcárcel, N. y Elejalde, A. O. Técnicas para la medición de la calidad en el aprendizaje. Diplomado de educación Superior. UMSA. La Paz, Bolivia. 1999: 19.
- Villa, A. (1994). *Autonomía y funcionamiento autónomo del centro educativo*. En: *Autonomía Institucional de los centros de educación. Presupuesto, Organización y Estrategias*. Universidad de Deusto. Bilbao, 1994. Vol.5.p(438-439). Recuperado de : https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=hQwrhjAtQgQC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Autonom%C3%ADa+institucional+educativa&ots=URy70j1w_1&sig=tdpjvvrnuSZX-8_gENvJxrL4tQU#v=onepage&q&f=false
- Victoria Reyzábal, M. (2012). *Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - Volumen 10, Número 4.
- Wittgenstein, L (1922). *Tractatus Lógico – Philosophicus*. Recuperado de: <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina29684.pdf>
- Worthen, B.R. & Sanders, J.R. (1973). *Educational evaluation: Theory and practice*. Worthington, Ohio: Charles A. Jones Publishing.

ANEXO 1

OBSERVACIÓN NO DIRECTIVA

REALIZADA A PROFESORES DE

INGLÉS DEL CENTRO DE LENGUAS

INTERNACIONALIZACIÓN Y CULTURA

ANEXO 1

MATRIZ DE ANÁLISIS OBSERVACIÓN DE CLASES DOCENTES CLIC-UGC

PROFESOR	DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN	VALORACIÓN	TEMÁTICAS
P1	<p>A continuación, se describen los procesos de evaluación de los estudiantes de nivel 3 de inglés, que corresponden a un A2 según el MCER. Los cuales son evaluados por el Profesor 1, a través de modalidad remota debido a la contingencia, por lo que el docente deja rastro digital de la sesión evaluada, y de la cual se realizará el siguiente análisis, con un tipo de observación No dirigida, ya que como se mencionó previamente, el docente grabó la sesión, lo que posiblemente permite hacer un análisis más objetivo del objeto de estudio.</p> <p>Proyecto:</p> <p>Se percibe cierta tensión durante la sesión, ya que estos nuevos patrones de conducta, mediados por la tecnología pueden permear los procesos reales de acercamiento a una lengua. El docente estuvo atento a las exposiciones en todo momento, y al final del ejercicio manifestó que las presentaciones en general fueron claras y que eso era lo más importante, que era necesario ser más fluido en el hablar, y esto lo da la práctica, por lo que recomendó asistir a las tutorías del CLIC.</p> <p>Igualmente indicó otras herramientas para practicar la fluidez y la pronunciación, e invita a perfeccionar esta habilidad, ya que es la más importante. Posteriormente informa las fechas de la evaluación, y la fecha de entrega de notas.</p> <p>Al final, el docente informó que ese mismo día compartiría las notas del ejercicio que</p>	<p>En tal sentido se interpretan los procesos de evaluación del nivel, tomando como referencia este grupo de estudiantes.</p> <p>Proyecto:</p> <p>Se puede percibir, que el tipo de modalidad afecta significativamente el proceso de la sesión llamada (Presentación del Proyecto Final), en muchas ocasiones las presentaciones no fueron las más adecuadas, los problemas de conectividad surgieron reiterativamente. Igualmente se pudo percibir que algunos estudiantes no se encontraban en un lugar adecuado para realizar el ejercicio, lo que puede influir en los objetivos de aprendizaje, ya que la evaluación se ve permeada por esta situación, y el docente parece mostrar cierta frustración en ese sentido.</p> <p>Este tipo de situaciones se han visto reflejadas frecuentemente en las clases, en gran medida debido al tipo de metodología remota que se adoptó a consecuencia de la pandemia.</p>	<p>De acuerdo con las dimensiones anteriores de análisis, se valoran los procesos observados dentro de las prácticas evaluativas del primer docente, tomando como referencia el mismo objeto de análisis. Arrojando los siguientes resultados:</p> <p>Proyecto:</p> <p>Aunque el objetivo de esta sesión es que el estudiante pueda desarrollar su competencia oral, a través del ABP, se puede inferir que este logro se desdibuja un poco por el tema de la conectividad remota; en donde el estudiante y el docente se han visto inmersos, y en donde ambas partes sienten cierto grado de frustración en los procesos de aprendizaje.</p> <p>Sin embargo, se destaca que algunos estudiantes lograron realizar una muy buena actividad, por lo que se hará un poco más de énfasis en estos, ya que se puede percibir que logran establecer ideas, y conexiones de palabras, con un sentido lógico, a través de la socialización de su proyecto final. Por lo que se puede</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Sentidos de la Evaluación ✚ Integralidad de la Competencias ✚ Autonomía Institucional (No realiza producción escrita escrito) ✚ Problemas de conectividad

	<p>acabaron de realizar. Terminan despidiéndose para encontrarse la próxima sesión. Cabe resaltar que este docente no realiza producción escrita ya que no considera oportuno enfocar este evento a la competencia de producción escrita.</p> <p>Talleres:</p> <p>El docente realizó dos talleres enfocados a la competencia auditiva y de comprensión de lectura, abarcando así la evaluación de todas las competencias comunicativas de la lengua. En tal sentido para este nivel se mostraron resultados positivos del ejercicio, especialmente en la parte de comprensión de lectura, en donde el promedio fue mucho mejor (4.0), que en el ejercicio auditivo, en donde la calificación no superó el (3.7). El desarrollo de la competencia auditiva tiende a ser complicada para los estudiantes, ya que es una habilidad que implica mucha concentración y conocimiento de vocabulario, así como de expresiones cotidianas. Siempre se aconseja fortalecer esta competencia, pero la misma tecnología ha hecho que los estudiantes acudan a un traductor, o doblaje, para evitar el proceso de exposición a la lengua que se quiere aprender.</p> <p>Examen Final:</p> <p>Para este nivel se le asignó al docente el respectivo examen de nivel para su aplicación. Durante la sesión el docente realizó el seguimiento correspondiente, y</p>	<p>Estos niveles de frustración en los docentes parecen ser altos, ya que la motivación se pierde debido a la baja exigencia académica que se ha presentado en las clases, y esto se demuestra en la sesión que se analizó, ya que aunque el docente señaló que las presentaciones habían sido buenas, y además brindó cierta retroalimentación del proceso; de fondo el docente percibe muchas más falencias a corregir pero que por motivos del tipo de sesión son muy difíciles de profundizar, y esto se puede percibir durante toda la clase</p> <p>Talleres:</p> <p>El docente se preocupa por abarcar el aprendizaje y posterior evaluación de todas las competencias comunicativas de la lengua, para este ejercicio, realizó grupos de trabajo que permitieron entender y apropiarse mejor el ejercicio. Los estudiantes se mostraron participativos durante la sesión y el docente no tuvo contratiempos durante la</p>	<p>interpretar que la competencia de producción oral está muy bien trabajada por parte del docente, especialmente en aquellos estudiantes que lograron continuar con su proceso de aprendizaje pese a las adversidades tecnológicas, y que posiblemente alcanzaron los objetivos de aprendizaje establecidos para ese nivel.</p> <p>Talleres:</p> <p>Este tipo de actividades, permiten acercar al estudiante al idioma expuesto en temas de comprensión, recordemos que este tipo de competencias son receptivas, por lo que no se genera una interacción de la lengua, sino algo más enfocado al entendimiento, que es donde parte la generación de un concepto, una vez se entiende el tema al cual se ve expuesto el sujeto, este debe estar en la capacidad de producir algún tipo de reacción, ya sea escrita u oral de lo que se desea comunicar, en palabras de Habermas “indica (1982)” el interés se centra en las condiciones formales de la racionalidad del conocimiento, del</p>	
--	---	--	---	--

	<p>posteriormente revisó la producción escrita. No existe un registro de esta sesión, ya que el docente es autónomo de dejar evidencia del proceso.</p> <p>Sin embargo, el docente facilitó los exámenes corregidos, así como la retroalimentación hecha a los estudiantes de este proceso evaluativo. En donde se puede observar que los resultados no fueron los esperados, y la mayoría de los estudiantes estuvo por debajo de 2,8; lo que indica que esta actividad precisamente es donde los estudiantes presentan la menor calificación, en comparación con las notas del proyecto, talleres y demás evidencias realizadas por el docente.</p> <p>Es de suma importancia entender que este tipo de examen únicamente no determina el nivel alcanzado por el estudiante durante el curso, ya que es una evidencia más del proceso, de hecho el examen solo corresponde al 10% del total de la calificación del curso, por lo que este pasa a tener un segundo plano; sin embargo es necesario fortalecer este aspecto, ya que el objetivo es preparar al estudiante para que se pueda enfrentar a una situación similar cuando presentan este tipo de exámenes estandarizados como el Saber Pro</p>	<p>realización del mismo, salvo los que se han venido presentando debido a la contingencia, como los son: caída de señal, realizar la clase en lugares no apropiados, falta de un computador para realizar la clase, distracciones típicas de la remotidad etc., Al final, se logró realizar el ejercicio, y el docente se mostró satisfecho con los resultados objetivos, haciendo énfasis en las recomendaciones mencionadas previamente.</p> <p>Examen Final:</p> <p>Aunque hay un objetivo claro frente al examen tradicional en la investigación en curso, sí es necesario enfocarnos en mejorar los resultados obtenidos de la prueba Saber Pro, ya que unos resultados positivos favorecen los procesos de calidad en la universidad; por lo que es necesario examinar qué está ocurriendo en este proceso, ya que es donde se presenta el menor puntaje de las evidencias evaluativas analizadas.</p>	<p>entendimiento lingüístico y de la acción, ya sea en la vida cotidiana o en el plano de las experiencias organizadas metódicamente o de los discursos organizados sistemáticamente” (p.16).</p> <p>Examen Final:</p> <p>Aunque es una evidencia importante dentro de los procesos de evaluación del CLIC, no representa una valoración cuantitativa significativa dentro del proceso global evaluativo.</p> <p>Esto es relevante, ya que el enfoque que se le quiere dar al proceso parece estar encaminado hacia el desarrollo real de las competencias, y no a la presentación de un examen final. Sin embargo, debido a la contingencia actual, las otras evidencias han perdido fiabilidad y esto es algo a lo que se debe prestar atención, puesto que se puede estar incurriendo en una baja exigencia académica, y por ende en una baja en la calidad educativa.</p>	
PROFESOR	DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN	VALORACIÓN	TEMÁTICAS

<p>P2</p>	<p>Es necesario recordar que esta observación se hace de las clases remotas que son grabadas como evidencia de los procesos de evaluación del Centro de Lenguas de La UGC, y se hace bajo la orientación de Eisner (1982) y sus dimensiones de análisis.</p> <p>En tal sentido, a continuación se describen los procesos de evaluación de los estudiantes de nivel 1 de inglés, que corresponden a un A1 según el MCER, a través de modalidad remota debido a la contingencia, por lo que el docente deja rastro digital de la sesión evaluada.</p> <p>Proyecto:</p> <p>La sesión inicia sin contratiempos, el trabajo se desarrolla de manera individual pero su socialización es con todo el grupo, el cual por cierto es pequeño, con no más de 10 estudiantes. Es de suma importancia aclarar que en esta sesión todos los participantes tienen su cámara encendida, a comparación de la sesión que se analizó previamente.</p> <p>Al cierre del evento, la docente se despide, indicando que hicieron un gran trabajo, y que las ayudas fueron de gran calidad. Cabe resaltar, que la docente deja que la producción oral sea libre; es decir que no corrige errores de pronunciación, vocabulario o fluidez durante la presentación de los estudiantes, sino que la docente va tomando nota de los errores cometidos y posteriormente envía la retroalimentación</p>	<p>Ahora bien, es necesario realizar el análisis desde la interpretación, de los eventos evaluativos presentados por el profesor 1, en donde se evidencian los siguientes hallazgos:</p> <p>Proyecto:</p> <p>Teniendo en cuenta que es un nivel 1 (por lo que hasta ahora comienzan con el proceso), existe mucha inseguridad en los estudiantes evaluados, algunos parecen muy temerosos de participar, ya que culturalmente no estamos acostumbrados a la crítica y en muchos casos a la burla, por lo que se puede generar cierta aversión al idioma</p> <p>A diferencia del ejercicio anterior, los estudiantes no presentaron dificultades tecnológicas, por lo que la clase se dio de forma natural, y todos participaron de la actividad. Se puede observar una clase muy ordenada, con unas instrucciones claras del ejercicio evaluativo, y con una muy buena disposición de parte de ambos actores.</p>	<p>Continuado con el análisis de las dimensiones de Eisner (1998), se procede a realizar la valoración de los eventos presentados por el profesor2, obtenido los siguientes resultados:</p> <p>Proyecto:</p> <p>Se puede inferir que el ejercicio realizado por la docente cumple muy bien con los objetivos de aprendizaje, los estudiantes se están apropiando de una forma adecuada y real del lenguaje inglés en la competencia oral.</p> <p>Los procesos de retroalimentación son idóneos con el nivel y el tipo de estudiante, así como el gran manejo que la docente tiene del grupo y del conocimiento que está impartiendo.</p> <p>Nuevamente se puede percibir como los estudiantes que tiene más dificultad con el idioma participan al final de la sesión, seguramente para no estar tan expuestos frente a los otros compañeros, este es un efecto que se repite en casi todos los cursos, puede que se deba</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Sentidos de la Evaluación ✚ Integralidad de las Competencias ✚ Autonomía Institucional (Rubrica de evaluación diferente) ✚ Buen uso de la tecnología (video de retroalimentación)
------------------	---	--	--	--

	<p>individual al estudiante, junto con la valoración cuantitativa del ejercicio.</p> <p>Talleres:</p> <p>La docente asigna para este ejercicio el trabajo de las competencias léxicas y de comprensión de lectura. Les comparte la actividad a los estudiantes a través de la plataforma Moodle, estableciendo tiempos de entrega dentro de la misma sesión de la clase.</p> <p>El objetivo del taller es revisar contenido relacionado al vocabulario del nivel, así como examinar la comprensión de preguntas abiertas <i>Wh Questions</i>. Al finalizar deben subir la actividad a la plataforma, la cual revisa la docente y realiza una retroalimentación global del ejercicio en la siguiente sesión, además de brindar una valoración cuantitativa del mismo. El promedio general del ejercicio no es tan alto, por lo que la calificación media es de 3.2.</p> <p>Examen Final:</p> <p>Para este nivel se le asignó al docente el respectivo examen de su curso para su aplicación. Durante la sesión la docente realizó el seguimiento correspondiente, y posteriormente revisó la producción escrita.</p> <p>Es necesario recalcar que No existe un registro de esta sesión, ya que el docente es autónomo de dejar evidencia del proceso. Sin embargo, la docente facilitó los exámenes</p>	<p>Como se mencionó previamente, durante la presentación se realizaban preguntas de comprensión por parte de los otros estudiantes.</p> <p>Esta interacción es muy importante en los estudiantes, ya que el hecho de interactuar con un par parece brindar más confianza en el aprendiente, y se esto se evidencia durante el transcurso de la sesión, ya que al principio se ven tímidos en el momento de preguntar, pero con el paso del tiempo está inseguridad va desapareciendo y el estudiante se arriesga más a preguntar.</p> <p>Otra acción a resaltar durante este ejercicio, es que los estudiantes hicieron su presentación de la forma más natural posible, por lo que casi nadie leyó durante la exposición, y debido a esto se olvidaban de algunas palabras, cometían errores de pronunciación etc..., pero estas acciones permiten acercar mejor al estudiante y de una forma real al lenguaje al cual se ve expuesto,; distinto sería si el estudiante</p>	<p>también a proceso educativos previos con mucha frustración frente al aprendizaje de los idiomas, o también a la misma inseguridad que llega a tener el estudiante durante su proceso.</p> <p>Talleres:</p> <p>Se puede percibir una actividad tradicional a través de un documento compartido, en donde se busca revisar los contenidos apropiados de la primera semana del curso.</p> <p>En este sentido la interacción se anula, debido a que el proceso es netamente individual, por lo que la sesión se torna más como un examen tradicional, en donde los estudiantes guardan silencio y el docente controla el ejercicio; sin embargo, el taller debería tener otro dinamismo o mecanismo, para que no pase a ser otro dispositivo más de control parecido al examen escrito tradicional, sino un ejercicio de interacción con el otro a través del lenguaje.</p> <p>Examen Final:</p>	
--	--	--	---	--

	<p>corregidos, así como la retroalimentación hecha a los estudiantes de este proceso evaluativo.</p> <p>De acuerdo con los resultados, se puede observar que no fueron los esperados, y la mayoría de los estudiantes estuvieron por debajo de 3,3; lo que indica que esta actividad precisamente es donde presentan la menor calificación, en comparación con las notas del proyecto, talleres y demás evidencias realizadas por la docente.</p> <p>Es de suma importancia entender que este tipo de examen únicamente no determina el nivel alcanzado por el estudiante durante el curso, ya que es una evidencia más del proceso; de hecho el examen solo corresponde al 10% del total de la calificación del curso, por lo que este pasa a tener un segundo plano; sin embargo es necesario fortalecer este aspecto, ya que el objetivo es preparar al estudiante para que se pueda enfrentar a una situación similar cuando presentan este tipo de exámenes estandarizados como el Saber Pro.</p>	<p>lee durante toda la presentación, por lo que se perdería el objetivo inicial de evaluar esta competencia, ya que la idea es hablar más no leer en este ejercicio. Se puede percibir que la docente tiene muy bien trabajada esta competencia comunicativa.</p> <p>Talleres:</p> <p>Se puede percibir como una actividad tradicional en donde el docente comparte el documento a través de una plataforma y los estudiantes deben realizarlo individualmente antes de la hora estipulada.</p> <p>El ejercicio académico busca trabajar las competencias léxicas y de comprensión de lectura, además de revisar contenidos gramaticales vistos en la semana; sin embargo los resultados no fueron los esperados, ya que el promedio estuvo por debajo de un 3.5.</p> <p>En esta actividad la retroalimentación fue global, y en este caso no hay un registro visual de la sesión;</p>	<p>Aunque es una evidencia importante dentro de los procesos de evaluación del CLIC, no representa una valoración cuantitativa significativa dentro del proceso global evaluativo.</p> <p>Esto es relevante, ya que el enfoque que se le quiere dar al proceso parece estar encaminado hacia el desarrollo real de las competencias, y no a la presentación de un examen final.</p>	
--	--	---	---	--

		<p>más si del material que se socializó con los estudiantes al inicio del taller. Este material parece ser el idóneo para este nivel, ya que contiene lenguaje familiar al estudiante dentro de la caracterización A1 del MCER.</p> <p>Examen Final:</p> <p>Aunque hay una postura clara del CLIC frente al uso del examen tradicional en el aprendizaje, sí es necesario enfocarnos en mejorar los resultados obtenidos para esta evidencia, ya que uno de los objetivos es mejorar los puntajes de la prueba Saber Pro, de acuerdo con la directriz Institucional.</p> <p>Pues si se tiene en cuenta que unos resultados positivos en este examen favorecen los procesos de calidad en la universidad; por lo que es necesario examinar qué está ocurriendo en este proceso, ya que es donde se presenta el menor puntaje de las evidencias evaluativas analizadas.</p>		
PROFESOR	DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN	VALORACIÓN	TEMÁTICAS

<p>P3</p>	<p>Recordemos que cada observación se realiza de las evidencias visuales y de texto que los docentes tienen de su ejercicio pedagógico. En este caso en particular, la docente realiza el proyecto en forma de cuatro entregas, y para cada entrega crea un video explicativo con las instrucciones a seguir para la actividad (esto facilita la comprensión del ejercicio del estudiante de acuerdo con la docente).</p> <p>Normalmente estos videos instructivos los realiza la docente en español e inglés, con el fin de dejar las indicaciones muy claras desde el inicio del curso, el cual hace parte de un nivel 8 del CLIC, o B1 según MCER.</p> <p>Una vez la docente comparte los videos explicativos, los estudiantes proceden a iniciar con su proyecto desde el primer día de clase. Para este análisis se realizará la descripción del proceso de la última sesión del curso, en la cual se realiza la socialización final del proyecto.</p> <p>Proyecto:</p> <p>Para esta actividad, los estudiantes debían realizar una presentación basada en el libro “Persepolis”, en donde por grupos debían trabajar el significado del texto, sus personajes, características, partes relevantes, así como comparar ambas culturas, la musulmana y la colombiana, a través de diferentes productos como: show de títeres, creación de un comic, folleto, presentación</p>	<p>Ahora bien, se presenta el análisis desde la interpretación de las evidencias por parte del profesor 3, obteniendo los siguientes resultados:</p> <p>Proyecto:</p> <p>Se puede percibir una actividad muy bien direccionada por parte de la docente, con unas reglas de juego muy claras desde el inicio, enviando los videos explicativos de las diferentes entregas del proyecto, por lo que hay un seguimiento del mismo, y la apropiación va siendo progresiva.</p> <p>Igualmente se percibe un buen uso del idioma trabajado, así como una buena disposición por parte de la docente, y de los estudiantes frente al proceso de aprendizaje-enseñanza, y en este caso en particular, durante la socialización del proyecto.</p> <p>Se ve que hay una preocupación por evaluar esta competencia de forma adecuada, por lo que en</p>	<p>Por último se presenta la valoración de cada uno de los procesos evaluativos, y estrategias utilizadas por la docente, para el grupo objeto de estudio, obteniendo la siguiente percepción de los análisis:</p> <p>Proyecto:</p> <p>Es una actividad destinada a la producción oral del idioma al cual se ve expuesto el estudiante, aunque la docente brinda cierta autonomía en la forma de abordar el proyecto, al mismo tiempo establece las instrucciones, reglas y contenidos que debe incluir este ejercicio pedagógico, así como los tipos de ayuda que podrían presentar, por lo que muchos se inclinaron por el comic.</p> <p>En términos generales la valoración cuantitativa estuvo por encima del 3.8, lo que puede indicar que los estudiantes están logrando apropiarse ciertos contenidos en el uso práctico de un idioma al cual se ve expuesto, pero que es necesario mejorar la</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Autonomía Institucional (trabaja el proyecto en varias entregas) ✚ Sentidos de la evaluación ✚ Integralidad de las Competencias
------------------	---	--	--	---

	<p>PPT, en donde cada grupo representaba su visión del libro a través de una presentación creativa, que incluía las temáticas y contenidos vistos en el curso.</p> <p>La sesión inicia sin ninguna novedad, en donde cada uno de los estudiantes presenta la temática y se abre un espacio de interacción a través de preguntas por parte de los compañeros o del docente.</p> <p>Al final la docente realiza un pequeño cierre, indicando que enviará la retroalimentación y valoración cuantitativa del proyecto antes de la próxima clase, extiende la felicitación a todos, y los invita a que la próxima vez traten de hacerlo sin acudir tanto al texto, para que la relación con el lenguaje sea más significativa, se despide en inglés y se cierra la sesión.</p> <p>Talleres:</p> <p>En este ejercicio la docente busca trabajar el uso de la gramática, la producción escrita y oral a través del taller propuesto, en donde se trabaja con toda la clase simultáneamente a través de la plataforma <i>peardeck</i>, en la cual se van corrigiendo los errores que cometen los estudiantes en el momento de dar la respuesta.</p> <p>La docente propone un cuestionario, con tipos de pregunta de verdadero y falso, de relación, preguntas abiertas y de selección</p>	<p>reiteradas ocasiones así lo manifiesta la docente, al indicarles no usar un texto guía sino más bien que la producción oral se haga de forma natural, que las palabras surjan del pensamiento, y no sea un texto leído.</p> <p>Además, el material, creado por los estudiantes es de gran calidad, ya que lograron plasmar unas ideas a través de una herramienta de forma creativa y dinámica, lo que para muchos fue de gran ayuda en el momento de realizar la presentación.</p> <p>Sin duda una gran labor por ambas partes, aunque se nota el nerviosismo, los problemas de exposición social y el poco contacto que se ha tenido con la lengua en algunos estudiantes, por lo que se debería revisar este tipo de patrones y conductas en el ejercicio.</p> <p>Talleres:</p> <p>Se puede percibir como una actividad que busca incorporar las habilidades</p>	<p>compresión de esta habilidad oral.</p> <p>Al final se puede entrever un buen ejercicio que logra cumplir con los objetivos planteados, así como con el buen manejo de las plataformas tecnológicas para la creación de contenido digital.</p> <p>Talleres:</p> <p>Se percibe como una actividad muy bien estructurada, en donde se busca integrar las competencias a través del ejercicio propuesto por la docente, en donde la explicación, y retroalimentación inmediata, generan un efecto positivo en la comprensión del estudiante frente a esa temática.</p> <p>Esto se evidenció, ya que muchos percibían el error una vez la docente explicaba el porqué de la respuesta, con lo que puede existir una aprehensión más significativa del lenguaje, y esto se puede evidenciar en las entregas del</p>	
--	---	---	---	--

<p>múltiple, para fortalecer el uso de los condicionales.</p> <p>De esta manera inicia la sesión, la docente saluda a los estudiantes y enseguida procede a explicar la metodología del taller, indicando que deben estar en un lugar adecuado para realizarlo, posteriormente inicia la sesión y empieza el cuestionario-taller, proyectando la pantalla y las diapositivas que en total son 23.</p> <p>Durante el cuestionario se pueden ver preguntas de verdadero y falso, de relación, abiertas además de las de selección múltiple; cabe resaltar que la docente se detiene a explicar el porqué de la respuesta correcta, ya que algunos estudiantes no estaban conformes con la respuesta seleccionada, y está retroalimentación parece ser muy significativa, ya que el/la estudiante detecta el/ella mismo/a el error y se autocorrigió, así haya seleccionado la opción incorrecta, está aprendiendo de su propio error.</p> <p>Igualmente, es necesario recalcar, que la docente realiza una explicación breve del tema antes de realizar la pregunta, esto con el fin de recodar las temáticas y estar mejor preparados para contestar la respuesta.</p> <p>Examen Final:</p> <p>Para este nivel se le asignó a la docente el respectivo examen de su curso para su aplicación. Durante la sesión la docente realizó el seguimiento correspondiente, y</p>	<p>comunicativas relacionadas con el uso del lenguaje y la producción escrita y oral, a través de una presentación cuestionario, en donde la docente va haciendo las preguntas a todo el grupo en la reunión sincrónica, con el fin de exponer el error o acierto de la respuesta.</p> <p>Es una actividad en donde el estudiante se puede sentir un poco intimidado ya que hay una exposición social aun mayor que en un ejercicio tradicional evaluativo, ya que se debe interactuar toda la clase, con la docente y los compañeros.</p> <p>Esto demuestra un gran trabajo por parte de ambos, ya que se tienen que conectar durante la clase para que el taller fluya y de esta manera aprender la temática planteada, que para este caso hacía referencia a los condicionales.</p> <p>Igualmente, se evidencia un gran compromiso por parte de los estudiantes, ya que deben interactuar con la plataforma dada, y además con sus compañeros y la docente, por</p>	<p>escrito final, en donde como se había mencionado, se construyó un muy buen documento entregable.</p> <p>Al final el ejercicio alcanzó los logros propuestos por la docente, y dentro de la valoración cuantitativa del ejercicio el promedio estuvo por encima de 4.2, lo que posiblemente indica que los estudiantes apropiaron y entendieron la temática expuesta en el taller.</p> <p>Examen Final:</p> <p>Aunque es una evidencia importante dentro de los procesos de evaluación del CLIC, no representa una valoración cuantitativa significativa dentro del proceso global evaluativo.</p> <p>Esto es relevante, ya que el enfoque que se le quiere dar al proceso parece estar encaminado hacia el desarrollo real de las competencias, y no a la presentación de un examen final, y esto se demuestra en todas las actividades realizadas por la docente, en</p>	
--	--	---	--

	<p>posteriormente revisó la producción escrita. No existe un registro de esta sesión, ya que la docente es autónoma de dejar evidencia del proceso.</p> <p>Sin embargo, la docente facilitó los exámenes corregidos, así como la retroalimentación hecha a los estudiantes de este proceso evaluativo, en donde se puede observar que los resultados no fueron los esperados, y la mayoría de los estudiantes estuvieron por debajo de 2,5; lo que indica que en esta actividad precisamente es donde los estudiantes presentan la menor calificación, en comparación con las notas del proyecto, talleres y demás evidencias realizadas por la docente.</p> <p>Es de suma importancia entender que este tipo de examen únicamente no determina el nivel alcanzado por el estudiante durante el curso, ya que es una evidencia más del proceso; de hecho el examen solo corresponde al 10% del total de la calificación del curso, por lo que este pasa a tener un segundo plano; sin embargo es necesario fortalecer este aspecto, ya que el objetivo es preparar al estudiante para que se pueda enfrentar a una situación similar cuando presentan este tipo de exámenes estandarizados como el Saber Pro.</p>	<p>lo que en muchas veces se pueden perder durante la sesión taller.</p> <p>Al final los estudiantes comprendieron el ejercicio, así como el desarrollo de este, logrando incorporar la temática en las respuestas que se generaban de los diversos tipos de preguntas propuestas por la docente.</p> <p>Examen Final:</p> <p>Aunque hay una postura clara del CLIC frente al uso del examen tradicional en el aprendizaje, sí es necesario enfocarnos en mejorar los resultados obtenidos para esta evidencia, ya que uno de los objetivos es mejorar los puntajes de la prueba Saber Pro.</p> <p>Teniendo en cuenta que unos resultados positivos en este examen favorecen los procesos de calidad en la universidad; por lo que es necesario examinar qué está ocurriendo en este escenario, ya que es donde se presenta el menor puntaje de las</p>	<p>donde se puede observar el trabajo total de las competencias, con la utilización adecuada de las herramienta tecnológicas, brindando un sentido global al proceso evaluativo , y enfocándose en la utilización de diferentes metodologías , que acerquen aún más al estudiante al idioma objeto.</p>	
--	---	--	---	--

		evidencias evaluativas analizadas.		
PROFESOR	DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN	VALORACIÓN	TEMÁTICAS
<p>P4</p>	<p>Para este escenario, el profesor 4 facilita un documento al inicio del curso, en el cual especifica los lineamientos que debe llevar el proyecto final.</p> <p>El texto presenta a los estudiantes la forma en cómo se debe abordar la problemática planteada, así como los objetivos de la producción escrita (el texto) y la producción oral; la cual se evaluará para este caso a través de un video que realizan los estudiantes con las indicaciones dadas por parte del docente. Cabe resaltar, que, para la producción escrita, deben realizar dos entregas del texto, al cual para esta evidencia se traduce como la creación de un folleto informativo; en donde debe incorporarse los contenidos aprendidos en el curso, que para el caso en particular corresponde a un nivel 2, o A1 del MCER.</p> <p>Proyecto:</p> <p>Una vez socializadas las indicaciones, los estudiantes proceden a desarrollar el proyecto a medida que avanza el curso. En tal sentido, se analizarán los registros visuales que realizaron los estudiantes de este nivel, de acuerdo con lo indicado previamente por el docente.</p> <p>Para este ejercicio debían trabajar en parejas, por lo que era necesario trabajar en la construcción del video, al inicio se pueden</p>	<p>En tal sentido, la interpretación de estos eventos evaluativos, condujeron el siguiente análisis de los momentos presentados por el profesor 4</p> <p>Proyecto:</p> <p>Se puede analizar que hay una preparación previa por parte del docente frente a esta actividad, dando un orden y unos lineamientos claros desde el principio, lo cual a muchos estudiantes les agrada, ya que algunos prefieren que les indiquen muy bien las instrucciones del proyecto.</p> <p>Igualmente se puede inferir, que los estudiantes se sienten más cómodos con la realización del video, que con la presentación en línea del proyecto; esto puede ser porque como se mencionó previamente, los estudiantes se encuentran en un lugar familiar, más tranquilo, y esto les puede generar confianza.</p>	<p>Finalmente, se realiza el proceso de valoración de las actividades evaluativas del profesor4, obteniendo el siguiente análisis:</p> <p>Proyecto:</p> <p>Se puede evidenciar que es una actividad que promueve el acercamiento a la lengua desde la producción oral de la misma, los objetivos de evaluación y de realización del proyecto son claros desde el inicio; por lo que los estudiantes mostraron muy buenos productos finales.</p> <p>Es necesario recordar que debido a la modalidad remota, muchos docentes se han visto en la tarea de utilizar diferentes herramientas pedagógicas al momento de abordar los contenidos, para este caso, el video se muestra como una muy buena estrategia evaluativa ya que le puede estar generando una aproximación significativa al estudiante, sin embargo se puede mejorar en el sentido de</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Sentidos de la Evaluación ✚ Autonomía Docente (proyecto direccionado) ✚ Evaluación Integral de la habilidades comunicativas ✚ Evaluación cualitativa y cuantitativa de los procesos haciendo énfasis en la cualitativa. ✚ Buenos resultados cuantitativos en la prueba tradicional.

<p>ver a los estudiantes en un modo más sereno, más tranquilo en el momento de realizar la presentación.</p> <p>En ese sentido, los estudiantes se muestran más seguros a través del video, ya que se encuentran en un lugar familiar (que es su casa u oficina) y esto parece brindarles un poco más de tranquilidad, algunos igualmente se ven nerviosos, incluso editando el video varias veces para que la pronunciación se entienda mejor.</p> <p>La gran mayoría usa un texto guía, el cual va leyendo durante la presentación, por lo que en muchas veces el contacto con la cámara es mínimo, y en los más introvertidos es casi nulo. La fluidez mejora sustancialmente en este ejercicio, así como la pronunciación.</p> <p>Talleres:</p> <p>En este taller, el docente trabajó la producción oral a través de un ejercicio en el cual los estudiantes debían grabarse en una nota de voz, contestando unas preguntas suministradas por el docente.</p> <p>Los estudiantes podían preparar sus respuestas antes de grabarlas en el audio, sin embargo, tenían solo el tiempo de la clase para realizar el ejercicio, por lo que muchos debían apresurarse para terminar la actividad antes del tiempo pactado al inicio de la clase.</p>	<p>Igualmente, está la facultad del uso de la tecnología en caso de cometer algún error, poder editarlo y corregirlo. Esto posiblemente acerca un poco más al estudiante al idioma, ya que una de las mayores problemáticas en la aprehensión de una lengua extranjera, es precisamente la producción oral.</p> <p>Esto debido a que los estudiantes se pueden bloquear en frente del docente, y más si están expuestos a más personas, puesto que esto intimida un poco más en el momento de la producción oral.</p> <p>Para el caso del video, solo el docente es quien lo revisa, por lo que estudiante se puede sentir más tranquilo en ese aspecto. Recordemos que este ejercicio está destinado a la competencia comunicativa oral, y que esa debe ser su finalidad, por lo que se puede estar perdiendo un poco el objetivo de esta actividad.</p> <p>Pues como se pudo percibir varios estudiantes se apoyaban en la lectura del</p>	<p>que su realización implique más naturalidad en la expresión oral, y no la reproducción de una lectura, como se puede estar generando.</p> <p>Talleres:</p> <p>La actividad está muy bien planteada, y los objetivos de aprendizaje son claros desde el comienzo de la sesión. El docente brindó un tiempo y espacios apropiados para desarrollar el ejercicio.</p> <p>En ese sentido, muchos recurrieron al uso del traductor para lograr culminar la actividad, por lo que puede perder naturalidad en la respuesta, y esto posiblemente desarticule la forma de pensar el lenguaje naturalmente.</p> <p>Sin embargo, es un ejercicio para lograr un acercamiento al lenguaje, que funciona en gran medida gracias al recurso tecnológico, y que el docente sabe administrar y utilizar adecuadamente para la retroalimentación del proceso evaluativo.</p>	
---	--	--	--

<p>Este taller era de carácter individual, y se debía subir en un formato tipo audio, que posteriormente el docente revisa con la rúbrica de evaluación establecida, la</p> <p>Posteriormente les envía la retroalimentación, con una valoración cuantitativa del ejercicio, así como de una descripción cualitativa de la actividad, haciendo énfasis en los puntos de pronunciación y fluidez, ya que en términos de naturalidad oral, era más difícil evaluarlo por lo que ellos previamente podían preparar la respuesta a suministrar en la actividad.</p> <p>Examen Final:</p> <p>Para este nivel se le asignó al docente el respectivo examen de nivel para su aplicación. Durante la sesión el docente realizó el seguimiento correspondiente, y posteriormente revisó la producción escrita.</p> <p>No existe un registro de esta sesión, ya que el docente es autónomo de dejar evidencia del proceso. Sin embargo, el docente facilitó los exámenes corregidos, así como la retroalimentación hecha a los estudiantes de este proceso evaluativo.</p> <p>Allí se puede observar que los resultados no estuvieron tan bajos, ya que la mayoría de los estudiantes estuvieron por encima de 3,9; que a comparación de los otros análisis está muy por encima del promedio registrado.</p>	<p>texto, y en ese sentido no se está produciendo un acercamiento real de la lengua, ya que las competencias comunicativas funcionan de forma diferente, y la producción oral depende del pensamiento, y del orden lógico que le brinde a la idea que quiero transmitir a través de cualquier lenguaje.</p> <p>Talleres: Se puede inferir que existe una preocupación por trabajar las habilidades comunicativas en todas las actividades por parte del docente.</p> <p>Para este taller en específico, buscó trabajar la competencia más débil de todas en función de producción del lenguaje, como lo es la competencia oral. De esta manera, a través de la grabación de un audio el estudiante logra producir oralmente el lenguaje al cual se ve expuesto (para este caso el inglés), por lo que se logra una aproximación al idioma de forma precisa, ya que el docente les brinda el espacio de la clase para poder preparar sus respuestas frente a las preguntas suministradas.</p>	<p>En términos generales la valoración cuantitativa fue satisfactoria, ya que en promedio el curso estuvo por encima del 4.2, y esto es significativo si se tiene en cuenta que es un ejercicio de producción oral, por lo que se puede percibir un gran trabajo en este aspecto.</p> <p>Examen Final:</p> <p>Aunque es una evidencia importante dentro de los procesos de evaluación del CLIC, no representa una valoración cuantitativa significativa dentro del proceso global evaluativo.</p> <p>Esto es relevante, ya que el enfoque que se le quiere dar al proceso parece estar encaminado hacia el desarrollo real de las competencias, y no a la presentación de un examen final, y esto se demuestra en todas las actividades realizadas por la docente, en donde se puede observar el trabajo total de las competencias, con la utilización adecuada de las herramienta tecnológicas,</p>	
---	---	---	--

		<p>Esto permite que el estudiante use los recursos aprendidos para elaborar su respuesta y posteriormente grabarla en un audio. El ejercicio parece funcionar, aunque nuevamente se pierde un poco la naturalidad de la respuesta, y termina funcionando un poco como el video-proyecto, en donde no se sabe realmente si el estudiante está o no apropiando los conocimientos adquiridos durante el nivel.</p> <p>Examen Final:</p> <p>Aunque hay un objetivo claro frente al examen tradicional en la investigación en curso, sí es necesario enfocarnos en mejorar los resultados obtenidos de la prueba Saber Pro, ya que unos resultados positivos favorecen los procesos de calidad en la universidad; por lo que es necesario examinar qué está ocurriendo en este proceso, ya que es donde se presenta el menor puntaje de las evidencias evaluativas analizadas.</p>	<p>brindando un sentido global al proceso evaluativo , y enfocándose en la utilización de diferentes metodologías , que acerquen aún más al estudiante al idioma objeto.</p>	
PROFESOR	DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN	VALORACIÓN	TEMÁTICAS

<p>P5</p>	<p>El docente presenta una metodología para la realización del proyecto, enfocada en la creación de una conversación espontánea, frente a una situación específica, en donde los estudiantes utilicen las herramientas lingüísticas aprendidas en clase para la socialización de esta charla, que puede ser en tono formal o informal.</p> <p>Esta actividad se realiza en parejas usando algún tipo de ayuda visual, teniendo en cuenta que este enfoque se puede brindar, ya que el nivel del curso permite realizar un ejercicio más natural y espontáneo del habla, puesto que son un nivel 8 o B1 según MCER.</p> <p>Una vez establecidas las indicaciones de la presentación final, el docente hace énfasis en la producción real del lenguaje, más no en la lectura de un texto, por lo que la conversación debe tener esa naturalidad requerida por el docente.</p> <p>Proyecto:</p> <p>Para realizar el ejercicio, los estudiantes deben escoger una de las temáticas contenidas en el syllabus, y partir de allí crear una situación de diálogo, que incluya la practicidad del lenguaje, en su estructura, gramática, orden y coherencia.</p> <p>Teniendo en cuenta estas indicaciones, la sesión inicia con el saludo por parte del docente, el cual recuerda las instrucciones del ejercicio, haciendo nuevamente énfasis en la espontaneidad y naturalidad de la</p>	<p>Ahora bien, se presenta el análisis de interpretación de los eventos evaluativos del profesor 5, tomando como referencia el grupo objeto de nivel 8,</p> <p>Proyecto:</p> <p>Se puede percibir que existe una preocupación por parte del docente en el desarrollo real de la competencia oral, por eso su ejercicio se encamina en la creación de una conversación, a través de un juego de rol, en donde la naturalidad y la espontaneidad deben atravesar el ejercicio lingüístico, por lo que para muchos fue difícil este tipo de actividad, ya que se pueden ver realmente enfrentados al idioma de forma constructiva.</p> <p>Cabe recalcar, que el docente permite que el estudiante hable sin interrumpirlo o corregirlo durante la presentación, mientras toma nota de las falencias percibidas, las cuales socializará la próxima clase con cada uno de los participantes.</p>	<p>Finalmente, se realiza el análisis desde la valoración de los procesos evaluativos suministrado por el profesor 5, obtenido la siguiente información:</p> <p>Proyecto:</p> <p>Es una actividad que busca fortalecer la producción oral de los estudiantes de forma significativa, en donde el buen uso del lenguaje es clave para comunicarse adecuadamente en una situación dada. El docente no hace mucho énfasis en el material de apoyo usado por los estudiantes, sino más bien en la producción del diálogo, que según el docente es lo que debe preponderar en este tipo de actividades.</p> <p>Igualmente se ve reflejado en la valoración cuantitativa, ya que el promedio estuvo por encima de 4.0, lo cual indica un muy buen ejercicio, teniendo en cuenta que el enfoque es desarrollar la competencia oral.</p> <p>Talleres:</p>	<ul style="list-style-type: none"> + Sentidos de la evaluación (producción real del <i>speaking</i> y <i>writing</i>) + Autonomía Docente (proyecto abierto) + Evaluación Integral de las habilidades comunicativas + Evaluación cualitativa y cuantitativa de los procesos haciendo énfasis en la cualitativa.
------------------	---	--	---	---

	<p>conversación, por lo que algunos estudiantes se muestran nerviosos.</p> <p>En ese sentido, la mayoría trató de producir una conversación natural, hay momentos en los cuales se ligan mucho al texto, y terminan es leyendo una conversación que tenían escrita previamente, lo que puede generar una malinterpretación del lenguaje.</p> <p>Al final el docente indica que el ejercicio fue entendido en su gran proporción, y que se había logrado incluir los contenidos vistos en clase, por lo que se siente muy a gusto con el trabajo realizado por los estudiantes, y manifiesta que ha tomado notas cuidadosamente de todos los errores de pronunciación, el mal uso de la gramática y vocabulario para la próxima clase hacer la retroalimentación individual del ejercicio, dando también una valoración cuantitativa de la actividad.</p> <p>Talleres:</p> <p>El taller presentado por el docente busca evaluar algunos conceptos vistos en clase, a través de un cuestionario que contiene preguntas abiertas (para las cuales deben grabarse respondiéndolas y luego enviar el archivo al docente, preguntas de relación, preguntas de verdadero y falso, además de un ejercicio de producción escrita; es decir que el taller integra las competencias comunicativas en su totalidad.</p>	<p>Igualmente, se puede indicar que los estudiantes se mostraron más nerviosos que de costumbre, en gran medida por tener que hacer una conversación real de una situación, lo que implica que se debe estar preparado, incluso para la pregunta del docente, quien, al finalizar cada presentación hacia un par de preguntas, determinando el grado de comprensión y aprehensión que habían tenido los estudiantes con este ejercicio pedagógico.</p> <p>Talleres:</p> <p>Se percibe como un ejercicio en donde se logran integrar el uso de las habilidades comunicativas, específicamente la producción oral, léxica, de comprensión lectora y escrita, a través de un taller cuestionario en donde cada participante debía desarrollar su actividad por separado, lo que también indica que no existió el trabajo colaborativo para este ejercicio, e incluso</p>	<p>Se puede percibir como una actividad enfocada al desarrollo de las habilidades comunicativas, de tipo tradicional en donde el docente envía un cuestionario o taller en línea que los estudiantes individualmente deben realizar antes del tiempo determinado por el docente, el cual busca abarcar los temas vistos durante la semana, y al mismo tiempo integrar las habilidades del idioma de forma práctica en el documento.</p> <p>Aunque la actividad se logra terminar a tiempo, el trabajo colaborativo desaparece en esta sesión, puesto que cada estudiante creó su propio espacio y comprensión del ejercicio, aunque muchos recalcan que el trabajar solos algunas veces les brinda más confianza, puesto que saben cómo abordar las temáticas de mejor manera, y esto lo refleja la valoración cuantitativa del ejercicio, en donde el promedio estuvo en 4.2, que representa una relación directa con la revisión cualitativa de la actividad por parte del docente.</p>	
--	--	--	---	--

<p>Esto se logra usando la pregunta como eje clave del ejercicio, en donde el estudiante se ve obligado a producir en el lenguaje al cual se ve expuesto en el taller. La actividad se realiza durante una sesión sincrónica, y es de carácter individual, al final los estudiantes deben enviar las evidencias de los ejercicios, a la carpeta compartida por el docente para esta actividad.</p> <p>Durante la clase, los estudiantes pueden hacer preguntas del contenido del taller, así como de vocabulario y gramática; sin embargo muy pocos preguntan, pues seguramente usan el traductor o el diccionario en línea.</p> <p>El taller comprende cuatro partes, la primera se destina a la producción oral, la segunda parte está enfocada en la comprensión léxica, la tercera parte está encaminada a la comprensión de lectura y la última a la producción escrita, para lo cual el docente indica que se enfoquen primero en la parte de producción oral, y escrita ya que demanda más tiempo de realización que las otras.</p> <p>Al final los estudiantes envían la evidencia, y el docente realiza la retroalimentación con todo el grupo la siguiente sesión; en donde indica los errores que obtuvieron en los diferentes segmentos, así como la aclaración de dudas, la valoración cuantitativa del ejercicio, y la rúbrica utilizada para el mismo. De esta manera se hace una revisión grupal de los errores, y esto posibilita un acercamiento real del lenguaje, de acuerdo con el docente.</p>	<p>la interacción con el docente es mínima, ya que las preguntas no son transmitidas frecuentemente.</p> <p>Sin embargo, los estudiantes logran terminar el ejercicio dentro del tiempo establecido, y envían la evidencia al docente.</p> <p>Examen Final:</p> <p>Aunque hay una postura clara del CLIC frente al uso del examen tradicional en el aprendizaje, sí es necesario enfocarnos en mejorar los resultados obtenidos para esta evidencia, ya que uno de los objetivos es mejorar los puntajes de la prueba Saber Pro.</p> <p>Teniendo en cuenta que unos resultados positivos en este examen favorecen los procesos de calidad en la universidad; por lo que es necesario examinar qué está ocurriendo en este escenario, ya que es donde se presenta el</p>	<p>Examen Final:</p> <p>Aunque es una evidencia importante dentro de los procesos de evaluación del CLIC, no representa una valoración cuantitativa significativa dentro del proceso global evaluativo.</p> <p>Esto es relevante, ya que el enfoque que se le quiere dar al proceso parece estar encaminado hacia el desarrollo real de las competencias, y no a la presentación de un examen final, y esto se demuestra en todas las actividades realizadas por el docente, en donde se puede observar el trabajo total de las competencias brindado un sentido global al proceso evaluativo, enfocándose en la utilización de diferentes metodologías, que acerquen aún más al estudiante al idioma objeto.</p>	
--	--	--	--

	<p>Examen Final: Para este nivel se le asignó al docente el respectivo examen de su curso para su aplicación. Durante la sesión el docente realizó el seguimiento correspondiente, y posteriormente revisó la producción escrita. No existe un registro de esta sesión, ya que el docente es autónomo de dejar evidencia del proceso.</p> <p>Sin embargo, el docente facilitó los exámenes corregidos, así como la retroalimentación hecha a los estudiantes de este proceso evaluativo, en donde se puede observar que los resultados no fueron los esperados, y la mayoría de los estudiantes estuvieron por debajo de 3,1; lo que indica que en esta actividad precisamente es donde los estudiantes presentan la menor calificación, en comparación con las notas del proyecto, talleres y demás evidencias realizadas por el docente.</p> <p>Es de suma importancia entender que este tipo de examen únicamente no determina el nivel alcanzado por el estudiante durante el curso, ya que es una evidencia más del proceso; de hecho el examen solo corresponde al 10% del total de la calificación del curso, por lo que este pasa a tener un segundo plano; sin embargo es necesario fortalecer este aspecto, ya que el objetivo es preparar al estudiante para que se pueda enfrentar a una situación similar cuando presentan este tipo de exámenes estandarizados como el Saber Pro.</p>	<p>menor puntaje de las evidencias evaluativas analizadas.</p>		
--	--	--	--	--

ANEXO 2

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DOCENTE

REALIZADO A PROFESORES DE

INGLÉS DEL CENTRO DE LENGUAS

INTERNACIONALIZACIÓN Y CULTURA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Concepciones y práctica evaluativa del profesor de Lengua Extranjera Inglés: Encuentros y Desencuentros con la Prueba Saber Pro

- Estudio de una Experiencia en el Centro de Lenguas Internacionalización y Cultura en la Educación Superior-

Cuestionario Estructurado a Profesores /as

Cuestionario Estructurado a Profesores (a) del Centro de Lenguas Internacionalización y Cultura-CLIC-UGC, que busca comprender el qué, el cómo, y el para qué de la evaluación en el aprendizaje de una lengua extranjera-Inglés- en este contexto educativo. La información que aporte es confidencial, y será utilizada únicamente como para la investigación en curso.

Instrucciones

Para el diligenciamiento cuestionario tener en cuenta:

1. Leer detenidamente cada uno de los enunciados.
2. Seleccionar la opción que a su juicio sea coherente con sus saberes y su práctica educativa.
3. Tener en cuenta que algunas de las preguntas solicitan ampliar su respuesta, en la cual usted puede aportar.

I. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR SEGUNDO IDIOMA INGLÉS.

- 1. Teniendo en cuenta su experiencia docente, y su conocimiento dentro de la práctica docente, con cuál de las siguientes afirmaciones se identifica en términos de Calidad de la Educación:**
 - A. La calidad educativa supone el esfuerzo continuo de las instituciones para cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones. Estas funciones que, en última instancia pueden reducirse a docencia, investigación y proyección social.
 - B. La calidad educativa es la que desarrolla en los estudiantes las competencias de aprendizaje, personales y sociales; que a su vez se reflejan en los resultados de las pruebas estandarizadas que trazan los niveles a los cuales se debe llegar según la competencia evaluada.

- C. La capacitación técnica del estudiante en mano de obra calificada para responder a la producción nacional e internacional en el marco de la globalización.
- D. La calidad educativa se encamina a fomentar los cambios sociales, con un programa de estudios y unos métodos pedagógicos que estimulen el análisis crítico, y permita una participación más activa de los educandos en la concepción de su propia experiencia de aprendizaje.
- E. Otra/ Cuál

2. Las Recomendaciones de los Organismos Internacionales en concordancia con las políticas neoliberales tienen un interés en relación con la calidad de la educación. A su juicio ¿cuál de los siguientes enunciados evidencia estos intereses en el contexto de la enseñanza de los idiomas?

- A. El currículo sugerido
- B. Medición del idioma a través de las pruebas establecidas por el Estado.
- C. Objetivos de aprendizaje ligados a niveles de clasificación establecidos previamente.
- D. Capacitación a los Docentes en el manejo del idioma.
- E. Otra, cuál?

3. Una de las instituciones externas más influyentes en el aprendizaje de los idiomas es el Marco Común Europeo de Referencia-MCER-, teniendo en cuenta su experiencia, y el conocimiento que tiene sobre esta institución, indique cuál de los siguientes enunciados representa mejor la función del Marco Común Europeo de Referencia en la enseñanza de los idiomas.

- A. Velar por el aseguramiento de la calidad en la educación, la pertinencia de los programas, la evaluación permanente y sistemática, la eficiencia y transparencia de la gestión para facilitar la modernización de las instituciones de educación.
- B. Crear una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes etc.
- C. Ofrecer servicios de evaluación de la educación en todos sus niveles y apoyar en la realización de los exámenes de Estado; además, realizar investigaciones sobre los factores que inciden en la calidad educativa.
- D. Reducir la pobreza mediante préstamos de bajo interés, créditos sin intereses a nivel bancario y apoyos económicos a las naciones en desarrollo.
- E. Otra, cuál?

4. El Ministerio de Educación Nacional es un gran referente dentro de los procesos académicos de las instituciones en Colombia, teniendo en cuenta su importancia dentro de la educación superior en nuestro país, de los siguientes enunciados, cuál considera representa mejor las funciones del Ministerio de Educación Nacional, para la Educación Superior:

- A. Formular y regular las políticas educativas, además de organizar el cómo se prestará el servicio; más específicamente en principios de financiación, cantidad de profesores, salarios y competencias pedagógicas, además de supervisar el sistema (por ejemplo, sistemas de información y evaluación).
- B. Promover la Educación Superior a través del otorgamiento de créditos educativos y su recaudo, con recursos propios o de terceros, a la población con menores posibilidades económicas y buen desempeño académico.
- C. Liderar, orientar y coordinar la política nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, para generar e integrar el conocimiento al desarrollo social, económico, cultural y territorial del país.
- D. Realizar el seguimiento y valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Definir qué se evalúa, cómo se evalúa, qué instrumentos se emplean para el seguimiento o la evaluación, cómo se valora, cómo se nivelan los aprendizajes y definir los requisitos para la promoción escolar.
- E. Otra, cuál?

5. Teniendo en cuenta su experiencia docente y su conocimiento de la organización estructural, ordene del 1 al 5 las entidades que usted considera tienen mayor influencia en las orientaciones, recomendaciones e indicaciones en *políticas de bilingüismo* en Colombia, en donde 1 es la más importante.

- A. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE-
- B. Consejo Nacional de Acreditación -CNA-
- C. Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (Colciencias)
- D. Ministerio de Educación Nacional -MEN-
- E. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES-

6. El Decreto 1330 de 2019 retoma el concepto de calidad educativa de La Ley 30 de 1992, y posiciona este concepto como clave en los procesos de formación académica; en su artículo 1 subsección 2, reitera la autonomía universitaria para la creación de estatutos, currículos, programas y procesos de evaluación dentro de las instituciones de educación superior, de acuerdo con este artículo considere desde su experiencia:

- A. Que las instituciones en efecto son autónomas, y son independientes en sus procesos académicos.
- B. Que existe cierta autonomía institucional, pero que al final deben seguir algunas indicaciones de las entidades encargadas.
- C. Que puede no existir autonomía universitaria, ya que la instituciones se adaptan a los lineamientos establecidos en los procesos de acreditación y calidad.
- D. Que las instituciones son autónomas en los procesos administrativos más no en los procesos académicos.

II. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA, SUJETOS, SENTIDOS Y CONTEXTOS

7. Desde su experiencia docente, de los siguientes enunciados frente a la comprensión de la Evaluación Educativa, cuál considera es el más pertinente en relación con su práctica evaluativa:

- A. La evaluación como un proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna sobre el mérito y progreso del aprendizaje de un estudiante con el fin de emitir un juicio de valor que permita tomar diversos tipos de decisiones.
- B. La evaluación, como elemento regulador de la prestación del servicio educativo permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad.
- C. La medición de habilidades que determinan la eficiencia y la eficacia en el alcance de los objetivos propuestos.
- D. La evaluación como instrumentos de medición para lograr objetivos de aprendizaje esperados, que pueden ser cuantificables y medibles.
- E. Otro, cuál?

8. En relación con los procesos de la práctica evaluativa del idioma inglés en el AULA, considera que su impacto:

- A. Es significativo en los procesos de aprendizaje del estudiante.
- B. Incide negativamente en el proceso de aprehensión de la lengua objeto.
- C. Incide positivamente el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.
- D. No tiene relevancia alguna en los procesos de aprehensión de un idioma.

9. Desde una visión más amplia del sentido de la evaluación, y teniendo en cuenta su experticia como docente, considera que la evaluación en el aula tiene un sentido Justo y Ético. Explique.

- A. Existe un sentido justo y ético de los procesos evaluativos dentro del aula.
- B. No hay un sentido justo y ético de los procesos evaluativos dentro del aula.
- C. Existe cierta justicia y ética en los procesos evaluativos dentro del aula.
- D. No sabe/ No Responde
- E. Otra, Cuál?

10. Dentro de los procesos evaluativos del inglés dentro del aula, ¿cuál habilidad comunicativa considera más importante desarrollar para que una persona logre articular el lenguaje adecuadamente? Mas de dos opciones es posible.

- A. Comprensión Auditiva
- B. Comprensión de Lectura
- C. Producción Escrita

- D. Producción Oral
- E. Otra, Cuál?

III. DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN SEGUNDO IDIOMA INGLÉS.

11. En el año 2009 el Decreto 3963, establece como obligatorio la presentación de la prueba Saber Pro para los estudiantes de educación superior en Colombia, incluyendo la competencia del idioma Inglés. Teniendo en cuenta su experticia en este aspecto, cuál cree que debe ser el rol de las pruebas estandarizadas como el examen Saber Pro, en los procesos de enseñanza de las lenguas extranjeras.

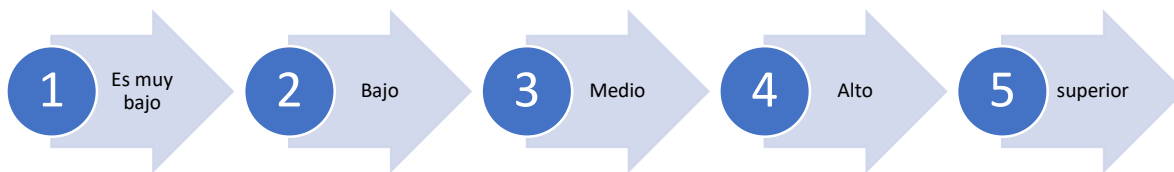
- A. Es una prueba significativa para medir el nivel de adquisición de la competencia inglés en los estudiantes de la Educación Superior; además es determinante para orientar los objetivos de aprendizaje de la institución.
- B. Es una prueba que puede llegar a medir cierto manejo de la competencia inglés, sin embargo no se debe tener en cuenta para tomar correcciones en los procesos académicos de la institución.
- C. Es una prueba que no mide realmente la competencia-inglés, por lo tanto no se debe tener en cuenta para corregir procesos académicos o evaluativos en la institución.
- D. No conozco muy bien la prueba ni su rol dentro de las instituciones.
- E. Otra, Cuál?

12. El Examen Saber Pro es un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la educación superior; sin embargo este examen solo mide las competencias lingüísticas en comprensión de lectura, vocabulario y gramática. Teniendo en cuenta su experticia docente, considera que está bien evaluar únicamente las competencias lingüísticas en el desarrollo del lenguaje, por qué.

- A. Sí. Explique.
- B. No. Explique.
- C. No Sabe/ No Responde

13. Según el MCER (2002) cualquier proceso evaluativo debe cumplir con tres parámetros: *Validez* (lo que se evalúa, es lo que realmente se debería evaluar), *Fiabilidad* (implica que ese proceso evaluativo sea consistente, coherente y continuo) y *Viabilidad* (indica que un proceso de evaluación también tiene que ser práctico). Tomando esto como referencia, ¿Qué tanto considera que la prueba Saber Pro cumple con los procesos de aprendizaje y de evaluación orientados desde el MCER?

Valore de 1 a 5 donde:



14. Considerando que el examen Saber Pro, es un instrumento significativo para la toma de decisiones dentro de las instituciones educativas, cree que este tipo de instrumentos afectan indirectamente su concepción y práctica evaluativa en el aula? Explique.

Marque con una X el último grado de formación académica

Profesional Licenciado Especialista Posgrado

Por favor indique cuánto tiempo lleva vinculado con la institución:

Menos de un año

Entre 1 y 2 años

Entre 3 y 5 años

Más de 5 años

Comentarios / sugerencia

ANEXO 3

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

REALIZADO A PROFESORES Y DIRECTIVOS DE

INGLÉS DEL CENTRO DE LENGUAS

INTERNACIONALIZACIÓN Y CULTURA

ANEXO 3

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Concepciones y prácticas evaluativas del profesor de Lengua Extranjera Inglés: Encuentros y Desencuentros con la Prueba Saber Pro

- Estudio de una Experiencia en el Centro de Lenguas Internacionalización y Cultura en la Educación Superior-

Instrumento de Investigación para entrevista semiestructurada Docentes Centro de Lenguas Internacionalización y Cultura CLIC³⁶.

Respetado Docente:

El siguiente instrumento de investigación ha sido diseñado para los docentes del Centro de Lenguas Internacionalización y Cultura CLIC de la Universidad la Gran Colombia, quienes dictan los cursos de inglés para los estudiantes de pregrado y posgrado de la institución. Este instrumento hace parte de la investigación “Concepciones y prácticas evaluativas del profesor de Lengua Extranjera Inglés: Encuentros y Desencuentros con la Prueba Saber Pro”, direccionada por Nicolás Nossa; cuya finalidad es comprender la visión que tienen los docentes frente a los procesos evaluativos dentro del aula, y su percepción de las pruebas estandarizadas; esto con el fin de percibir el qué, el cómo, y el para qué de la evaluación en el aprendizaje de una lengua extranjera-Inglés- en este contexto educativo.

La información que aporte es confidencial, y será utilizada únicamente para la investigación en curso.

Entrevista semiestructurada para docentes CLIC-UGC

Técnica: Entrevista

País: Colombia

Ciudad: Bogotá

Institución: Universidad la Gran Colombia, Centro de Lenguas Internacionalización y Cultura CLIC-UGC.

Fecha: Primer semestre 2022.

³⁶ El Centro de Lenguas, Internacionalización y Cultura CLIC-UGC, es una unidad académica adscrita a la Vicerrectoría de Desarrollo Académico que trabaja por el desarrollo de las líneas de acción y estrategias planteadas en las Políticas de Multilingüismo, enfocadas principalmente a la promoción de las lenguas extranjeras, a través de una educación de calidad y actividades académicas que ayuden a los estudiantes a fomentar la internacionalización del currículo, la multiculturalidad, y a desarrollar habilidades de ciudadanos del mundo.

Universo: Docentes CLIC-UGC, quienes dictan clases de inglés para los niveles uno al ocho, correspondientes a A1, A2 y B1, de acuerdo con la caracterización del MCER.

Tiempo de Aplicación: 2 a 3 minutos por pregunta aproximadamente.

Metodología de la entrevista: Se abrirá un espacio personalizado extra clase, no mayor a 30 minutos, en donde se orientará una discusión frente a las preguntas planteadas en la entrevista, de manera que se pueda generar una interacción amena, tranquila, y que el docente pueda expresar sus opiniones de forma libre y espontánea.

Objetivo: Contrastar la información recolectada a través de los instrumentos de análisis de la investigación, desde la perspectiva de Eisner, sus dimensiones de abordaje, y la triangulación de estos instrumentos, mediante el concepto de corroboración estructural.

De acuerdo con lo anterior, se organizaron 12 preguntas estructurales, asociadas a las temáticas identificadas en los primeros análisis de la información, determinando algunos encuentros y desencuentros con los conceptos observados de la siguiente manera:

PREGUNTAS	PROPÓSITO
1,2 y 3	Profundizar el concepto de autonomía docente, en relación con sus prácticas evaluativas.
4	Indagar sobre la percepción del docente, en torno a la evaluación integral de las competencias comunicativas.
5	Identificar las concepciones y prácticas de los procesos de Evaluación sumativa y formativa, de las evidencias realizadas por el docente en el aula.
6,7,8 y 9	Analizar el sentido de la evaluación docente, en los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera, así como sus propósitos, objetivos y limitaciones.
10	Examinar el concepto de resultados de aprendizaje en la educación superior, así como sus limitaciones y posibilidades desde la evaluación de las lenguas.
11, 12 y 13.	Reconocer las limitaciones y posibilidades de las pruebas estandarizadas, así como su propósito dentro de la práctica evaluativa del docente.

A continuación se relacionan las preguntas orientadoras para la realización de la entrevista semiestructurada. El análisis y formulación de las preguntas se realiza de la triangulación de los instrumentos, las observaciones de clases, y cuestionarios de percepción, tomando como referencia las dimensiones de análisis de Elliot Eisner.

Lugar: Bloque N, Universidad la Gran Colombia.

Sede: Centro de Lenguas Internacionalización y Cultura

PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA LA DISCUSIÓN

1. Estimado docente, una vez realizado el análisis, se pudo identificar que los profesores del CLIC conocen el funcionamiento estructural de los Organismos Internacionales, y están al tanto de las injerencias que estas instituciones tienen en las políticas de evaluación de los aprendizajes en segundo idioma inglés; siendo así, **¿Qué tan autónoma considera la institución donde se desempeña como docente, en relación con las orientaciones estructurales que se dan desde la OCDE y el MCER?**
2. Asimismo, a partir del análisis realizado, se evidencia una independencia en el abordaje de los procesos evaluativos sugeridos desde el CLIC, como lo son el Proyecto o los Talleres; teniendo en cuenta este hallazgo, **¿Considera que su práctica evaluativa en el aula es autónoma, en relación con las orientaciones institucionales? Justifique.**
3. Igualmente, se identifica que existe un empoderamiento del docente hacia sus procesos evaluativos, direccionando sus ritmos, tiempos y estrategias de abordaje de las actividades propuestas; teniendo en cuenta esta evidencia, **¿Cómo considera que influye la autonomía docente en los procesos de evaluación de los aprendizajes en una lengua extranjera?**
4. Dentro de las sesiones observadas, se evidencia una clara preocupación por evaluar la totalidad de las competencias comunicativas, y esto se refleja en las diferentes actividades que se realizan durante el curso por parte del docente; en ese sentido, **¿Cree que es necesario enfocarse hacia el desarrollo de una competencia en particular, o considera que todas son relevantes en el proceso evaluativo del inglés? Justifique.**
5. Frente a los métodos, formas y estrategias de evaluación, se logra identificar una postura de abordaje mixto de los procesos evaluativos, con estrategias de tipo sumativas y formativas de las actividades realizadas en clase. De acuerdo con esto, a su juicio **¿Considera importante utilizar métodos, formas o estrategias de tipo sumativas y formativas en los procesos evaluativos en el aula? ¿Cuál de estas formas considera más relevante dentro de su propia práctica?**

6. Dentro de los hallazgos preliminares, se identificó que la evidencia evaluativa “**Examen Final**”, la cual se desarrolla de forma escrita, era la que presentaba una menor ponderación de los procesos, respecto de las otras evidencias. Teniendo en cuenta esta observación, **¿Por qué cree que este tipo de tendencias suceden con la evaluación escrita? ¿Cuál considera que es el sentido de la prueba escrita en los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera? Explique.**
7. Asimismo, dentro del análisis se evidenció momentos de tensión, y dificultades que se presentaron en las clases con apoyo remoto o tecnológico; de acuerdo con su experiencia, **¿Qué factores positivos y negativos reconoce de los procesos de evaluación, mediante el uso de las plataformas virtuales y sesiones sincrónicas o remotas?**
8. A partir de su experiencia y en relación con la enseñanza de un segundo idioma; desde su concepción **¿Cuáles serían los propósitos de evaluar el aprendizaje de una segunda lengua? Explique.**
9. A su juicio, **¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones de la evaluación de un segundo idioma a sus estudiantes?**
10. En el marco del decreto 1330 de 2019, se plantea el concepto de los resultados de aprendizaje como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico; por lo tanto, se espera que los resultados de aprendizaje estén alineados con el perfil de egreso planteado por la institución y por el programa específico. **Teniendo en cuenta esta visión de la normativa, ¿Cómo percibe y entiende la evaluación de los aprendizajes desde su propia experiencia pedagógica?**
11. De acuerdo con la información obtenida en el análisis de los datos, se pudo evidenciar que la mayoría de los docentes apuestan por fomentar las habilidades de producción, entre ellos el habla, y la escritura. Teniendo en cuenta esta información **¿Por qué considera que estas habilidades son las que están generando mayor dificultad en los procesos de evaluación del aprendizaje? Explicar sus razones.**
12. Finalmente, se pudo evidenciar una postura clara frente a la prueba de Estado Saber Pro, en donde la mayoría de los docentes estuvieron de acuerdo en que carece de solidez para evaluar el uso del inglés, y que posiblemente no la tienen en cuenta para sus propios procesos dentro del aula, siendo así: **¿Cómo considera que se podrían aprovechar pedagógicamente los resultados de la prueba Saber-Pro para favorecer la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes? y ¿Qué acciones se podrían emplear para este propósito?**
13. Con el fin de fortalecer una evaluación formativa en el marco de las nuevas políticas de evaluación, **¿Qué tipo de estrategias formativas considera pueden ser útiles**

en los procesos de evaluación de una segunda lengua? Brinde algunos ejemplos.

Información de la Población Participante

Datos del Entrevistado	Nombre: Lindaura Yurema Amaya González
	Formación Académica: Pregrado en Filología e Idiomas
	Experiencia Docente: 13 años
	Tiempo trabajando en el CLIC: 4 años
	Fecha de realización: 24 de Mayo de 2022
	Tiempo de la entrevista: 12:05 pm

Datos del Entrevistado	Nombre: Julián Andrey Jiménez Sandoval
	Formación Académica: Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Idiomas
	Experiencia Docente: 12 años
	Tiempo trabajando en el CLIC: 4 años
	Fecha de realización: 23 de Mayo de 2022
	Tiempo de la entrevista: 11:49 am

Datos del Entrevistado	Nombre: Daniel Alberto Rodríguez Angulo
	Formación Académica: Licenciatura en Filología e Idiomas
	Experiencia Docente: 11 años
	Tiempo trabajando en el CLIC: 5 años
	Fecha de realización: 23 de Mayo de 2022
	Tiempo de la entrevista: 05:06 pm



Datos del Entrevistado	Nombre: Luis Antonio Fonseca Oviedo
	Formación Académica: Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades Español e Inglés
	Experiencia Docente: 11 años
	Tiempo trabajando en el CLIC: 5 años
	Fecha de realización: 23 de Mayo de 2022
	Tiempo de la entrevista: 12:22 pm

Datos del Entrevistado	Nombre: Diana María Aguilar Guerrero
	Formación Académica: Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Español y Lenguas Extranjeras
	Experiencia Docente: 8 años
	Tiempo trabajando en el CLIC: 2 años
	Fecha de realización: 2 de Junio de 2022
	Tiempo de la entrevista: 10:33 am

Datos del Entrevistado	Nombre: Erika Ruth Soto Soto
	Formación Académica: Licenciatura en enseñanza de lenguas extranjeras
	Experiencia Docente: 8 años
	Tiempo trabajando en el CLIC: 5 años
	Fecha de realización: 24 de Mayo de 2022
	Tiempo de la entrevista: 12:51 pm

	Nombre: Elizabeth Rojas Vanegas
--	---------------------------------



Datos del Entrevistado	Formación Académica: Licenciatura en enseñanza de lenguas extranjeras
	Experiencia Docente: 20 años
	Tiempo trabajando en el CLIC: 10 años
	Fecha de realización: 24 de Mayo de 2022
	Tiempo de la entrevista: 12:51 pm

DESARROLLO DE LA REUNIÓN

Se realizaron seis encuentros personalizados con los docentes del CLIC-UGC, retomando las preguntas problematizadoras, generales y auxiliares, situando la reflexión en el qué, el cómo, y el para qué de la evaluación en el aprendizaje de una lengua extranjera-inglés- en la Educación Superior.

Caracterización Docente:

Datos del Entrevistado	Nombre: Erika Ruth Soto Soto
	Formación Académica: Licenciatura en Enseñanza de Lenguas Extranjeras
	Experiencia Docente: 8 años
	Tiempo trabajando en el CLIC: 5 años
	Fecha de realización: 24 de Mayo de 2022
	Tiempo de la entrevista: 12:51 pm

Inicia la profesora Erika Ruth Soto Soto con las apreciaciones que se sintetizan a continuación:

- La profesora reconoce que hay cierta autonomía en la institución, pero que al final es necesario seguir las orientaciones y tener un referente frente a las políticas de evaluación en lengua extranjera, por lo que la universidad se ajusta a las indicaciones que provienen de este tipo de organizaciones internacionales.
- Igualmente, la profesora indica que a nivel de área el Centro de Lenguas brinda unos lineamientos en los procesos evaluativos dentro del aula, pero que es ella quien establece el cómo se evalúan los resultados de aprendizaje, y establece los criterios, tiempos de entrega y tipos de retroalimentación de los ejercicios evaluados. Asimismo, la docente considera que es muy importante contar con esa autonomía en los procesos de evaluación, ya que le permite ajustarlos a lo que



realmente puede ocurrir durante la clase, puesto que cada contexto se asume de forma diferente, y esa autonomía le brinda la posibilidad de tratar los procesos evaluativos de acuerdo con la necesidad del grupo.

- En cuanto al tema relacionado con el desarrollo integral de las competencias comunicativas, en donde se indaga sobre la importancia de la integralidad del lenguaje en los procesos evaluativos, la docente inicia su intervención haciendo la siguiente pregunta: ¿Cómo se considera que una persona es competente en una lengua?; en seguida la docente indica que si alguien competente, es aquel que puede leer en un idioma y entender lo que dicen esos símbolos en su propia lengua, entonces sí se habla de una competencia en particular, sin embargo cuando uno aprende un lenguaje este no se desglosa; es decir, no se divide por partes, por competencias, sino que es un todo, se compone no solo de ser competente en la comprensión de un texto, sino en la comprensión total del lenguaje. La docente indica que tal vez estén ordenadas de esa forma, en función de facilitar la evaluación del saber, pero que en general es necesario desarrollar la totalidad de las competencias a su vez, ya que una complementa a la otra, a veces somos receptivos, pero más que todos somos productores del lenguaje, por lo que estas competencias deben trabajarse todas al mismo tiempo.
- Asimismo, la profesora indica que en los procesos evaluativos es mucho más fácil valorar las competencias receptivas, como la comprensión de lectura o auditiva, puesto que es más sencillo establecer criterios evaluativos para estas dos habilidades, que para las de producción, como lo son la oralidad y la escritura, ya que es más complicado el evaluar ideas conceptos o emociones que el estudiante desarrolla en el momento de accionar el lenguaje a través de estas dos habilidades.
- Por otra parte, frente a los tipos o estrategias de evaluación sumativa y formativa de los procesos en el aula, considera que ambos tipos de evaluación son necesarias, sin embargo cree que los procesos formativos tienen una mayor significancia en el aprendizaje de un estudiante, ya que permite establecer mecanismos de mejora continua del conocimiento; además de que generan una mayor confianza en los aprendices, pero que igualmente usa la evaluación sumativa, más como un requisito institucional que por su propia decisión.
- Con respecto a la percepción de la prueba escrita, y el bajo rendimiento en esta práctica por parte de los estudiantes, piensa que este tipo de evidencias generan mucha tensión y pánico en los alumnos, así el docente le da confianza, existe una preconcepción punitiva en torno a la prueba escrita, y esto genera momentos de bloqueo y ansiedad; sin embargo menciona el caso particular del CLIC, en donde la valoración que se le da al examen final es muy baja (solo el 10%), por lo que esto puede crear cierta tranquilidad en el estudiante para realizar la prueba. Igualmente, la docente indica que el objetivo del examen final, sería el de determinar de qué es y no es capaz de producir el estudiante; por ejemplo, permitir el uso del diccionario durante la presentación de un examen, ya que incluso un hablante nativo necesitaría de esta herramienta para resolver la prueba escrita. Debe enfocarse más en el usted qué sabe hacer, y manifiesta que la palabra "evaluación" genera una presión muy fuerte en el estudiante.

- Por último, frente a la postura del examen de estado Saber Pro, tiene claro que la prueba carece de solidez y no es exacta en la medición del lenguaje, además de estar descontextualizada, menciona tres casos particulares en donde los estudiantes eran muy buenos en la clase, pero una vez presentaron el examen Saber Pro se desmotivaron, ya que su nivel no fue el esperado. Frente a esto la docente indica que se podrían capacitar para realizar la prueba, ya que no es posible desconocerlas, puesto que son exámenes oficiales y tienen un reconocimiento local.

Continúa la profesora Lindaura Amaya.

Caracterización Docente:

Datos del Entrevistado	Nombre: Lindaura Yurema Amaya González
	Formación Académica: Pregrado en Filología e Idiomas
	Experiencia Docente: 13 años
	Tiempo trabajando en el CLIC: 4 años
	Fecha de realización: 24 de Mayo de 2022
	Tiempo de la entrevista: 12:05 pm

- Una vez se socializan las preguntas con la docente, y se indican que las temáticas surgieron del análisis de los instrumentos realizados previamente, como lo fueron el cuestionario, y las observaciones de clase, se cuestiona a la docente acerca de la injerencia de los Organismos Internacionales en las políticas de bilingüismo en Colombia, a lo cual manifiesta que la Universidad no cuenta con una autonomía total, ya que se rige bajo los parámetros de educación internacional.
- Es necesario orientarse por el Marco Común Europeo de Referencia, seguir el MCER brinda calidad educativa, ya que el estar alineados a las políticas internacionales permite procesos de certificación de la lengua.
- En cuanto a la independencia del docente a nivel de área, la profesora Lindaura afirma que los procesos evaluativos cuentan con autonomía dentro del aula, y esto es una postura que se establece desde las directivas del CLIC; el cual brinda un mapa de ruta, pero cada docente es autónomo en decidir cómo asume cada proceso.



- Esta autonomía es muy positiva para la docente, puesto que esta institución da la facultad de poderse expresar, y esa libertad le brinda confianza al docente. Igualmente indica que ella siempre quiso trabajar en una institución donde le permitiera tener esa libertad pedagógica, y en el CLIC ha encontrado ese espacio, que le permite desarrollar mejor los procesos de aprendizaje.

Con respecto al desarrollo de las competencias comunicativas,

- La docente indica que el desarrollo de todas las competencias es importante, y es necesario abordarlas en su integridad, por lo que es significativo identificar patrones de aprendizaje, y determinar cuál de las competencias se puede profundizar más de acuerdo con la necesidad de los estudiantes; es decir si un estudiante aprende más de forma visual, tratar de usar medios que aproximen al estudiante a la aprehensión del lenguaje desde esa perspectiva, para que ese proceso se dé naturalmente.
- En torno al desarrollo de las habilidades de producción, la profesora Lindaura afirma que el problema que presentan los estudiantes en el desarrollo de estas habilidades, se debe en gran medida a procesos culturales; ya que en nuestro país la misma sociedad ha generado bloqueos de tipo emocional en el aprendizaje de los idiomas, y esto se refleja en las aulas, en donde las actividades de habla, o de creación escrita son difíciles de desarrollar, puesto que les cuesta asumir esa exposición social a la que se someten cuando se realizan los procesos de producción en una segunda lengua.
- Asimismo, la docente indica, que cuando una persona no nativa de la lengua española comete errores de articulación del lenguaje, no tendemos a juzgarlo, sino que genera hasta empatía esa situación, entonces, ¿por qué no hacer lo mismo cuando nosotros mismos estamos aprendiendo una lengua extranjera como el inglés?, en tal sentido de acuerdo con la docente es necesario reforzar el aprendizaje emocional de los estudiantes, para que se derriben esas barreras culturales que se han generado en el aprendizaje de los idiomas.
- En lo referente a los tipos y estrategias de evaluación, la profesora indica que siempre se necesita un número ya que culturalmente es así; es difícil desligarlo de la sociedad, ya que toda su formación ha sido en la educación tradicional, y están acostumbrados a esos procesos en donde la valoración cuantitativa tiene más sentido que una percepción cualitativa; sin embargo para este caso en particular la docente prefiere que la evaluación sea conjunta (docente y estudiante), y que ambos sean partícipes del proceso de mejora que pueda llegar a tener el alumno.
- Dentro de las estrategias formativas de evaluación, la docente usa los logros (*goals*) en sus clases para determinar si se alcanzaron o no los niveles de aprendizaje. Al inicio de la semana les da una valoración cuantitativa, y al final de la semana confronta al estudiante para ver si está o no de acuerdo con esa nota



en relación con los logros planteados al inicio de la semana. También plantea preguntas en un tipo foro, y posteriormente compara la respuesta inicial con la respuesta final, así el estudiante se da cuenta de su proceso.

- Asimismo, la profesora Lindaura trabaja mucho el aprendizaje emocional, a través de ejercicios didácticos muy entretenidos, y menciona a la autora Laura Lewin, quien trabaja los cierres cognitivos, la hora efectiva y el aprendizaje emocional; estrategias que buscan fortalecer las emociones de los estudiantes, y motivar su proceso de cognición.
- En lo referente a la prueba escrita, la docente indica que es necesaria, ya que la única forma de conocer lo que realmente se sabe de un idioma, es a través de una prueba estandarizada; puesto que me demuestra que una persona tiene el mismo saber donde quiera que se encuentre; sin embargo, afirma que el problema de estas pruebas es que están descontextualizadas, es decir que están limitadas por conceptos de tipo cultural, que en muchos casos los estudiantes desconocen porque ese contexto es ajeno, y esto puede influir en los procesos de evaluación del conocimiento.
- Finalmente, en cuanto al examen de estado Saber Pro, la docente afirma que el problema de este examen, es que es un híbrido de varios exámenes como el KEY o el PET, igualmente la prueba solo evalúa algunas de las competencias como la comprensión de lectura, pero desconoce las otras habilidades del idioma, por lo que falla en su propósito evaluativo; sin embargo no hay que desconocerlo, y se puede preparar al estudiante para asumir este tipo de pruebas, puesto que son de tipo oficial, por lo que se puede trabajar en talleres de lectura, en la comprensión crítica, y hacerles preguntas tipo saber, preguntas para el pensamiento crítico, juegos de vocabularios entre otros.
- En lo referente al propósito de evaluación, la docente lo relaciona con calidad, evaluación es calidad, ya que hay que generar procesos de estandarización, que busquen validar ese conocimiento en cualquier parte del mundo; es decir determinar que lo que se está aprendiendo en Colombia, es lo mismo que se aprende en cualquier otro país. Esa estandarización brinda calidad en la educación, la mejor forma de medir ese conocimiento es a través del examen estandarizado. Hay que preocuparse por el buen uso del idioma, y esto lo puede dar la prueba
- Por último, se realizó la entrevista a la Directora del Centro de Lenguas, con el objetivo de conocer su visión de las temáticas, desde una perspectiva diferente como lo es la gestión, ofreciendo los siguientes comentarios:

Caracterización Docente:

Datos del Entrevistado	Nombre: Elizabeth Rojas Vanegas
	Formación Académica: Licenciatura en Lenguas Modernas con Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.
	Experiencia Docente y Directiva: 20 años/ 6 años
	Tiempo trabajando en el CLIC: 2 años
	Fecha de realización: 22 de Junio de 2022
	Tiempo de la entrevista: 10:33 am

- Se inicia la intervención socializando las preguntas e indicando que algunas son de tipo pedagógicas más que administrativas, pero que teniendo en cuenta su experiencia docente, se buscarán abarcar todas las inquietudes planteadas en el cuestionario.
- En cuanto a la autonomía institucional, la Directora afirma que la universidad es muy respetuosa de los Organismos Internacionales, y tiene en cuenta las consideraciones que se generan por parte de estas instituciones; sin embargo, afirma que aunque hay ciertas directrices en la forma de abordar los saberes, la universidad busca identificar las necesidades de los estudiantes, para a partir de allí construir formas y métodos de aprendizaje; es decir que se tienen muy en cuenta los contextos.
- En torno a la autonomía docente, la Directora considera que está es necesaria para entender los procesos internos y las particularidades en clases, aunque hay ciertas directrices institucionales, el docente de la UGC cuenta con ese espacio de aula independiente, el cual asume de acuerdo con las necesidades del grupo, a partir de allí trabaja los contenidos y resultados de aprendizaje, igualmente afirma que esta autonomía promueve la investigación y mejora la calidad de la enseñanza.
- Frente a la evaluación de los resultados de aprendizaje, y la nueva normatividad establecida, la Directora indica que estamos en un proceso de aprendizaje, la pandemia acentuó el déficit que tenemos en cuanto a la apropiación de estos conceptos, por lo que todavía falta mucho por recorrer, y la universidad y los docentes se encuentran en ese proceso de reconcomiendo de los saberes, para vincularlos con el perfil profesional, y la misión institucional.
- En lo referente a la percepción de la prueba de Estado Saber Pro, indica que el examen carece de rigidez académica, ya que solo evalúan ciertos aspectos de la lengua, por lo que no refleja el conocimiento que se está adquiriendo a nivel país, por lo que no es herramienta fuerte para valerla en otros procesos. Esta prueba está descontextualizada con la normatividad, y las realidades en los cuales se



aplica el examen, no es posible evaluar con la misma prueba al estudiante que está en La Guajira, como al que se encuentra en Bogotá.

- Por último, frente al objetivo de evaluación, la directora afirma que este debe estar enfocado en la capacidad de comunicarse, es decir procesos en los que se trabajen las habilidades de producción. Esto debe surgir de las necesidades propias del estudiante, de acuerdo con su contexto, su interés y cotidianidad. En ese sentido el mismo MCER indica que son un referente a seguir, pero que cada sociedad debe determinar cuál es la mejor forma de alcanzar esos niveles de aprendizaje, y adaptar estas orientaciones de acuerdo con las realidades propias de cada ambiente de aprendizaje.

Profesores Relatores

Nicolás Nossa