

ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO INTEGRAL DE EVALUACIÓN DE INGLÉS COMO LENGUA  
EXTRANJERA EN LA NORMAL SUPERIOR DE FLORENCIA

MARIA NELLY BARRERO LONDOÑO

LUZ ESTELLA QUINTERO OROZCO

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR

FLORENCIA, 2017

ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO INTEGRAL DE EVALUACIÓN DE INGLÉS COMO LENGUA  
EXTRANJERA EN LA NORMAL SUPERIOR DE FLORENCIA

MARIA NELLY BARRERO LONDOÑO

LUZ ESTELLA QUINTERO OROZCO

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PRESENTADO AL CIP (CENTRO DE INVESTIGACIONES DEL  
PROGRAMA DE FORMACION COMPLEMENTARIA) ESCUELA NORMAL SUPERIOR FLORENCIA

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR

FLORENCIA, 2017

1. **NOMBRE:** ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO INTEGRAL DE EVALUACIÓN DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA NORMAL SUPERIOR DE FLORENCIA

2. **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En el marco del proyecto “Fortalecimiento del *componente* del idioma extranjero inglés en las Normales Superiores de Colombia”, puesto en marcha por el Ministerio de Educación nacional de la mano con el Consejo Británico, en el cual la Normal Superior de Florencia está participando desde el año 2012 y después de una primera fase de diagnóstico y acercamiento de los gestores del proyecto a la institución que incluyó también entrevistas a grupos focalizados de estudiantes de grado noveno, undécimo y programa de formación, observaciones de clases en pre-escolar, básica primaria, básica secundaria, educación media y programa de formación; charlas con directivos y docentes de inglés y dos pruebas estandarizadas de lengua inglesa y didáctica de la enseñanza del inglés a los docentes, se dio inicio a la fase dos del proyecto en la cual se genera una serie de interrogantes encaminados a revisar el papel del inglés en la institución y la trascendencia de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a partir del estado actual y real de nuestras prácticas de aula, de los perfiles de los docentes de inglés, de la participación de los directivos, padres de familia y estudiantes en la programación y decisiones del área, de la asignación de recursos para tal fin, de la capacitación de los docentes, del diseño pedagógico basado en un enfoque metodológico claro, de la inclusión y ejecución de un plan de estudios que apunte al desarrollo de competencias en los estudiantes y del sistema de seguimiento y evaluación del aprendizaje de los estudiantes en lengua extranjera.

La respuesta a todos los interrogantes nos llevó a identificar nuestras fortalezas: la institución cuenta con un equipo de docentes licenciados en el área; existe un plan de estudios (sujeto a reajustes) que parte de las necesidades del contexto regional y local; que tiene en cuenta nuestra realidad académica para el área, una intensidad de dos horas a la semana, grupos que sobrepasan el número ideal de estudiantes para una clase de inglés, y diversos ritmos y estilos de aprendizaje. Nuestro plan de estudios trasciende la enseñanza del inglés en términos netamente lingüísticos y plantea – de 0 a undécimo grado– conocimientos básicos, competencias, estrategias metodológicas y de evaluación que incluyen experiencias prácticas y recursos pedagógicos variados de tal manera que se aborden los diferentes estilos y estrategias de aprendizaje; contempla actividades de aprendizaje cooperativo, proyectos transversales, el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua: ESCUCHAR, HABLAR, LEER Y ESCRIBIR en torno a la competencia comunicativa en lengua

extranjera y siguiendo el enfoque comunicativo e integrador de habilidades en la enseñanza del inglés. Tiene en cuenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes al abordar las competencias comunicativas desde los aspectos más simples hasta los más complejos partiendo en el nivel principiante de funciones demostrativas en el discurso, las funciones expositivas y narrativas en niveles básicos y fortaleciendo las funciones analíticas y argumentativas en los grados superiores.

También se cuenta con el documento Mapa General de Competencias del área de inglés que parte de los Estándares Básicos de Competencias del MEN articulados con el plan de estudios arriba descrito. Además, el área de inglés propone un plan operativo anual que incluye actividades ya institucionalizadas que persiguen lograr un mayor nivel de motivación y participación en los estudiantes, hacerlos conscientes de que pueden entender, disfrutar, usar y producir en inglés. Actividades como el festival de la canción en inglés, el concurso de deletreo en inglés, la cartelera informativa del área, la elaboración de posters, ejecución de dramatizados, elaboración de folletos, diccionarios y la celebración anual del día del inglés fuera de la institución, un desfile de modas cada dos años, con lo que se espera se promueva la motivación y el desarrollo de las habilidades comunicativas. Finalmente, contamos con el apoyo firme de los directivos en el desarrollo de nuestras propuestas.

Por otro lado, el proyecto nos llevó a percatarnos de nuestras carencias: debemos ratificar por escrito la importancia de la enseñanza del inglés como lengua extranjera; adolecemos de convenios interinstitucionales que podrían generar capacitación continua de docentes y estudiantes. Si bien es cierto que tenemos una amalgama de actividades encaminadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, nunca hemos sistematizado resultados, conclusiones o evidencias de dichas actividades y no contamos con un instrumento de evaluación para la asignatura que vele por el verdadero seguimiento a los procesos, estrategias metodológicas y actividades que año a año estamos llevando a cabo.

Es esta última falencia la que se convierte en nuestro problema de investigación “La elaboración de un instrumento integral de evaluación de inglés como lengua extranjera en la Normal Superior de Florencia” a la cual ambicionamos llegar con una acertada articulación de nuestras fortalezas, la participación activa del equipo de docentes, directivos y estudiantes como eje central de los

procesos de evaluación de aprendizajes y una sólida fundamentación teórica en términos de evaluación educativa desde todos sus ángulos, haciendo de este un trabajo de investigación.

### 3. JUSTIFICACIÓN

Dada la importancia del inglés como lengua universal, el Ministerio de Educación ha establecido dentro de su política mejorar la calidad de su enseñanza, permitiendo mejores niveles de desempeño en este idioma. Así pues, se pretende que los estudiantes al egresar del sistema escolar, logren un nivel de competencia en inglés B1 (Pre intermedio) y los del PF un nivel B2, siguiendo las medidas del Marco Común Europeo. En Colombia, la Ley General de Educación establece como uno de los objetivos de la Educación Básica y Media *“La adquisición de elementos de conversación y de lectura, al menos en una lengua extranjera”* y *“La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera”*.

El inglés se ha convertido entonces en una herramienta no sólo importante sino indispensable en la educación en todos los niveles, por ende, la competencia comunicativa en inglés debe ser parte del perfil del egresado normalista. La Escuela Normal Superior de Florencia ha atendido debidamente la invitación del MEN y el Consejo Británico a buscar el mejoramiento continuo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y aunque las condiciones de nuestro contexto no han permitido aún alcanzar los niveles establecidos y esperados, aceptamos la invitación. Para lograrlo, partimos de la identificación clara de nuestra mayor debilidad, *la ausencia de un instrumento de evaluación que integre todos los componentes de la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera* enmarcados a su vez en la didáctica del inglés que reúne prácticas de aula, evaluaciones y tareas entre otros, lo cual se convierte en el objeto de estudio de este trabajo de investigación. Y es precisamente esta carencia la que también nos lleva a generar una serie de reflexiones acerca de nuestro papel de docentes investigadores en la institución la cual no tiene antecedentes investigativos en procesos de evaluación y mucho menos en el área de lengua extranjera, lo cual hace de este estudio algo novedoso y valioso a nivel institucional y esperamos también lo sea a nivel local, regional y ¿por qué no? nacional.

Por otro lado, no podemos olvidar las estadísticas institucionales de los resultados de evaluación periodo a periodo y culminación de cada año académico, ni las estadísticas de pruebas saber 11,

que difícilmente trascienden el desempeño básico y que podrían ser el reflejo de nuestras deficiencias y carencias a nivel de área.

Todo lo anterior nos invita como docentes a pensar que la elaboración de un instrumento de evaluación institucional para el área debe ser el resultado, más que de una sugerencia alrededor de una tarea del MEN, de un trabajo de investigación que lo soporte.

#### **4. ANTECEDENTES**

Haremos un corto recorrido en algunas investigaciones que pueden soportar la importancia de este estudio a nivel de evaluación educativa y evaluación en la enseñanza de los idiomas, específicamente del inglés. Dichos estudios podrían llevarnos a confirmar el vacío en investigación en evaluación a nivel de nuestra institución y tal vez a nivel de las Normales Superiores del país.

Alexis. A. López (2010) en su estudio “La evaluación formativa en la enseñanza y el aprendizaje del inglés” llevado a cabo con la participación de tres profesores de inglés de instituciones diferentes quiso y logró demostrar la importancia de aspectos claves en el tema de evaluación como: la transparencia y la claridad en el proceso de evaluación, el uso de evaluaciones válidas y consistentes, el ser equitativo, la evaluación continua, el empoderamiento de los estudiantes y la retroalimentación todos como parte de la evaluación formativa, la evaluación en el aula en pro del mejoramiento del aprendizaje.

Debemos recordar que el estudio que pretendemos llevar a cabo intenta también identificar y profundizar esos aspectos claves en tema de evaluación vista desde varios ángulos.

En su estudio de investigación “La Evaluación en las Aulas de Secundaria”, Zamora Hernández (2009), tuvo como propósito analizar las concepciones y prácticas de evaluación del profesorado de secundaria y contrastarlas con el modelo de evaluación que propone la Reforma de la Educación Secundaria (RES). Entre los hallazgos principales se pudo destacar que las prácticas observadas mostraron que la reforma parece no estar tocando a la evaluación en el aula, que ésta continúa siendo convencional y que el profesorado de secundaria sigue teniendo una mentalidad selectiva. Aunque este estudio fue llevado a cabo en Méjico, la descripción de los resultados deja ver que las

condiciones se asemejan mucho a lo que sucede en nuestras instituciones educativas incluyendo la Normal Superior de Florencia.

La misma autora lo expresa en los siguientes términos:

*“La evaluación es un elemento esencial del currículo porque trastoca todos los demás componentes, de suerte que cambiar el enfoque de los planes y programas de estudio hacia una orientación constructivista, pasar de un modelo educativo basado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje, obliga a repensar y cambiar profundamente las formas de valorar los logros de aprendizaje de los alumnos. Esta relación sería «natural» y deseable que ocurriera, sin embargo, la realidad parece ser muy distinta, cuando uno se adentra en la cotidianidad de la vida en las aulas de secundaria lo que encuentra es un modelo educativo convencional, en el que el profesor sigue siendo el protagonista y sus prácticas de evaluación continúan centradas en la medición; el examen es, muchas veces, la técnica privilegiada, prima la función sumativa (productos) y la evaluación, más que valorar el dominio del contenido de las materias, cumple sus funciones menos pedagógicas como son las de control y fiscalización del comportamiento de los alumnos” (Zamora Hernández, 2009).*

En este momento somos conscientes de que este trabajo deberá generar cambios en el sistema de evaluación quizás partiendo de las mismas pruebas orales y escritas hasta nuestras concepciones y miradas sobre el complejo tema de la evaluación.

Cifuentes (2011) nos remite a todo un recorrido conceptual sobre modelos de evaluación universitarios con conceptualizaciones en el modelo evaluativo tradicional, pasando por el modelo de transmisionismo conductista, el modelo evaluativo de desarrollo pedagógico, y un modelo evaluativo socialista, en su estudio sobre “La Motivación en la Evaluación Educativa” el cual, aunque enfocado en evaluación universitaria, no dista mucho de la realidad escolar que vivimos. Cifuentes, quien asume la motivación como un factor plenamente psicológico inherente en los sujetos, independiente del acto educativo que se desarrolle, también plantea que *“la evaluación educativa no determina los procesos psicológicos que están presentes en esta práctica pedagógica, por lo tanto, no reconoce en muchas ocasiones la motivación presente en el estudiante, elemento que debe ser potencializado en el aula.”* (p. 86). Alertándonos en este estudio de la suma importancia de la *motivación*, no sólo como factor inherente al plano afectivo sino también como variable del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La investigación realizada por el grupo Devenir Evaluativo UT adscrito a la Universidad del Tolima titulada “Una aproximación a la evaluación de los estudiantes en las instituciones educativas oficiales de Ibagué, desde la mirada de sus protagonistas” realizada durante el segundo semestre

del año 2010, permitió concluir que los instrumentos utilizados por algunos docentes no son muy variados, lo que conlleva a que el proceso de evaluación requiera dinamizarse aún más. A lo anterior se suma la confusión que existe entre el concepto de técnica e instrumento de evaluación, además de observar que lo más importante para algunos docentes es comprobar el conocimiento.

Hemos de profundizar un poco en este estudio la dilucidación de los dos conceptos aquí planteados a los cuales también se suma la confusión de la evaluación como proceso y la evaluación limitada a las pruebas orales o escritas. En esto concuerda Juana Idania Pérez Morales (2007) en su tesis doctoral cuando dice que *“la evaluación del aprendizaje tiende a confundirse generalmente con la realización de pruebas escritas o la aplicación de instrumentos para emitir una nota...se utiliza más para calificar y controlar en lugar de evaluar y retroalimentar”*.

Por otro lado, agrega que

*“ante la problemática en el proceso de evaluación de la lengua en la universidad y sus consecuentes efectos en la calidad del proceso enseñanza aprendizaje, es el profesor quien puede contribuir al cambio e innovación en el aula y en el centro escolar en la medida que incremente sus conocimientos sobre el proceso didáctico, en la medida en que conozca mejor acerca del proceso de evaluación de la lengua.”*

Lo anterior se convierte en una invitación abierta a indagar no sólo por las razones de bajo rendimiento en nuestros estudiantes, lo cual sin duda es lo que nos aqueja en nuestras erradas concepciones sobre evaluación; sino a reflexionar sobre nuestro papel como docentes interventores en las prácticas de aula, como acompañantes de un proceso de aprendizaje que va de la mano con nuestros “tal vez desactualizados” procesos de enseñanza y obviamente como evaluadores de las personas que más afectadas se ven en dichos procesos y quienes deberían tener algún tipo de participación en los mismos.

Arenas (2011) enfatiza la importancia de un aspecto poco abordado en la enseñanza de una lengua extranjera y que se convierte en clave para la comprensión de fallas en el aprendizaje. Se trata de “el filtro afectivo” y las creencias de los estudiantes que puede tener su origen social, familiar, de grupo de amigos o compañeros de clase y que están estrechamente relacionadas con el plano afectivo y la personalidad de quienes son protagonistas de la educación.

*“El filtro afectivo elevado hacia el aprendizaje de inglés como lengua extranjera puede llegar a ser una gran limitante no solo para los estudiantes mismos, sino para los docentes del área y muchos*



*miembros que hacen parte de la comunidad académica en general. Visto de esta manera, la relación que tienen las creencias con el filtro afectivo puede trascender hasta llegar a un estado de congelamiento en la evolución de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ya que sin que existan estudiantes dispuestos: la enseñanza carece de sentido, o muchos esfuerzos serán en vano, antes de lograr algo”.*

Esta podría ser parte de la respuesta a los interrogantes de muchos docentes de por qué sus estudiantes no estudian o por qué no aprenden, o por qué los resultados de las evaluaciones son tan bajos.

Estos estudios, entre otros, dejan ver no sólo la complejidad y la dimensión del tema de valuación, sino que confirma la necesidad de dar continuidad al proceso de profundización y reflexión sobre nuestros procesos evaluativos y lograr el propósito fundamental de este estudio que es la elaboración de un instrumento integral de evaluación de inglés como lengua extranjera en la Normal Superior de Florencia.

Para concluir queremos aludir a Santos Guerra (2006) en su escrito titulado “Escrito en la Piel. Aprendizaje sobre evaluación a través de la experiencia”, el cual basa en la participación directa de un grupo de 100 de sus estudiantes (docentes en formación) a quienes les pidió que escribieran sobre sus experiencias en evaluación. La pregunta formulada fue: ¿Qué es lo más significativo que te ha pasado cuando te han evaluado en el sistema educativo? Como él mismo lo expresa, la pregunta no está centrada en las dimensiones negativas de la evaluación, sin embargo, muchas de las respuestas, evidenciaron un contenido claramente negativo o problematizador que dejó ver, según el autor una alta carga de subjetividad. Estas son algunas de las respuestas:

- *"En las clases nos tenía atemorizados, preguntaba uno por uno cómo seguir una demostración... A quienes no lo supieran los encasillaba de torpes, les decía que hay que estudiar más y repetía frecuentemente: Os voy a poner un cero como la boina de un vasco”.*

\* *"Con respecto a mi experiencia en cuanto a evaluación he de decir que han destacado los exámenes y, entre todos, los exámenes escritos. Nunca he sido evaluada de otra manera... El aspecto negativo que conlleva este tipo de evaluación engloba varios aspectos: en primer lugar, pasas unos días estudiando a tope algo que, en ocasiones, o no te gusta o no entiendes; en*

*segundo lugar, pasas unos momentos de infinita tensión, nervios, antes de empezar a examinarte. - algo que no debería ser así y que sin embargo sucede, provocando un enorme miedo; en tercer lugar, cuando acabas, a los pocos minutos. Olvidas todo o casi todo".*

- *"La situación que me ha ocurrido con mayor frecuencia tanto en el Colegio, como en el Instituto como en Facultad, es la de trabajar diariamente con mucho esfuerzo y al final contarte sólo y exclusivamente la nota del examen, aunque el profesor hubiera dicho al comienzo que no iba a ser así".*
- *"He aprendido que ellos siempre tienen razón... Se sienten superiores a ti y cuando suspendemos, no saben que ellos han podido tener parte de culpa".*

La manera como los estudiantes responden deja ver no sólo un subjetivismo sino una carga de emociones diversas, sentimientos y resentimientos hacia las asignaturas, los procesos, los docentes, la jerarquía, las promesas, el juego sucio, los vacíos, la falta de preparación de los docentes, la ausencia de reflexión, y la necesidad de tener en cuenta aspectos claves en evaluación como el filtro afectivo, la motivación y la intervención de los estudiantes en los procesos en los que son los actores principales. Las respuestas de estos estudiantes y las acertadas reflexiones del autor nos invitan a repensar nuestras concepciones, miradas y por ende nuestras prácticas evaluativas.

Para el autor, *"uno de los elementos más decisivos del currículum es la evaluación. Porque suele condicionar todo el proceso de aprendizaje. Y porque está transido de dimensiones éticas, sociales, psicológicas y no meramente didácticas".*

#### **4. OBJETIVO GENERAL**

Elaborar un instrumento integral de evaluación de inglés como lengua extranjera en la Normal Superior de Florencia basado en nuestras fortalezas y carencias.

#### **5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Conocer las percepciones, actitudes, sentimientos y opiniones de nuestros estudiantes hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la institución.
2. Identificar las fortalezas y debilidades de nuestras prácticas de aula con la participación de estudiantes para convertirlas en punto de partida del plan de mejoramiento del área.
3. Hacer un análisis minucioso de las concepciones y propuestas de los estudiantes con respecto a la evaluación de la asignatura.

## **6. MARCO TEÓRICO**

El hecho de identificar la falta de un instrumento de evaluación de todas y cada una de las actividades realizadas desde el área de inglés, lo mismo que de un registro sistematizado de procesos, evidencias y resultados de las mismas como nuestra principal carencia o aspecto por mejorar, nos debe llevar a una profundización teórica en torno al tema de evaluación en el plano educativo y obviamente de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, antes de llegar a la elaboración de un instrumento de evaluación.

### **GENERALIDADES SOBRE LA EVALUACIÓN**

Antes de abordar a los expertos en el tema, queremos retomar el concepto de evaluación desde su definición más sencilla, para ver la relación que guarda con la evaluación como proceso en el ámbito educativo.

Partamos de que la evaluación se refiere a *“la acción y a la consecuencia de evaluar; un verbo cuya etimología se remonta al francés évaluer (encontrar el valor de) y que permite indicar, valorar, establecer, apreciar o calcular la importancia de una determinada cosa o asunto”*. (<http://definicion.de/evaluacion/#ixzz3YAoOEYeK>) Esta definición deja ver unas características inherentes a nuestro quehacer evaluativo.

Para Cano (2005), el término evaluación es *“una palabra elástica que tiene usos diferentes y que puede aplicarse a una gama muy variada de actividades humanas”*. Ella misma nos remite a la palabra en su acepción más amplia con definiciones como la de la Real Academia Española: evaluar es *“señalar el valor de una cosa”* y para el Diccionario del Español Actual, evaluar significa *“valorar*

(determinar el valor de alguien o de algo)". Creemos entonces necesario aludir tanto a la etimología como a algunas definiciones del concepto de evaluación fuera del marco educacional en función de una mejor comprensión no sólo del término sino de nuestro trabajo.

Y es precisamente el marco de lo no educativo y de la misma cotidianeidad donde surge la evaluación como parte fundamental de nuestra vida. Cano (2005) nos lo demuestra con ejemplos muy acertados:

*"Tenemos un problema de evaluación cuando queremos comprender por qué una determinada persona tomó la decisión que tomó y no otra (...)nos enfrentamos a un problema de evaluación, no porque tengamos que decidir directamente sobre la necesidad de hacer algo, sino porque tengamos necesidad de comprender algo (...)cuando necesitamos comprender por qué una familia que no dispone de medios económicos suficientes ha decidido comprar uno de los televisores más caros del mercado, etc. (...) Cuando tengamos que determinar si un objeto o acción satisfacen las esperanzas que depositamos en ella. Cuando tomamos un medicamento y resulta que no termina de curar los síntomas que nos llevaron al médico, estamos evaluando el producto. Cuando adquirimos un ordenador con una enorme capacidad de memoria, con una gran cantidad de periféricos, y terminamos por usarlo sólo para que los niños jueguen con él, entonces podemos preguntarnos si hicimos bien en comprar ese ordenador, estamos, por tanto, ante un problema de evaluación. En definitiva, sea en estas o en otras situaciones, allí donde hay un problema de decisión hay siempre un problema de evaluación. De modo que, en resumidas cuentas, podemos afirmar lo siguiente: cuando una persona se enfrenta con una situación ante la que se ve obligada a elegir, tiene que resolver un problema de evaluación. De esta forma de plantear el problema de la evaluación resulta especialmente útil para aproximarnos a muchos ámbitos de la actividad humana, incluida la acción social".*

Con estos ejemplos la autora nos invita a repensar el concepto, tal vez errado y restringido, que tengamos en términos de evaluación, el cual podríamos no estar abordando como parte de una actividad humana o con características sociales y de la cual somos también objeto a lo largo de nuestra vida y en diversas situaciones. Por ende, también se hace necesario considerar algunos teóricos de la evaluación educativa que nos ayudarán a dilucidar nuestra mirada a favor de los resultados de este trabajo de investigación.

## **EVALUACIÓN EDUCATIVA**

El concepto evaluación para algunos aparece en el siglo XIX con el proceso de industrialización que se produjo en Estados Unidos. En este marco surge el moderno discurso científico en el campo de la educación, que va a incorporar términos tales como tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos de aprendizaje o evaluación educativa. Para otros autores la concepción aparece con los mismos comienzos de la sociedad la cual siempre ha buscado dar juicios de valor a las acciones y actitudes de los estudiantes.

La evaluación como disciplina ha sufrido profundas transformaciones conceptuales y funcionales a lo largo de la historia y especialmente en el siglo XX y XXI. Pero quien tradicionalmente es considerado como el Padre de la Evaluación Educativa es Ralph Tyler por ser el primero en dar una visión metódica de la misma, superando desde el conductismo, plantea la necesidad de una evaluación científica que sirva para perfeccionar la calidad de la educación; lo cual hace que la evaluación deje de ser una simple medición. Sin embargo, autores como Pérez R. (2007), quien reconoce su valor y sus ventajas, también resalta sus críticas: se centra prácticamente en un producto final; el método orientado a objetivos tiene la tendencia a convertir la evaluación en un proyecto terminal; enfatiza lo previsto y se olvida de lo no previsto; la audiencia de la evaluación son sus productores y no sus usuarios. Debemos entonces agradecer al Padre de la Evaluación de cuya propuesta podríamos tomar elementos claves como: la facilidad de entenderla y aplicarla, la importancia de trazarnos metas y considerar procedimientos, pero no casarnos con ella. Es por ello que seguiremos nuestro recorrido conceptual sobre el tema de evaluación en el campo educativo con (A. Pila Teleña, 2003)

*"La evaluación es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden. Señala en qué medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados."*

Cabe a este respecto preguntarnos ¿por qué es sistemática?, ¿qué acciones conllevan a un mejoramiento continuo? ¿Llegaremos a conocer a nuestros estudiantes en todos los aspectos de su personalidad? ¿Lograremos tener en cuenta todos los factores personales y ambientales que inciden en la evaluación? y reflexionar sobre un proceso de evaluación que pueda ser realizable desde nuestra realidad escolar.

Para Santos Guerra (1998) la evaluación es *"un procesos de comprensión y explicación y no un acto mecánico de atribución de calificaciones"*; *"La evaluación encierra importantes fenómenos psicológicos"*; *"Abrirse a la crítica y hacer autocrítica es el camino para comprender y mejorar las prácticas de evaluación"*. Si algo debemos tener claro hoy, es que la evaluación debe ya trascender nuestra mirada limitada de CALIFICACIÓN y reconocer que, aunque no logremos tener en cuenta cada uno de los aspectos personales de cada uno de nuestros estudiantes, si debemos tenerlos en cuenta como seres humanos con pensamientos, aptitudes, intereses, actitudes, necesidades,

capacidades, sueños y un alto potencial cognitivo, lo cual nos conduce a ver la evaluación en su elemento psicológico y afectivo.

El mismo autor, al reseñar, entre otros, dos componentes básicos de la evaluación, el de comprobación de los aprendizajes realizados, el cual califica como problemático (1998) puesto que no resulta fácil saber cuándo y cómo ha realizado el alumno los aprendizajes pretendidos; y la explicación o atribución, que no es tenido muy en cuenta y no por ello no es menos importante; evoca palabras que a menudo usamos en nuestro discurso como evaluadores:

*“la evaluación viene a decir implícitamente que cuando el aprendizaje no se produce se debe a la exclusiva responsabilidad del que aprende: es torpe, es vago, está mal preparado, tiene poca base, tiene pocos medios, tiene malas influencias, no tiene ayudas, tiene distractores importantes, está inmerso en problemas, no tiene suficiente motivación, no domina las técnicas de estudio necesarias, se pone nervioso al realizar las pruebas...” (Santos Guerra, 2003)*

Indudablemente, quienes tenemos en nuestras manos la ardua tarea de ser educadores, debemos ser conscientes de que la educación de hoy no es ni debe ser lo mismo que la de ayer. Estamos frente a una nueva era, una nueva generación de jóvenes con unos intereses muy diferentes a los que nosotros tuvimos. Están rodeados de situaciones diversas que abrigan desde los cambios tecnológicos hasta los socioculturales en un mundo mucho más abierto que ayer. Todo esto hace que el sistema educativo no pueda ser el mismo y por ende tampoco el sistema evaluativo. También debemos ser conscientes de que las razones del fracaso o éxito escolar dependen en gran parte de esos cambios generacionales a los que debemos estar abiertos y ante los cuales debemos adoptar una posición de actualización y cambio. No se trata sólo de especular que nuestros chicos pierden porque no estudian, porque son de otra generación, porque tienen otras prioridades y facilidades que impiden lograr un mejor nivel de motivación frente a su propio proceso de aprendizaje; se trata de hacer un alto en el tiempo y más que buscar las razones de bajo desempeño, es buscar alternativas para propiciar mejores ambientes de aprendizaje y desarrollo de competencias en los que la evaluación, también por competencias, juegue un papel significativo para la vida de los estudiantes.

Brown (1989) propone una definición de evaluación bien completa integrando la eficacia curricular, las actitudes de los aprendices y el contexto de aprendizaje:

*“Evaluation is the systematic collection and analysis of all relevant information necessary to promote the improvement of a curriculum, and assess its effectiveness and efficiency, as well as the participants' attitudes within the context of the particular institutions involved”.*

Esta definición es más completa que las anteriores ya que integra: la recogida sistemática de datos, hecho que resalta Richards et al (1985), y su análisis para tomar decisiones curriculares (cf. Cronbach 1963, Stake 1975 y Kemmis 1986) y mejorar el currículo; la valoración de la eficacia o eficiencia curricular (Worthen y Sanders 1973); la evaluación de las actitudes de los participantes (cf. Bolívar 1995) y el estudio del contexto escolar donde tienen lugar las actividades de enseñanza y aprendizaje (cf. Parlett y Hamilton 1972, Eisnes 1985).

Hasta ahora, la diversidad de autores y concepciones deja ver la variada inclusión de aspectos claves que quizás no fluyan en la evaluación en las instituciones, bien porque no se establecen previamente los criterios a tener en cuenta por institución y por área o porque cada docente asume el proceso de evaluación desde sus perspectivas, intereses, preparación, nivel, metodología, metas u objetivos a alcanzar y desde su papel de jefe. Es decir, no se saca provecho de la teoría tan valiosa que al respecto de evaluación existe, no se persigue un fin común y por supuesto no se habla un mismo lenguaje. Así que los resultados son igual de heterogéneos y nada prometedores.

Para Santos Guerra (2007) en su ponencia “La Evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora”, propone *“una evaluación democrática y centrada en los procesos, al servicio de los usuarios y no del poder, basada en el diálogo y la negociación entre los evaluadores y los evaluados”*. Parfraseando atrevidamente su propuesta, el autor invita a trascender no solo el concepto tradicionalmente errado que se tiene de evaluación sino a dar inicio a unos cambios en las prácticas evaluativas a todo nivel, no sólo educativo.

De este modo el autor plantea la necesidad de que la evaluación deje de ser vista como una mera lista de pruebas de medida en las que prevalece la autoridad y la jerarquía y llegue a estar caracterizada por independencia y compromiso, procesos no sólo cuantitativos sino cualitativos, que sea práctica y no meramente especulativa, democrática y no autocrática, procesual y no meramente final, participativa y no mecanicista, colegiada y no individualista y externa, aunque de iniciativa interna. Es claro que los planteamientos del autor hacen ver la evaluación no como un momento de medición de aprendizajes, sino que nos refiere a un proceso largo, complejo y con rasgos o elementos inherentes que tal vez no han hecho parte de muchos ambientes evaluativos en nuestra sociedad.

*“La evaluación es el medio menos indicado para mostrar el poder del profesor ante el alumno y el medio menos apropiado para controlar las conductas de los alumnos. Hacerlo es síntoma de debilidad*

*y de cobardía, mostrándose fuerte con el débil, además de que pervierte y distorsiona el significado de la evaluación.” (Stenhouse, 1984)*

Y aunque es el menos indicado para demostrar dominio y poder ante la clase, es aún muy frecuente usado para tales fines. Así lo evidencia Santos Guerra en su estudio titulado “Escrito en la Piel. Aprendizaje sobre evaluación a través de la experiencia”, en el cual hace partícipes a 100 de sus estudiantes a través de una pregunta sencilla ¿Qué es lo más significativo que te ha pasado cuando te han evaluado en el sistema educativo? Y, como se aludió anteriormente, a pesar de que la pregunta fue planteada sin ningún contenido negativo, las respuestas de los estudiantes dejan ver no sólo un subjetivismo sino una carga de emociones negativas diversas, sentimientos y resentimientos hacia las asignaturas, los procesos, los docentes, la jerarquía, las promesas, el juego sucio, los vacíos y ante todo, la relevancia de una autoridad que tiene finalmente la última palabra: *el docente*.

Desafortunadamente, en todas las respuestas el autor logra evidenciar que en muchas ocasiones prevalece un enfoque autoritario; que hay incongruencias en el desarrollo de los procesos; que también existen comparaciones abusivas, arbitrariedades diversas, trampas tendidas, asignaturas hueso, favoritismo en las calificaciones, y que aún existe el poder del etiquetado y confirma que la evaluación encierra importantes fenómenos psicológicos. *“El proceso de la evaluación está transido de dimensiones éticas, sociales, psicológicas y no meramente didácticas.”* (Santos Guerra, 2006)

En el sistema educativo tradicional se ha evaluado fundamentalmente a los alumnos (Santos Guerra, 1993). Es el profesor el que decide, el que fija criterios, exigencias, contenidos y formas de hacer la evaluación. Se evalúa en igualdad de condiciones, no se suele evaluar a los alumnos teniendo en cuenta el trabajo realizado diariamente. Es aquí donde surgen nuevos interrogantes frente a nuestros llamados procesos de evaluación: ¿Tienen mis estudiantes el derecho o la opción de decidir? ¿Qué cosas pueden decidir mis estudiantes? ¿Soy yo el único que puede fijar criterios para evaluar? ¿Mis estudiantes pueden fijar algunos criterios de evaluación? ¿Evalúo a todos mis estudiantes de la misma manera? ¿Observo el trabajo diario de mis estudiantes? ¿Qué efectos tiene la evaluación que realizamos en las aulas? ¿Qué consecuencias tiene la forma de evaluación que practicamos los profesores? ¿Mi evaluación incluye algo más que pruebas escritas? La respuesta a estos interrogantes podría mostrarnos otros rasgos de la evaluación que tal vez no hayamos abordado en nuestro quehacer pedagógico.



En el contexto educativo y en las realidades y miradas tanto de docentes como de directivos, estudiantes y padres de familia, cada uno espera algo diferente de la evaluación y tanto los profesores como los alumnos viven determinados sentimientos ante la evaluación (Santos Guerra, 2006); sentimientos que condicionan la acción presente y futura; sentimientos que marcan la vida escolar y la vida en general de los evaluadores y de los evaluados.

Pero no sólo son los directivos, padres, estudiantes y docentes los que tienen algún tipo de expectativa y responsabilidad con respecto a los resultados evaluativos. Estamos regidos por un sistema nacional de evaluación emanado desde el MEN cuyas expectativas son tan altas que difícilmente logran cumplirse; a esto se agrega los constantes cambios en los lineamientos evaluativos, y las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales cuyos resultados están siempre apuntando a nuestras deficiencias como docentes, a nuestra falta de preparación y nos invitan a revisar nuestras prácticas pedagógicas, lo cual obviamente incluye la práctica evaluativa.

El especialista en Didáctica y Organización Escolar, Santos Guerra (2003) corrobora nuestra idea:

*“la evaluación que se realiza en las instituciones no tiene lugar en una campana de cristal, sino que está condicionada por diversos agentes que inciden sobre ella (...) El profesor actúa en un contexto que condiciona su práctica de la evaluación. Tiene que evaluar a un número a veces desmesurado de alumnos, entregar calificaciones con unos terminales predeterminados, debe hacerlo en un momento preciso, en unas actas que le son entregadas por los servicios de Secretaría...”*

y alude algunos de los factores que regulan la actividad evaluativa como: prescripciones legales, supervisores institucionales, presiones sociales y condiciones organizativas y otros mencionados por Zamora Hernández, (2009)

*“Es indudable la importancia que tiene el papel del docente como evaluador del aprendizaje de los alumnos. La evaluación llega a ser tan importante que condiciona fuertemente todo lo que ocurre en la escuela y al interior de las aulas, especialmente las relaciones entre profesores y alumnos. Éstos, generalmente suelen estar expuestos a experiencias de evaluación regidas por circunstancias tales como la autoridad, pasividad, monotonía y limitaciones de tiempo e incluso de espacio físico, pues los salones de clases, «están repletos de mesas y sillas que preservan un metro cuadrado por persona”.*

Factores que no son ajenos a nuestro sistema de evaluación en Colombia ni a nuestra institución. Todo lo planteado hasta ahora deja ver que la evaluación es un tema no sólo complejo, sino también delicado al que atañen discusiones académicas, reflexiones y cambios que llevan a incluir el plano social, psicológico, cognitivo, ético, práxico y no sólo el didáctico. Por lo tanto, estamos invitados a sumir la evaluación más allá de pruebas internacionales estandarizadas y de pruebas escritas y

orales a nivel institucional y al interior de cada clase. Hemos asumido el examen como casi el único medio de recoger información sobre los aprendizajes y los estudiantes como casi el único actor del proceso a ser evaluado, lo que convierte la evaluación en resultados y no en procesos y nos hace dejar de lado otras estrategias de evaluación de un valor significativo como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, entre otras. *“La evaluación se ha circunscrito a los aprendizajes de los alumnos, pero, como es lógico, hay que evaluar también la docencia (Jiménez Jiménez, 1999 en Santos Guerra, 2003). Si se evalúa la docencia, será más fácil mejorar los procesos de aprendizaje”.*

Debemos reconocer que como docentes nos cuesta trabajo aceptar la invitación a ser evaluados o autoevaluarnos. Podríamos declarar, basados en experiencias, charlas entre maestros y uno que otro estudio, que el hecho de ser objeto de evaluación despierta en los docentes ciertos temores: a ser destituidos, a ser puestos en el banquillo, a tener que estudiar y actualizarnos, a rendir cuentas de nuestro accionar, lo que incluye prácticas de aula, planeación de clases, y obviamente resultados de evaluación sea como proceso o como resultado, o a no seguir teniendo la última palabra.

Cuando evaluamos a nuestros estudiantes y concluimos –basados en resultados de corte cuantitativo o cualitativo- que tuvieron éxito o fracasaron, deberíamos hacer un alto y evaluarnos a nosotros mismos, nuestras prácticas de aula que a su vez incluyen métodos, enfoques, materiales, ambiente de aula, tipos de pruebas de medición, manejo de tiempos, nuestra preparación, nuestro dominio del tema y nuestra actualización, nuestro proceder y nuestra vocación, entre muchos otros factores. Para Santos Guerra (2003), la evaluación permite develar las concepciones, las actitudes y los principios éticos del evaluador. Por lo tanto, somos un tanto o muy responsables no sólo del éxito o el fracaso de nuestros estudiantes, también de algunas de sus actitudes, de parte del desarrollo de sus competencias y de parte de su futuro.

Este estudio, además de estar respondiendo a una necesidad del área, también pretende atender las necesidades y requerimientos del plan de mejoramiento institucional en términos académicos, lo cual involucrará autoevaluación del área en términos de currículo, prácticas pedagógicas y por ende evaluativas. Así lo expresa Benedito (1990) en Cifuentes (...) *“Evaluar es una actividad sistemática, continua e integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es conocer y mejorar al alumno en particular y al proceso educativo, con todos sus componentes en general”.*

Nos queda claro hasta ahora que en nuestro quehacer docente es indispensable una revisión constante de fortalezas y debilidades para hacer, a corto, mediano o largo plazo, los ajustes y cambios que se requieran en cualquier aspecto que afecte la vida de la comunidad educativa, porque siempre van a surgir eventos que demandan ajustes y adaptaciones para favorecer el alcance de las metas propuestas. Es decir, la evaluación debe estar presente en cada paso que demos y siempre debemos estar dispuestos a enfrentar los retos, las necesidades y asegurar así una transformación constante en pro de todos los participantes del proceso incluyendo familia, estudiantes y docentes.

## **EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS**

Para una mejor comprensión no sólo de las ambiciosas metas del MEN sino del no cumplimiento de las mismas en nuestras instituciones, vale la pena aclarar que para el contexto colombiano el inglés tiene carácter de lengua extranjera y no de segunda lengua.

*“La segunda lengua es aquella que resulta imprescindible para actividades oficiales, comerciales, sociales y educativas o la que se requiere para la comunicación entre los ciudadanos de un país. Generalmente se adquiere por necesidad en la calle, en la vida diaria, por razones de trabajo o debido a la permanencia en un país extranjero. Algunas veces se adquiere durante la infancia; también puede aprenderse en el contexto escolar formal, bajo condiciones pedagógicas especialmente favorables, particularmente en el caso de los programas intensivos de educación bilingüe.” (Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, 2006)*

*“La lengua extranjera, en cambio, es aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación. Una lengua extranjera se puede aprender principalmente en el aula y, por lo general, el estudiante está expuesto al idioma durante períodos controlados. A pesar de no ser usada en circunstancias diferentes a las académicas, los estudiantes de una lengua extranjera pueden alcanzar altos niveles de desempeño para ser comunicadores eficientes cuando así lo requieran.” (Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, 2006)*

Aunque la apertura de un mundo globalizado exige cada vez más el manejo de una segunda lengua la posibilidad de que el inglés en nuestro país llegue a ser imprescindible para la comunicación en diversos campos, está aún muy lejana dado que el gobierno, a pesar de reconocer la necesidad imperante de la segunda lengua, sólo la contempla como una asignatura obligatoria en el plan de estudios con una intensidad horaria que no llega a trascender las 3 horas a la semana en las instituciones oficiales.

Llámesese segunda lengua o lengua extranjera, la realidad deja ver que hay una necesidad urgente de comunicación global, una demanda laboral de profesionales competentes en más que su lengua materna, un abanico gigante de opciones tecnológicas que obligan a saber otra lengua, y unos

requisitos nacionales que implican responder en pruebas saber 11 apoyados en nuestras clases de inglés de 2 ó 3 horas semanales. Los planteamientos arriba descritos sobre que *“una lengua extranjera puede aprenderse principalmente en el aula y que, a pesar de no ser usada en circunstancias diferentes a las académicas, los estudiantes de una lengua extranjera pueden alcanzar altos niveles de desempeño para ser comunicadores eficientes cuando así lo requieran”*, creemos serían unos buenos supuestos para todo un trabajo de investigación.

Nuestra realidad revela otros detalles: Sí existen en nuestro país situaciones que ameritan el uso de una segunda lengua como el turismo, eventos de talla internacional como conferencias, las clases de inglés a nivel de pregrado y posgrado y el mundo abierto del Internet. Y sí tenemos entre nuestros estudiantes algunos que logran altos desempeños en el uso del inglés, sin embargo, no obedece ese logro exclusivamente a nuestras clases de inglés en periodos controlados. Son chicos que tienen la fortuna de poder pagar algún tipo de capacitación extracurricular, que dedican parte de su tiempo a un curso en gratuito en línea o que tienen alguien en la familia que refuerza sus conocimientos.

Cecilia María Vélez White, (2006) dice que *“El ideal de tener colombianos capaces de comunicarse en inglés con estándares internacionalmente comparables ya no es un sueño, es una realidad y sólo podremos llegar a cumplir los propósitos establecidos si contamos con maestras y maestros convencidos y capaces de llevar a los niños y niñas a comunicarse en este idioma.”* Estamos de acuerdo con que es un ideal, que los colombianos podemos, y que se necesitan maestros convencidos y capaces y además preparados; con lo que no estamos de acuerdo es con que nos midan y nos comparen con contextos internacionales que en nada se asemejan a los de nuestro país.

Somos muy conscientes de las innumerables ventajas que tiene el manejo de una segunda lengua y de las muy buenas intenciones del MEN quien a su vez debería ser consciente de los obstáculos de tipo contextual que impiden avanzar en la consecución de los niveles propuestos:

<b>GRUPOS DE GRADOS</b>	<b>NIVELES Marco Común Europeo</b>	
<b>Décimo a Undécimo</b>	B1	B1.2 Pre-intermedio 2
<b>Octavo a Noveno</b>		B1.1 Pre-intermedio 1
<b>Sexto a Séptimo</b>	A2	A2.2 Básico 2

<b>Cuarto a Quinto</b>		A2.1 Básico 1
<b>Primero a Tercero</b>	A1	A1 Principiante

Las ventajas ya han sido mencionadas en la justificación, planteamiento del problema y en este mismo apartado. Entre los obstáculos podemos repetir el número limitado de horas para la clase de inglés (2 en nuestra institución), el número excesivo de estudiantes por grupo que sobrepasa el ideal para una clase de lengua, teniendo en cuenta que hoy los institutos y cursos en línea ofrecen clases personalizadas, la cantidad de actividades de orden institucional que en ocasiones impide que la clase se lleve a cabo, y por último y quizás los más importantes que también deberían ser objeto de investigación, aspectos como el contexto familiar, las condiciones socioeconómicas, el filtro afectivo y motivacional de los estudiantes.

A pesar de los obstáculos y de la mirada ambiciosa del MEN, mientras haya una escuela, unos estudiantes y unos docentes, y mientras llegue el momento en que el gobierno colombiano exige la competencia en lengua extranjera a alto nivel proporcionando los recursos necesarios, ampliando la intensidad horaria y capacitando los docentes desde nuestras necesidades contextuales, hay todo un trabajo por hacer.

Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, 2006 son una herramienta de gran ayuda para llevar a cabo, de la mejor manera posible nuestra tarea de lograr cada vez un mejor nivel de lengua inglesa. Además de guiarnos en el marco de la competencia comunicativa y cada una de las subcompetencias: lingüística, pragmática y sociolingüística, apunta al desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua y sugiere algunas consideraciones para el logro de nuestros objetivos: propiciar la motivación para aprender a través de experiencias significativas; hacer de la enseñanza del inglés un trabajo creativo y enriquecedor; aprovechar al máximo el tiempo de clase proponiendo actividades pedagógicas adecuadas y valiéndose de múltiples recursos que respondan a las necesidades de los estudiantes y a los objetivos propuestos por los docentes; explorar todas las posibilidades que ofrece el mundo de hoy, utilizando los medios de comunicación, la música y la internet, entre otros, que resultan tan cercanos a la población más joven; la integración de proyectos y actividades transversales en el ámbito escolar que brinda también innumerables ocasiones para leer, escribir e investigar en diversas áreas. (Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, 2006)

Sánchez Solarte (2008), en su estudio *Is Colombia Ready for "bilingualism"?*, hace una crítica constructiva al documento de los estándares y concuerda con nuestra mirada en términos de tiempos insuficientes para el logro de objetivos, el número excesivo de estudiantes por clase, la falta de contextualización para el modelo europeo adoptado y no muy adaptado a las necesidades de nuestro sistema educativo, la falta de exposición a la lengua en uso real, y la heterogeneidad en nuestros estudiantes desde su mismo nivel de lengua, motivación, origen, contexto social y familiar y su mismo bagaje cultural.

Por otro, alude a algunos aspectos claves y pertinentes que ayudan a alcanzar un mejor nivel de inglés en nuestros estudiantes partiendo de la necesidad de conocer los fines de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Colombia entre los cuales debe estar el desarrollo de competencias más que el conocimiento de la lengua en sí. La continua exposición al uso de la lengua en situaciones reales, el uso de todas las opciones tecnológicas, la adaptación de enfoques comunicativos para desarrollar la competencia comunicativa, enfoques que deben estar basados en las necesidades, motivación, y características diversas de nuestros estudiantes; la adecuada planeación de las clases; la escogencia de materiales y actividades basadas en situaciones comunicativas reales; la meta de llevar a nuestros estudiantes a descubrir la forma de la lengua a través de esas situaciones; el uso de recursos variados y materiales auténticos, la implementación de tareas interactivas y significativas basadas en proyectos y que promuevan no sólo la producción y la creatividad sino también la formación en valores y la conciencia social.

Son varios los puntos de los estándares que suscitan discusión, sin embargo, algo a favor es que de la lista de competencias planteada en el documento se puede asumir algunos como criterios de evaluación del área misma. Citemos algunos ejemplos:

- Identifico el punto de vista del autor (lectura, grado 11)
- Escribo textos a través de los cuales explico mis preferencias, decisiones o actuaciones. (escritura, 10 y 11)
- Establezco comparaciones entre personajes, lugares y objetos. (habla, grados 6 y 7)

E incluso algunos como criterios de autoevaluación que a su vez fortalece la formación en valores y atiende a las acciones de pacto de aula y manual de convivencia y lleva a los estudiantes a tomar conciencia y monitorear su proceso de aprendizaje; reflexionar sobre la forma personal como cada uno aprende; desarrollar su creatividad y explorar sus gustos, sus intereses y su personalidad:

- Muestro una actitud respetuosa y tolerante cuando escucho a otros. (escucha, grado 10 y 11)
- Pido y acepto disculpas de forma simple y cortés (habla, 4 y 5)
- Hago propuestas a mis compañeros sobre qué hacer, dónde, cuándo o cómo. (habla, grados 6 y 7)

Para lograr procesos de evaluación, autoevaluación y hetero-evaluación exitosos, también los docentes debemos velar por nuestra actualización constante, procurar el uso correcto de la lengua y jugar muy bien cada uno de nuestros roles papeles: analistas de necesidades, consejeros, reinventores de las prácticas en aula, buenos escuchas, promotores de interacción constante, excelentes modelos en el uso de la lengua y evaluadores.

Y es precisamente nuestro papel de evaluadores el más importante en este trabajo de investigación. Sánchez Solarte (2008), también nos brinda una serie de recomendaciones a este respecto para reflexionar y mejorar nuestras prácticas evaluativas como: trascender las tradicionales pruebas escritas de lápiz y papel; afianzar el uso del inglés y abandonar el método de traducción que aún persiste en algunos docentes; así como se implementa el método comunicativo para las clases, también debería serlo para las evaluaciones; abordar actividades integradoras de las cuatro habilidades de la lengua con tareas y proyectos significativos que logren involucrar al estudiante y sus habilidades; la inclusión de otros tipos de instrumentos de evaluación como portafolios, ensayos, informes escritos, diarios, proyectos, autoevaluación y coevaluación.

Para lograr lo anterior según Sánchez Solarte (2008), sería también necesario revisar el currículo para identificar qué cambios o ajustes amerita. Así lo expresa Hancock (1994) *"taking on a project such as self assessment requires a curricular transformation since it is no longer an isolated activity, but an integral part of instruction and the syllabus"* y lo corrobora Stufflebeam et al (1971) al decir que la evaluación es el instrumento clave que nos ofrece las bases para la toma de decisiones curriculares, ya que se considera como *"the process of delineating, obtaining and providing useful information for judging decision alternatives."*

Hemos visto hasta ahora como la evaluación como proceso de mejora nos lleva no sólo a una revisión profunda de la literatura en el área que afianza nuestras bases teóricas, sino a un repensar nuestras prácticas evaluativas desde cada una de las variables que de ella hacen parte: el currículo, el plan de estudios, los planes de clase, los materiales, los recursos, los métodos, enfoques o

estrategias implementadas, la relación con los estudiantes, nuestros papeles como docentes y obviamente nuestras formas e instrumentos de evaluación.

Buitrago y Ayala (2008) enfatizan *“la necesidad de cambiar la metodología, el interés por promover la comunicación oral, el uso de juegos y actividades que los estudiantes puedan disfrutar, la creación de una atmósfera en la que puedan superar sus miedos, nervios e inseguridades a través de un ambiente cooperativo.”* (Traducción) Debemos recordar que es la estrategia de aprendizaje cooperativo la que se nos invita a vivenciar en nuestra institución desde cada una de las áreas y que implementada de manera adecuada se convierte en una herramienta flexible pero exigente. Nunan (1989) en Buitrago y Ayala (2008) resalta cinco aspectos claves para un aprendizaje cooperativo exitoso: **1)** interdependencia positiva, responsabilidad individual, alto grado de interacción verbal cara a cara, suficientes habilidades sociales, y reflexión en equipo que lleva finalmente a la evaluación y valoración del trabajo (Traducción) para identificar fallas y dar inicio a un mejoramiento.

Recordemos que el objetivo de este estudio es la elaboración de un instrumento integral de evaluación de inglés como lengua extranjera en la Normal Superior de Florencia basado en nuestras fortalezas y carencias, basados en una revisión teórica profunda y en una metodología de participación de los estudiantes, en la resolución de encuestas enfocadas en nuestras prácticas de aula, que incluyen actividades, materiales y recursos pedagógicos y nuestras prácticas de evaluación.

En la introducción y el planteamiento del problema, hicimos una descripción de los aspectos que, como equipo docente vemos como nuestras fortalezas y debilidades, pero el fin de este estudio es tener, de primera mano, la mirada de nuestros estudiantes como centro del proceso de enseñanza y evaluación.

Aunque no hace parte tan explícita de este estudio, otro aspecto que lo motiva son los resultados periodo a periodo y año tras año de los desempeños en el área que indican que aún hay un alto número de estudiantes con nivel desempeño BAJO, es decir que no logran desarrollar las competencias, pasar el curso, o los exámenes; situación que también nos ha llevado a reflexionar y tener discusiones académicas sobre el tema desde el área.

Otras fallas detectadas son: posiblemente, la inadecuada o no implementación de la estrategia de aprendizaje cooperativo, la necesidad de compartir al interior del equipo docente los instrumentos



de evaluación que se llevan a clase, los mismos resultados de evaluación a través de dichos instrumentos, y la ruta cómo se llega a un resultado final.

Buitrago y Ayala (2008) aluden a ciertas limitantes que enfrenta el sistema educativo actual marcado por características opuestas a las estrategias de aprendizaje cooperativo como la manera de evaluar el progreso de los estudiantes basada en objetivos previamente establecidos por el docente quien a su vez decide qué, cómo y cuándo toma lugar el aprendizaje; y es también el docente quien selecciona los materiales, los criterios de evaluación y el proceso a seguir. Esta mirada se asemeja bastante a la de Santos Guerra y la de otros autores antes mencionados en torno al amplio horizonte que nos muestra la evaluación como proceso de mejora.

Creemos que hay suficiente claridad con respecto al término “evaluación” sin querer decir con ello que se ha dicho la última palabra. Podríamos decir que cada vez que haya un resultado final de un proceso evaluativo, se da inicio no sólo a proceso de mejora basado en retroalimentación, sino a un nuevo proceso de evaluación. Nos queda claro también que evaluar NO es calificar, ni asignar una nota, ni hacer una prueba escrita u oral.

Juana Idania Pérez Morales (2007) en su tesis doctoral dice que *“la evaluación del aprendizaje tiende a confundirse generalmente con la realización de pruebas escritas o la aplicación de instrumentos para emitir una nota (...) se utiliza más para calificar y controlar en lugar de evaluar y retroalimentar”*. Por otro lado agrega que *“ante la problemática en el proceso de evaluación de la lengua en la universidad y sus consecuentes efectos en la calidad del proceso enseñanza aprendizaje, es el profesor quien puede contribuir al cambio e innovación en el aula y en el centro escolar en la medida que incremente sus conocimientos sobre el proceso didáctico, en la medida en que conozca mejor acerca del proceso de evaluación de la lengua.”*

Lo anterior se convierte en una invitación abierta a indagar no sólo por las razones de bajo rendimiento en nuestros estudiantes, lo cual sin duda es lo que nos aqueja en nuestras erradas concepciones sobre evaluación; sino a reflexionar sobre nuestro papel como docentes interventores en las prácticas de aula, como acompañantes de un proceso de aprendizaje que va de la mano con nuestros “tal vez desactualizados” procesos de enseñanza y obviamente como evaluadores de las personas que más afectadas se ven en dichos procesos y quienes deberían tener algún tipo de participación en los mismos.

La autora sugiere pensar en un enfoque estratégico de evaluación relacionado con la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, para lo cual es necesario introducir cambios esenciales al proceso de evaluación, concibiéndola como integrada, incluyendo factores de mejoramiento como la motivación, autorregulación y participación activa y responsable de los estudiantes.

Santos Guerra, (2003) advierte que el proceso de evaluación se ve afectado por

*“un reduccionismo lingüístico que confunde evaluación con calificación. En efecto, poner una nota no es un proceso de evaluación (...) otra causa de la simplificación proviene de la selección de los contenidos evaluables. ¿Por qué sólo conocimientos y destrezas?, ¿por qué no actitudes y valores? Una tercera causa es la pretendida tecnificación que despoja a la evaluación de dimensiones más complejas como la justicia, la diversidad, la emotividad...”*

También Sancho y Hernández (1993) (en Guzmán y Ramírez, 2011) en su texto *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, afirman que los instrumentos de evaluación que usualmente los docentes diseñan, se refieren a un número muy reducido de competencias cognoscitivas, muchas veces limitadas a la memorización, dejando de lado un conjunto importante de procesos y competencias involucrados en el aprendizaje que, por lo tanto, también deben ser objeto esencial de evaluación.

Estamos siendo invitados de muchas maneras y por muchos autores expertos en el tema a revisar nuestras prácticas de evaluación y a pensar en el hecho que recalca Stenhouse (1984) *"el profesor debería ser un crítico, y no un simple calificador"* y permitir a los estudiantes ser también críticos de su práctica *"En este sentido, la evaluación viene a ser la enseñanza de la autoevaluación"*.

Rogers (en Williams y Burden, 1999:44) sugiere que en los procesos de enseñanza (y pensamos que obviamente en los de evaluación) *"los profesores deben ver a los alumnos como clientes con necesidades específicas que hay que satisfacer"*.

Lo anterior nos lleva a un cuestionamiento más: ¿Estamos satisfaciendo las necesidades de nuestros estudiantes? Y de este podríamos desprender una serie más de cuestionamientos relacionados con los planteamientos hasta aquí presentados: ¿son nuestras prácticas de aula y de evaluación significativas? ¿Nuestro proceso de evaluación desarrolla dimensiones más complejas como la justicia, la diversidad, la emotividad? ¿Hacemos a los estudiantes parte del proceso de evaluación? ¿Somos evaluadores o simples calificadores? ¿Qué papel juega la motivación en nuestras prácticas

de aula y evaluativas? ¿Escogemos y elaboramos nuestros materiales pensando en nuestros clientes “los estudiantes”?

Consideramos que gran parte de estos interrogantes serán resueltos con este trabajo de investigación a través de nuestra profundización teórica y los hallazgos a partir de las respuestas a las encuestas de padres y estudiantes como principales actores del proceso educativo.

Somos conscientes de que enseñar no es una tarea fácil y enseñar una lengua extranjera no es la excepción mucho menos con las condiciones de nuestro contexto. Antes de dar término a este apartado de marco teórico, queremos tener en cuenta los aportes de algunos docentes de inglés como lengua extranjera alrededor del tema de la evaluación de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Jerrold Frank (2012) dice que *“evaluar es una de las tareas más difíciles e importantes de nuestro quehacer docente pero idealmente debería ser un medio para guiar a nuestros estudiantes en su camino al aprendizaje”* y que la evaluación *“determina la manera cómo estamos funcionando como docentes y planificadores”*. (Traducción) El autor menciona dos palabras claves sobre las que no hemos reflexionado: la evaluación como medio y nuestro papel de planificadores. Ya habíamos hablado de trascender el concepto equívoco de evaluación como prueba de papel y lápiz y asumirla como proceso de mejora y este autor invita a asumirla como un medio para guiar en el proceso de aprendizaje. También habíamos aludido a nuestros muchos papeles como docentes; ahora debemos encarar nuestros papeles dentro del proceso de evaluación siendo uno de ellos el de planificadores.

Anteriormente se hizo claridad en cuanto a la distinción entre EVALUAR y CALIFICAR. Y usualmente la segunda se deriva de una prueba sea oral o escrita y en pocos casos de algunas tareas o trabajos extra clase. Y aunque *“el proceso de evaluación de los idiomas es mucho más que aplicar una prueba de la lengua y su último fin sea darnos cuenta de si nuestras decisiones y acciones son las correctas”* John M. Norris (2012) (Traducción), debemos abordar el tema de LOS EXÁMENES (previas, pruebas, evaluaciones) como instrumentos de evaluación, las cuales deben ser sólo una parte del proceso integral de evaluación.

Pérez Basanta (2012) invita a tener en cuenta algunos rasgos claves en lo que a pruebas escritas u orales de una lengua respecta:

“The theoretical requisites that a test must achieve are validity, reliability, and practicality”

“It is crucial that tests be as direct and authentic as possible; they should relate to real life and real communicative tasks”

“Still there are some constraints that the process of testing imposes, such as time, anxiety, grading, and competition”

“But, even if we admit that real life, authentic situations are not fully attainable, we should aim not to test how much of the language someone knows, but his ability to operate in a specified sociolinguistic situation with specified ease or effect (Spolski, 1968:92).

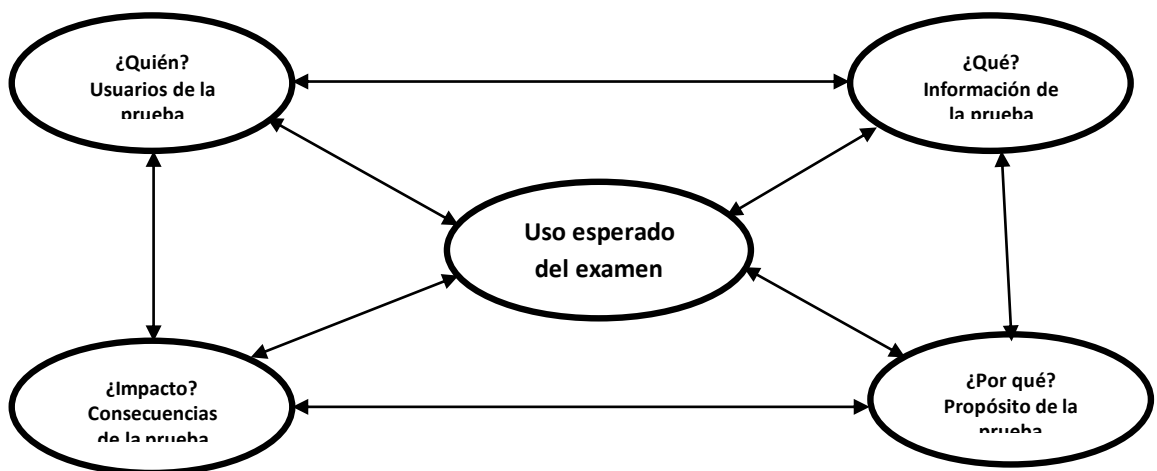
La autora hace una serie de recomendaciones para el diseño y aplicación de exámenes de lengua, en este caso de inglés:

1. Seleccionar materiales y actividades auténticas, adecuadas y coherentes con los contenidos, las clases, las necesidades intereses y dificultades y avances de los estudiantes.
2. Seleccionar actividades que midan los desempeños de los estudiantes, preferiblemente algunas de las realizadas en clase.
3. Seleccionar el tipo de pregunta adecuado al nivel y necesidades de la clase. A este respecto podemos afirmar que la variedad de actividades y preguntas para las prácticas de aula y las pruebas escritas en inglés es inmensa
4. Evitar ambigüedad y las trampas. Podríamos hablar aquí del “juego sucio” por Santos Guerra en su estudio o lo que los estudiantes denominan “cáscaras”, es decir, nuestras preguntas deben ser claras.
5. Incluir instrucciones claras, completas y sencillas.
6. Diseñar exámenes sencillos, variados en actividades, cuando sea posible incluir imágenes y tipos diversos de letra, es decir, hacer exámenes atractivos lo cual reduce el grado de ansiedad.
7. Pensar reflexivamente en la asignación de la nota final y recordar que debería ser un trabajo de por lo menos otro docente más. Es aquí donde estamos de acuerdo en que debemos debatir como equipo docente no sólo las evaluaciones que diseñamos sino también los resultados.
8. Tener en cuenta los resultados desde la parte estadística. Entonces, si debemos preocuparnos cuando un alto número de estudiantes pierde la prueba y aún más cuando pierde la asignatura.

9. Considerar los efectos pedagógicos de la prueba en el proceso de enseñanza.
10. Presentar los resultados a la clase y hacer la retroalimentación respectiva enfatizando los puntos débiles y atendiendo los comentarios de los estudiantes como aporte para el proceso.

Además, a partir del numeral 9, la autora propone discutir CON los estudiantes una serie de preguntas que tienen que ver con lo JUSTO o INJUSTO, las fallas a qué obedecen, las debilidades que requieren de plan de mejoramiento y los cambios que las prácticas de aula ameritan.

De una manera más resumida JOHN M. NORRIS (2012) sugiere cuatro componentes básicos de los exámenes a través del siguiente cuadro (traducción): qué se evalúa, a quién se evalúa, por qué se evalúa y el impacto que se espera de esa prueba.



¿Será que al diseñar nuestros exámenes pensamos en todos los elementos anteriores? Este interrogante puede sumarse a la larga lista que hemos hecho hasta ahora y sobre la cual debemos reflexionar.

Para terminar traemos a colación a Grant Henning (2012) quien nos da a conocer una lista de veinte errores comunes que debemos evitar en el diseño y aplicación de pruebas de inglés como lengua extranjera de los cuales vamos a seleccionar algunos que quizás podrían hacer parte de nuestras prácticas evaluativas: demasiado fáciles o demasiado difíciles, número insuficiente de preguntas, análisis de la prueba en un nuevo contexto, uso de estructuras inapropiadas que pueden conducir a errores, demasiado cargado de palabras (wordy), evaluar lo que no se abordó en clase, preguntas o pruebas que no corresponden a la habilidad comunicativa que se pretende evaluar, no concuerda

con el currículo, plan de clase, temas o habilidades abordadas, instrucciones confusas o inadecuadas y subjetividad al asignar las notas.

A estos errores queremos sumar la falta de lectura de prueba de los exámenes, que podría convertirse en lo que el autor llama un “pilotaje”, y que con seguridad llevaría a correcciones oportunas antes de su aplicación; los tiempos a veces insuficientes para la solución, y los factores que influyen en la subjetividad en la asignación de notas como estudiantes indisciplinados (hiperactivos), que llegan tarde, que hacen preguntas que cuestionan mi dominio del tema, preparación o planeación, que presentan muchos vacíos, que no hacen nada, lo cual NO deberían tener ningún tipo de influencia en los resultados reales de una evaluación.

Son muchos los factores que influyen y son influenciados por nuestras prácticas de aula y nuestras prácticas evaluativas que están atados a una revisión curricular y que necesitan ser revisados desde lo psicológico, metodológico, cognitivo, socio-afectivo, motivacional, instrumental, y pedagógico. Esperamos lograr nuestros objetivos en esta propuesta investigativa con la colaboración del equipo de docentes del área, los padres de familia y los estudiantes de quienes recogeremos percepciones, opiniones, juicios y propuestas para mejorar nuestro proceso de evaluación en pro de un mejoramiento y unos mejores desempeños en inglés como lengua extranjera.

## **7. DISEÑO METODOLÒGICO**

Este estudio, sencillo pero enfocado en una mirada profunda sobre evaluación, se enmarca en la Investigación-Acción Educativa con la pretensión de hacer una reflexión juiciosa no sólo sobre nuestro proceso evaluativo sino también sobre nuestro quehacer docente como parte del mismo proceso de evaluación teniendo en cuenta que “La teoría pedagógica y el saber hacer pedagógico no son exactamente lo mismo; que el saber pedagógico es más individual que universal, y que la investigación cualitativa, particularmente la investigación-acción pedagógica, es un método eficaz para construir saber pedagógico por parte del docente” (Restrepo G, 2004), por lo tanto, se trata de hacer un balance entre aquello que creemos estamos haciendo bien y lo que la realidad y los resultados de nuestra práctica pedagógica individual y colectiva nos presentan.

Es un estudio de orden Mixto en cuanto intenta retroalimentarse del método cualitativo y cuantitativo. A través de datos cuantitativos se pretende llegar a la descripción detallada de las percepciones, actitudes, experiencias y posturas de nuestros estudiantes con respecto a las variables contempladas en las encuestas: papel del inglés en sus vidas, metodología usada por los docentes, evaluación de la asignatura. Se espera también que las respuestas a las encuestas nos lleven a un análisis autocrítico de nuestro quehacer pedagógico primordialmente enfocado en el tema de evaluación. La encuesta se aplicará a 90 estudiantes de sexto a undécimo grado y los estudiantes de tercer semestre del Programa de Formación Complementaria que podrían oscilar entre 20 y 25, cifra que se convierte en una muestra representativa aproximada de un 10% de la totalidad de estudiantes de inglés como lengua extranjera en nuestra institución. La encuesta se encuentra en el sitio [www.nse.blogspot.com.co](http://www.nse.blogspot.com.co)

## 8. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

Después de haber hecho un recorrido por los estudios sobre el tema y contacto con los versados en evaluación educativa y evaluación del inglés como lengua extranjera a través de la elaboración del marco teórico, se procederá a la aplicación de las encuestas cuyas preguntas abarcan tres variables principales: 1) las percepciones, actitudes, sentimientos, experiencias y opiniones de nuestros estudiantes hacia el inglés, las cuales podríamos resumir en “su **postura** frente a la lengua”; 2) La metodología de los docentes en términos de su saber disciplinar y didáctico, materiales, actividades, tareas, manejo de recursos, y 3) Evaluación de la asignatura.

Las respuestas a las encuestas realizadas, deberá llevarnos a identificar las fortalezas y debilidades de nuestras prácticas de aula enfatizando nuestras prácticas evaluativas, para convertirlas en punto de partida del plan de mejoramiento del área. Se hará un énfasis especial al análisis juicioso de las opiniones y propuestas de los estudiantes con respecto a la evaluación de la asignatura.

Una vez analizados los datos cuantitativos, descrito los hallazgos y planteado las conclusiones, daremos paso a la propuesta de un “**Instrumento integral de evaluación de inglés como lengua extranjera en la Normal Superior de Florencia**”. En resumen, la metodología de análisis será la siguiente:

- Selección de la muestra de la población.
- Pilotaje de la encuesta
- Aplicación de la encuesta en línea

- Obtención de datos cuantitativos y descriptivos de la encuesta
- Análisis de datos cuantitativos y descriptivos de la encuesta
- Hallazgos y conclusiones
- Elaboración de propuesta de instrumento integral de evaluación de inglés para el área

#### **CRONOGRAMA Y PRESUPUESTO**

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>TIEMPOS</b>	<b>COSTO</b>
<b>REVISIÓN DE ANTECEDENTES</b>	2014-2015	NINGUNO
<b>CONSTRUCCIÓN DE MARCO TEÓRICO</b>	2014-2015	NINGUNO
<b>ELABORACIÓN DE ENCUESTAS</b>	2014-2015	NINGUNO
<b>APLICACIÓN DE ENCUESTAS</b>	Segundo semestre 2016	NINGUNO
<b>SISTEMATIZACIÓN DE ENCUESTAS Y TABULACIÓN DE DATOS</b>	Segundo semestre 2016	180.000 PESOS
<b>HALLAZGOS Y CONCLUSIONES</b>	Febrero- Mayo 2017	NINGUNO
<b>ELABORACIÓN PROPUESTA DE INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN INTEGRAL PARA EL ÁREA</b>	Junio 2017	NINGUNO
<b>PRESENTACIÓN DE INFORME FINAL</b>	Julio 2017	NINGUNO
<b>GASTOS ADICIONALES</b>	MATERIAL FOTOCOPIADO DE LIBROS Y REVISTAS	50.000 PESOS
<b>HORAS DE SERVICIO DE INTERNET</b>		50.000 PESOS

#### **11. INSTRUMENTO INTEGRAL DE EVALUACIÓN DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA NORMAL SUPERIOR DE FLORENCIA**

##### **BIBLIOGRAFÍA**

- Álvarez Méndez J.M. (2001): Evaluar para conocer, examinar para excluir. Edit. Morata. Madrid
- Arenas R. Julio C. (2001) La relación entre las creencias y el incremento del filtro afectivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 2, No. 2, 96-110



Brovelli Marta. (2001) Evaluación Curricular. Fundamentos en Humanidades Universidad Nacional de San Luis Año II –No 2. pp. 101-122

Buitrago T. and Ayala C. (2008): Overcoming Fear of Speaking in English through Meaningful Activities: A Study with Teenagers. Revista PROFILE 9, 2008. Bogotá pp. 23-46

Careaga Adriana. (2001): La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. Educere, vol. 5. Num. 15. Octubre-diciembre, 2001, pp. 345-352. Universidad de los Andes Venezuela

Cifuentes A. y Santos Wilson E. (2001): Motivación en la Evaluación Educativa. Memorias Congreso de Investigación y Pedagogía. Perspectivas, retos y Transformación en contextos educativos. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

González Hernández. D. y Mejía Franco E. (2010): Propuesta de estrategias para mejorar el aprendizaje del inglés en alumnos adolescentes. Memorias del VI Foro de Estudios en Lenguas Internacional (FEL)

Guzmán Martha C., Ramírez, Sandra E. (2011): PARA LA COMPRENSIÓN DE UN DILEMA: CONFUSIÓN ENTRE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS EVALUATIVOS". Memorias Congreso de Investigación y Pedagogía. Perspectivas, retos y Transformación en contextos educativos. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Octubre.

Henning Grant (1982): Twenty Common Testing Mistakes for EFL Teachers to Avoid English Teaching Forum, Volume 50 n3

Jerez R. Sonia (2008): Actitudes de los profesores hacia la enseñanza reflexiva: evidencias en un programa de desarrollo profesional (PDP) Revista PROFILE 10, 2008. Bogotá pp. 91-111

López Alexis A. (2011): La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 1, No. 2

Mora V. Ana I. (2004): La Evaluación Educativa: concepto, períodos y modelos. Universidad de Costa Rica. Facultad de Educación. Instituto de Investigación en Educación. Actualidades Investigativas en Educación.

Niño Z. Libia S. (1997) Currículo y Evaluación: sus relaciones en el aprendizaje. Santafé de Bogotá: MEN

Norris, John M. (2012) Purposeful Language Assessment: Selecting the Right Alternative Test  
Peña Borrero L.B. (2010): Más que una asignatura. Palabra Maestra. Año 10 No 24. Bogotá

Pérez B. Carmen (1995): Coming to Grips with Progress Testing: Some Guidelines for Its Design. English Teaching Forum, Volume 50 n3

Pérez M. Juana I. (2007): Tesis doctoral: La Evaluación como Instrumento de Mejora de la Calidad del Aprendizaje. Propuesta de Intervención Psicopedagógica para el Aprendizaje del Idioma Inglés. Universidad de Girona.

Sánchez S. and Obando G. (2008): Is Colombia ready for Bilingualism? PROFILE 9, 2008 Bogotá pp. 191-195

Santos G. Miguel A. (2003) Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. Revista Enfoques Educativos 5 (1): 69 – 80

Santos G. Miguel Ángel. (2006) Escrito en la piel. Aprendizaje sobre evaluación a través de la experiencia. Universitas Tarraconensis. Revista de Ciencias de l'Educacio

Santos G. Miguel Ángel. El pato en la escuela o el valor de la diversidad. ENCUENTRO MEDITERRÁNEO S.L. para obras sociales CAM

Santos Guerra M.A. (1993): La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Ed. Aljibe. Archidona.

Stenhouse, L. (1998). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

Zamora H. Margarita, Olivos M. Tiburcio. (2009): Para muestra un botón: La evaluación en las aulas de secundaria. Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, vol. 8, núm. 32, julio-diciembre, pp. 99-110, Universidad La Salle, Méjico.