

**LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN INGLÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA: UN ESTUDIO FENOMENOLÓGICO**

Presentado por

MIGUEL ANGEL ACEVEDO MUENTES

Línea de investigación: Innovación Educativa y Pedagógica

Director:

PEDRO P. AGUAS

Doctor en Liderazgo Educativo con Énfasis en Enseñanza y Currículo de la

Universidad de Phoenix, Estados Unidos

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS

HUMANAS

COLOMBIA

2022

SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO

SUE – CARIBE



**LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN INGLÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA: UN ESTUDIO FENOMENOLÓGICO**

MIGUEL ANGEL ACEVEDO MUENTES

Director:

PEDRO P. AGUAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS

HUMANAS

COLOMBIA.

2022

Nota de aceptación



Estudiante: Miguel Acevedo Muentes



Director: Pedro P. Aguas, PhD.

Montería, Córdoba. Noviembre de 2022

Agradecimientos

Primeramente, doy gracias a Dios por darme la sabiduría y fortaleza necesaria para poder realizar este trabajo. Este ha sido el reto académico más exigente que he tenido y sin el soporte de Dios, esto no hubiese sido posible.

A mis padres; Rosa Muentes y Luis Acevedo, mis hermanos Luis y Lorena. Por todo el apoyo incondicional que he tenido desde mi formación de pregrado y sin duda el apoyo que recibí para poder alcanzar este logro. No hay palabras que puedan expresar el profundo amor y agradecimiento que tengo con ustedes. Una dedicatoria especial a mi esposa Libeth Sierra, su apoyo incondicional y voz de aliento cada vez que quería desistir, me ayudaron a sobrellevar los obstáculos que surgieron en este camino y así poder cumplir este logro que impacta mi vida personal, académica y profesional.

Agradezco a Pedro P. Aguas, PhD; mi tutor, por su gran apoyo, dedicación, paciencia, por todos los consejos sabios y confianza que me brindó durante el proceso de ejecución del proyecto de investigación. Su gran experiencia y sabiduría fueron claves para poder alcanzar este logro.

Gracias a mis amigos y aquellas que personas que directa o indirectamente me apoyaron en este camino de formación.

Resumen

La evaluación de los aprendizajes siempre ha tenido un rol importante dentro de los procesos pedagógicos. Recientemente, investigaciones nacionales e internacionales han investigado el fenómeno de la evaluación en el aula. El objetivo de este estudio fenomenológico fue explorar las experiencias vividas de 4 estudiantes sobre la evaluación en el aula de un centro privado de idiomas ubicado en el norte de Colombia. El estudio involucra los cinco pasos del método de Giorgi para el análisis fenomenológico. Los datos fueron recolectados a través de entrevista semiestructuradas en profundidad y un diario reflexivo. Cinco temas emergieron de los datos:) La intencionalidad y el significado de la praxis evaluativa. 2) Sentimiento de aceptación y vínculo como valor agregado. 3) El rostro oculto de la evaluación. 4) El desdén por la evaluación institucional. 5. El sentido de la integralidad profesional.

Palabras claves: Evaluación – enseñanza y aprendizaje de inglés, fenomenología.

Abstract

Assessment has always played a vital role in foreign language teaching processes. Recently, national and international research has investigated the phenomenon of assessment in the foreign language classroom. This study aimed to explore the lived experiences of assessment of four undergraduate students in the classroom of a private language center in the north of Colombia. This study involves the five steps of Giorgi's method for phenomenological analysis. The data were collected through Semi-structured in-depth interviews and a reflective diary. Five themes emerged from the data: 1) intentionality and meaning of assessment praxis. 2) a feeling of acceptance and bonding as an added value. 3) The hidden face of assessment, 4) the disdain for the institutional assessment, and 5) a sense of professional integrity.

Key words: Assessment - English as foreign language, phenomenology, education.

Tabla de Contenido

1. Introducción.....	1
1.1. Planteamiento Del Problema	2
1.2. Justificación	5
1.3. Preguntas De Investigación	7
1.4. Objetivos.....	8
2. Marco De Referencia.....	8
2.1. Antecedentes Investigativos	9
2.2. Marco Teórico y Conceptual	18
2.2.1. Una Mirada Histórica De La Evaluación Educativa	18
2.2.2. Evaluación De Los Aprendizajes	25
2.2.3. Perspectiva teórica de la evaluación de los aprendizajes	27
2.2.4. Evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras	30
2.2.5. Tipos de Evaluación en la Enseñanza de los Idiomas	34
3. Metodología.....	38
3.1. Diseño de Investigación.....	38
3.2. Diseño Fenomenológico.	40
3.3. Pregunta de Investigación	43
3.4. Población y Muestra	44
3.5. Consideraciones Éticas	46

3.6. Recolección de Datos.....	47
3.7. Análisis de Datos	48
3.8 Validez, Confiabilidad y Autenticidad	49
3.9. Resultados.....	51
3.9.1. Temas Finales.....	53
3.10. Estructura conceptual.....	64
4. Discusión de los resultados.....	66
4.1 Conclusiones y Recomendaciones	72
4.2 Alcance y Limitaciones.....	75
4.3. Reflexión.....	76
5. Bibliografía.....	78
Apéndices	86

1. Introducción

La evaluación siempre ha sido un eje principal dentro de los procesos educativos, a través de la historia, según su objetivo y necesidad en el quehacer educativo, (Brown & Lee, 2015; Escudero, 2013; Perassi, 2008). Esta trae consigo una diversidad de significados que ha nutrido las diferentes perspectivas de lo que hoy se conoce como evaluación educativa. Un ejemplo de esta aseveración, se refleja a partir de los años 50's del siglo pasado, donde algunos expertos han contribuido a la construcción de lo que significado en términos educativo y las diferentes etapas de transformación. (Stufflebeam & Schinkfield, 1985; Salarirche, 2015; Escudero, 2013).

Además, 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 (Ministerio de Educación Nacional, MEN,2016). Además, se concibe desde dos visiones tradicionales: como el proceso en el cual se busca comprobar el logro de los objetivos de aprendizaje planteados en la clase; y el proceso administrativo donde se evalúa todo el sistema educativo con fines de mejora de la calidad (Arredondo & Botía 2002).

Sin embargo, en aras de contribuir al entorno investigado, este estudio tiene como meta comprender la evaluación como el ente que regula la eficacia, efectividad y desempeño de los aprendizajes desde las vivencias del estudiante. La evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjera es un tema de indagación en ámbitos educativos internacionales y nacionales (Bailey,2013; Leary, 2017; Rojas, 2017). Lo anterior,

posibilita comprender la efectividad de la enseñanza y aprendizaje en el contexto que se esté ejecutando.

Es así como este trabajo surge del interés por conocer la experiencia de los estudiantes en lo relacionado a la evaluación de los aprendizajes en inglés, como lengua extranjera en un centro de idiomas de la región caribe colombiana. Estudiar las vivencias en educación proporciona una descripción efectiva para el análisis y comprensión de los quehaceres pedagógicos, en el cual los docentes deben despertar un interés profundo y de esa manera optimizar las actividades pedagógicas (Van Manen, 2023). Además, este estudio puede proveer información que sea útil para la mejora de las prácticas pedagógicas de la institución.

Este capítulo 1 se centra en la descripción y antecedentes del problema, la declaración del propósito, la importancia del estudio para varios campos, la naturaleza del estudio y las preguntas de investigación

1.1. Planteamiento Del Problema

La inquietud por indagar acerca de la evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjera es un tema de ha sido objeto de estudio en el contexto nacional. (Giraldo, 2019; Mosquera & Castillo, 2019; Rojas, 2017; Sánchez & Agusto, 2015). Asimismo, existe poca claridad de la evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras, aunque existan modelos institucionales implementados eso no garantiza que dichos modelos sean exitosos, (Giraldo, 2019, Mosquera & Castillo, 2019; Rojas, 2017; Sánchez & Agusto, 2015).

Además, la literatura demuestra que las ejecuciones de pruebas de las evaluaciones de los aprendizajes adquieren una dimensión ética (Weir, 2005) y por lo tanto la aplicación de test que conlleven a evaluar los aprendizajes, pueden generar un impacto en individuos,

instituciones o sociedad en relación con lo que se hace con los resultados que están arrojan.

En otras palabras, las evaluaciones proporcionan los mecanismos para hacer cumplir el poder y control, debido a que son una herramienta que funciona como indicador que determina el futuro de un individuo, (Brown y Lee, 2015).

A partir de los anterior, Muñoz (2009) y González y Ríos (2010) en sus hallazgos de investigaciones en el contexto nacional de formación lenguas extranjeras, sostienen que la variedad de subjetividad de las concepciones, creencias, saberes y experiencias pedagógicas entre los docentes, conduce a las instituciones a tener una evaluación del aprendizaje de carácter heterogénea. Es decir, que no hay un modelo de evaluación del aprendizaje institucional en los contextos indagados. Los directivos de la institución donde se realizó la presente investigación identificaron un fenómeno similar al diagnosticado por Muñoz (2009) y González y Ríos (2010). Por tal motivo, en los últimos años el Centro de lenguas ha enfocado en transformar y ajustar el proceso de evaluaciones de los aprendizajes con exámenes estandarizados, con el objetivo de mejorar todo el proceso de evaluación desde una perspectiva más estandarizada e objetiva, teniendo como referencia el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Este cambio y proceso ha causado inquietudes entre la población estudiantil, reflejados en las diferentes comentarios y solicitudes presentadas de forma oral y escrita al equipo docente. Estas solicitudes se caracterizan por mostrar inconformismo en tipo de instrumento, técnica que se utiliza para las pruebas estandarizadas, como quices, exámenes parciales y finales o llamadas evaluación de los aprendizajes de carácter sumativo. Este fenómeno de un sentir de inconformidad por que hacer evaluativos es evidente en resultados de otras investigaciones, un ejemplo de estos es, Işık (2020) en su estudio sobre las percepciones de un grupo de estudiantes en contexto EFL (enseñanza de lenguas

extranjeras), los resultados mostraron que los estudiantes no estaban satisfechos con las prácticas de evaluación, destacando el hecho de que las evaluaciones aplicadas en su proceso de formación no van acordes con sus necesidades de aprendizaje.

Asimismo, en las evaluaciones de desempeño docentes, los estudiantes pertenecientes al centro de lenguas donde se desarrolló la presente investigación, manifiestan que la metodología para la aplicación de pruebas orales tiende a generar un aumento de estrés al momento de aplicarla, pudiendo ser un factor que impacte los desempeños y resultados de los estudiantes. En el mismo sentido, Ariza (2013) en su estudio, sobre la percepción de un grupo de estudiantes sobre la evaluación de idiomas en el aula, concluye que las evaluaciones de aprendizaje como quices y exámenes parciales y finales no generan un efecto positivo en la formación del estudiante, en comparación con las de carácter formativo. Es decir, que las evaluaciones de aprendizaje formativas ayudan al estudiante a identificar sus debilidades y fortalezas relacionadas al desarrollo de las competencias comunicativas en lenguas extranjeras.

Lo anterior, coinciden con las conclusiones que Rojas y Serrano (2017) que en un estudio similar afirman la importancia de poder reconocer los aportes al aprendizaje de las evaluaciones formativas en comparación con las sumativas o también llamadas formales y que a la vez aportan a la disminución de ansiedad. Adicionalmente, En relación al estrés o ansiedad que puede causar una prueba oral en los contextos EFL, en el estudio realizado por Caicedo et al. (2018) utilizó la autoevaluación como estrategia para mejorar la producción oral de los estudiantes, siendo esta una estrategia que propicio notablemente la motivación y, por consiguiente, generando unos los niveles de estrés más bajo entre los estudiantes participantes. Consecuentemente, se entiende que, en comparación con la aplicación de test formales, las aplicaciones de métodos alternativos de evaluación de los

aprendizajes tienden a causar efectos positivos a los procesos de formación de los estudiantes.

Por todas las razones expuestas anteriormente, el presente estudio se concentró en indagar por la experiencia vivida de un grupo de estudiantes con relación a la evaluación de los aprendizajes en un aula de inglés como lengua extranjera, partiendo de la premisa y necesidad de comprender como los estudiantes del centro de lenguas están viviendo la experiencia de ser evaluados con un modelo de evaluación con un enfoque que tiende a priorizar los test y pruebas formales. De esta manera se plantea preguntar ¿Cuál es la experiencia vivida de los estudiantes de un centro de idiomas de la costa norte de Colombia, con relación a la evaluación de los aprendizajes en los cursos de inglés como lengua extranjera?

1.2. Justificación

El idioma inglés se ha convertido en un idioma ampliamente utilizado en una variedad de actividades sociales, académicas, culturales y económicas, por consiguiente, la enseñanza, aprendizaje y evaluación de este ha ganado un rol protagónico en el campo de la educación e investigación. De hecho, El aprendizaje del inglés como lengua extranjera es esencial dentro del sistema educativo colombiano, el cual ha establecido unas políticas educativas en todos los niveles de educación, básica, secundaria, técnica y universitaria, con la que se pretende formar ciudadanos bilingües, competentes en el uso del idioma inglés en los diferentes contextos donde se le requiera. (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2005).

Por lo tanto, La evaluación en el contexto educativo necesariamente va ligada a los procesos de enseñanza y aprendizaje constituyéndose en el actor transcendental de estos, siendo un elemento que brinda posibilidades infinitas para el fortalecimiento y consolidación de la educación (Arredondo & Diago 2010). En ese orden de ideas, el Ministerio de Educación Nacional por medio de la resolución 0118035 de 2021, adopta y publica un listado de exámenes estandarizados para certificar el nivel de dominio de idiomas en Colombia, de acuerdo a los niveles del Marco Común Europeo de referencias para las lenguas, aprendizaje, enseñanza y evaluación. Es decir, que el proceso de aplicación de test y pruebas formales estandarizadas en aula de idiomas son una herramienta necesaria para poder medir y comprender los desempeños y competencias comunicativas de los estudiantes en el territorio nacional.

La aplicación e indagación de la evaluación en los procesos educativos se ha dado de diferentes momentos de la historia, (Escudero, 2003). Es decir, la evaluación es un tema que aún sigue ocupando la atención de los investigadores en el quehacer educativo (Bachelor, 2017; Giraldo, 2019; Leary, 2017; Farran, & Torrecilla, 2017; Rojas, 2017).

En educación existe una búsqueda continua de nuevas estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades educativas del siglo XXI, con el único objeto de enriquecer el quehacer educativo y de ese modo contribuir al alcance de las competencias comunicativas. Por consiguiente, Comprender el fenómeno de la evaluación desde una perspectiva de los estudiantes es una estrategia puede impactar y generar algunos cambios en los conocimientos, creencias, prácticas de los docentes y en el sistema en general del instituto con el fin de ajustar los procesos evaluativos a las necesidades de enseñanza y aprendizaje y poder dar respuesta desde una mirada más acertada al problema identificado.

Por otra parte, se entiende que los hallazgos en esta investigación, tales como: sentimiento de aceptación y vínculo como valor agregado, el desdén por la evaluación institucional, intencionalidad y sentido de la praxis evaluativa, el rostro oculto de la evaluación y por último el sentido de la integralidad profesional son elementos dinamizadores y guías para que el proceso de evaluación del aprendizaje en inglés en la institución mejore en aras de contribuir a una educación de calidad.

Se puede afirmar que esta investigación es de carácter innovador desde los ámbitos nacionales y locales, debido a que hay poca información sobre el estudio de las experiencias vividas de carácter local relacionado a la evaluación de las lenguas extranjeras en inglés y que haya aportado a una transferencia de conocimiento en la región indagada. De hecho, de carácter nacional el fenómeno de la evaluación inglés como lenguas extranjeras (EFL) se ha indagado desde diferentes categorías como, las creencias de los docentes y estudiantes, las prácticas letradas y conocimientos, las evaluaciones o pruebas por habilidad comunicativa específica y cualificación docente (Hernández, 2022). Además, poder abordar el estudio desde el un enfoque fenomenológico permite captar la esencia y significados que le atribuyen a la evaluación los participantes del estudio.

1.3. Preguntas De Investigación

¿Cuál es la experiencia vivida de los estudiantes de un centro de idiomas de la costa atlántica con relación a la evaluación de los aprendizajes en los cursos de inglés como lengua extranjera?

¿Qué factores inciden en los resultados de los procesos de evaluación del aprendizaje desde la perspectiva de los participantes en el estudio?

1.4. Objetivos

Comprender las experiencias vividas de los estudiantes en lo referente a los procesos de evaluación de los aprendizajes- en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Describir los factores que inciden en los procesos de evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de los estudiantes.

2. Marco De Referencia

El propósito de este estudio fue comprender las experiencias vividas de los estudiantes en lo referente al proceso de evaluación de los aprendizajes en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, a través de un diseño fenomenológico, en un centro de idiomas de la zona norte de Colombia. En la primera sección de este capítulo, se hace un análisis de los diferentes estudios relacionados con el problema de investigación estudiado. De esta manera, a través de la revisión, análisis crítico e interpretación de documentos existentes desde una perspectiva internacional y nacional, se proporciona información significativa y relacionada con la evaluación de los aprendizajes, la cual posibilita comprender las diferentes formas como sea ha abordado el tema en cuestión.

Es importante resaltar que la evaluación de los aprendizajes en el área de educación y las enseñanzas de las lenguas extranjeras ha sido indagada desde diferentes diseños de investigación (Bachelor, 2017; Lee, Azman, & Koo 2010; Farran & Torrecilla, 2017). En la segunda sección de este capítulo, se exploran las diferentes conceptos y teorías que emergen desde los campos de la evaluación de los aprendizajes en aspectos generales y desde la enseñanza de las lenguas extranjera.

2.1. Antecedentes Investigativos

Entrando a hacer una revisión de literatura del fenómeno desde una visión internacional, encontramos los siguientes:

Baya et al. (2017) en su estudio investigó la influencia continua de la aplicación de la evaluación formativa en la ansiedad y la eficacia auditiva de los estudiantes de EFL (inglés como lengua extranjera). Los participantes, divididos en un grupo experimental y otro de control, eran 60 estudiantes iraníes de EFL en un instituto de idioma inglés. Este estudio destaca las implicaciones pedagógicas de la evaluación en las aulas de inglés como lengua extranjera. En general, la hipótesis fue que proporcionar a los alumnos pruebas formativas durante la instrucción tendrá un impacto beneficioso en su mejora y aprendizaje. La muestra estuvo compuesta por un grupo experimental y otro de control. Los datos recopilados se analizaron mediante el uso de la prueba t. Los resultados revelaron que hubo una diferencia significativa en el nivel de logro del grupo de tratamiento en los asuntos previstos (ansiedad y eficacia auditiva en comparación con el grupo control en la prueba sumativa debido al aprovechamiento de la evaluación formativa). En comparación con la investigación de Baya et al. (2017), el presente estudio se interesa por indagar la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de los estudiantes. Además, difieren en el tipo de diseño de investigación utilizado.

Siguiendo la revisión desde una perspectiva internacional, Çimen (2022) en su estudio se centró en las prácticas de evaluación de los profesores de EFL en el nivel secundario superior en Turquía y explora cómo coinciden las prácticas de evaluación de los profesores y la dimensión de evaluación del plan de estudios del idioma inglés (para los grados 9-12). En el estudio, se examinan los propósitos de los profesores de evaluar a los alumnos, qué aspectos del lenguaje evalúan y cómo llevan a cabo la evaluación

comparando los hallazgos con las prácticas de evaluación recomendadas en el currículo.

Además, se explora cómo se sienten los profesores de inglés como lengua extranjera en sus prácticas de evaluación. El estudio emplea un diseño cualitativo mediante el uso de análisis de documentos, un cuestionario abierto y una entrevista semiestructurada. Los participantes fueron profesores de inglés que trabajaban en escuelas secundarias superiores en Turquía.

Los hallazgos del estudio revelan que (1) algunas de las prácticas docentes coinciden con la dimensión de evaluación del currículo, mientras que hay un desajuste entre algunas de ellas; (2) los docentes tienen conceptos erróneos acerca de la evaluación auténtica y hay una falta de uso de la evaluación auténtica, (3) los docentes son los únicos proveedores de retroalimentación en el aula y (4) los docentes se dividen en tres grupos de sentimientos acerca de las prácticas de evaluación como positivas , negativo y neutro. Es importante que este trabajo indaga el fenómeno de la evaluación desde la perspectiva de los docentes, en contrario a lo del presente estudio, por tal razón se considera importante e incluir en esta revisión. El diseño de investigación desde el paradigma cualitativo utilizado por Çimen (2022) marca una ruta para el presente estudio, de igual forma, sus resultados aportan una realidad significa que lleva a reflexionar sobre las prácticas de evaluación en el aula de idiomas desde un contexto internacional.

En la misma corriente internacional, en su investigación, Bailey (2013) aplicó un cuestionario a los participantes utilizando estadísticas descriptivas e inferenciales con respuestas cualitativas con respecto a las creencias de los estudiantes y profesores en relación con la evaluación de la enseñanza de idiomas. Según los resultados, existe la de necesidad de tomar en cuenta los aspectos sociales, políticos y de aprendizaje previo en relación con los conocimientos y experiencias del contexto de aprendizaje de la lengua evaluada. Además, se evidenció una falta de claridad sobre la importancia de una

evaluación estandarizada entre la comunidad académica, lo cual coincide con los resultados encontrados por Leary (2017). En el estudio de Bailey (2013) se resalta la importancia de comprender la creencias y percepciones que tienen los estudiantes de la evaluación de los aprendizajes de idiomas desde un paradigma mixto, aportando una perspectiva diferente de la literatura en discusión y antecedentes desde el contexto colombiano en relación con el problema de la investigación planteado en el estudio actual. a diferencia del autor en mención y desde el punto del diseño, Leary (2017) aborda el problema de investigación desde una perspectiva fenomenológica, aportando un antecedente tanto de tipo metodológico, como conceptual que marca un camino a seguir a la investigación en curso.

Los estudios relacionados con la evaluación de los aprendizajes se han concentrado en la premisa de promover cambios para la mejora del proceso enseñanza aprendizaje (Escudero, 2003; Torrecilla, 2017). En el estudio fenomenológico interpretativo realizado por Leary (2017), el cual tuvo como objetivo entender las experiencias de un grupo de estudiantes y profesores en relación de la evaluación de los aprendizajes, los resultados coinciden con la aseveración de que las evaluaciones de los aprendizajes formal son una herramienta de mejora en proceso de formación del estudiante. Por su parte, Escudero (2003) y Torrecilla (2017) plantean la necesidad de comprender las experiencias de los estudiantes en relación con la evaluación formal con el fin de potenciar la experiencia educativa. Sin embargo, el énfasis de estas investigaciones fue la necesidad de construir un consenso de la importancia de diseñar y aplicar pruebas formales estandarizadas.

Asimismo, Asghar (2012), en su estudio fenomenológico hermenéutico, exploró percepciones, opiniones y experiencias de un grupo de docentes en relación con la aplicación de evaluaciones formativas en sus estudiantes. Los participantes fueron 9 profesores de educación superior de distintas áreas del conocimiento. Se destaca que el uso

de entrevista semiestructuradas y preguntas abiertas posterior a la entrevista, esto con el fin de confirmar la información dada, las cuales fueron transcritas y analizadas usando un enfoque temático fenomenológico con el fin de encontrar objetos similares (Creswell, 2016). Desde un ámbito internacional, se marca la tendencia de abordar los problemas de evaluación de los aprendizajes de la educación superior desde la mirada fenomenológica (Asghar 2012; Leary 2017).

La evaluación de los aprendizajes en idiomas, ha sido indagada en el contexto nacional de desde una pluralidad de perspectiva y métodos. Muñoz (2009), González y Ríos (2010) Faustino et al. (2013) se caracterizaron por indagar sobre las prácticas de evaluación en el aula de idiomas, utilizando diseños descriptivos y exploratorios, de corte cualitativo. López y Bernal (2009) Muñoz et al. (2012) sobre las creencias de estudiantes y docentes de los procesos de evaluación. Espitia y Cruz (2013), Gómez y McDougald (2013), Gómez (2016) Caicedo et al. (2018) El uso de la evaluación para el desarrollo de diferentes habilidades del lenguaje. López y Janssen (2010), Janssen y Meier (2013) sobre las pruebas formales estandarizadas.

Muñoz (2009) González y Ríos (2010) Faustino et al. (2013) en sus diferentes estudios por explorar las prácticas evaluativas de los docentes en aula de idiomas, encontraron que dichas prácticas en el aula son de naturaleza heterogéneas. Según lo expuesto anteriormente, Muñoz (2009) en su investigación buscaba identificar las prácticas evaluativas de los docentes de un programa de comprensión lectora en inglés. En sus hallazgos encontró que puede haber tanto prácticas evaluativas como maestros. El autor, afirma que esto se debe a que no existe una autonomía docente para diseñar los cursos y la falta de un enfoque de evaluación definido en el programa. Por su parte, González y Ríos (2010) En un estudio descriptivo cualitativo que tenía como propósito indagar por los

discursos sobre instrumentos y prácticas de evaluación utilizados por profesores de francés en la planificación, diseño y desarrollo de la evaluación en un programa de enseñanza de idiomas en una universidad pública de Colombia. Entre los resultados, se encuentra que las prácticas evaluativas en lo relacionado a la enseñanza del francés son diversas, de carácter heterogéneas debido a que entre el cuerpo docente existe una subjetividad de concepciones, creencias, saberes pedagógicos y experiencias sobre la evaluación. Asimismo, los autores encontraron un diseño de pruebas poco eficiente y herramientas de evaluación con poca solidez pedagógica.

Continuando con el estudio de creencias y percepciones sobre la evaluación de los aprendizajes en idiomas, Faustino et al. (2013) se centró en el análisis de las prácticas de evaluación desarrolladas por los profesores en los cursos de inglés y de francés y las percepciones de estudiantes y profesores sobre dichas prácticas. En sus resultados, al igual que Muñoz (2009) González y Ríos (2010) también afirman que la diversidad de prácticas evaluativas se debe a la ausencia de un sistema común evaluación en la institución indagada y del conocimiento y poca experiencia docente que hacen parte de la investigación. Conjuntamente, los autores sostienen que los resultados de dicha investigación fueron de utilidad con miras a la mejora del currículo de los programas de lengua de la institución donde se realizó la investigación.

En relación a las investigaciones de la evaluación en el área de idiomas para el desarrollo de diferentes habilidades del lenguaje, se destaca el estudio de caso realizado por Espitia y Cruz (2013) los cuales analizaron el uso de la retroalimentación entre estudiantes para ayudar mejorar sus habilidades de escritura a través de la interacción en línea. Los investigadores describieron en los resultados que los estudiantes se involucraron en la construcción de rúbricas para evaluar los textos de sus compañeros y, al hacerlo, tomaron

conciencia de lo que se esperaba de su propia producción escrita. Lo que género que la escritura de los estudiantes mostrará una mejora lingüística. No obstante, los autores hallaron que las creencias de los estudiantes sobre la autoridad en la evaluación les impedían dar retroalimentación a sus compañeros de manera más activa.

Igualmente, Gómez y McDougald (2013) en su estudio de investigación acción que se caracterizó por examinar el rol de la retroalimentación entre pares en el desarrollo de la coherencia en textos escritos, encontraron que, al intercambiar retroalimentación mediante las diferentes actividades informales de escritura, los estudiantes mostraron una tendencia a mejorar la coherencia, en los aspectos de unidad y claridad del texto. De igual manera, los autores afirman que este tipo de prácticas evaluativas moldean la cognición y el afecto de los estudiantes.

Ahora bien, en lo que se refiere a investigaciones sobre pruebas formales estandarizadas, se encuentran la investigación de Kostina (2012) en su estudio de carácter cuantitativo tuvo como objetivo responder si los estudiantes habían alcanzado el nivel de idioma requerido para graduarse en un programa de formación en lenguas extranjeras. Se utilizaron los resultados de la prueba de suficiencia institucional en un período de seis años para poder identificar el nivel de inglés que habían alcanzado los estudiantes al finalizar el programa. Descubrió que aproximadamente la mitad de los participantes obtuvieron el nivel B2 esperado. Lo cual demostró, según Kostina (2012) la necesidad de tomar medidas para ayudar a los estudiantes a mejorar su dominio del idioma tanto a nivel del aula como a nivel curricular.

Por otra parte, Muñoz et al. (2012) en sus estudios sobre las creencias que tienen los docentes sobre la evaluación en la formación de lenguas, se halló que no había concordancia entre las creencias de los docentes y sus prácticas. El estudio reveló que,

aunque los docentes participantes consideraban que la evaluación formativa era relevante para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, se marcaba una tendencia en el uso de la evaluación sumativa. Por tal motivo, Muñoz et al (2012) sostienen que, para poder ajustar las prácticas de evaluación de los docentes, sus creencias deben tenerse en cuenta en la implementación de nuevos sistemas de evaluación. En un estudio similar sobre percepciones sobre la evaluación de idiomas, López y Bernal (2009) afirman que el nivel de formación y conocimiento sobre la evaluación en el contexto de formación en idiomas impactó la percepción de los participantes al respecto. Según López y Bernal (2009) Los docentes sin formación, tendían a tener una percepción negativa de la evaluación del idioma o de la evaluación asociada a calificaciones y requisitos institucionales principalmente, por el contrario, los docentes que habían tenido algún tipo de formación o capacitación en el tema de la evaluación la veían como parte de la enseñanza y como una herramienta para promover el aprendizaje. Según lo anterior, los autores, recomienda que los docentes tanto de pregrado como de posgrados deberían recibir capacitaciones y actualizaciones constantes sobre la evaluación educativa antes de iniciar los procesos de enseñanza en las instituciones

Siguiendo en el contexto nacional, las indagaciones sobre las percepciones que tienen docentes y estudiantes sobre el sistema de evaluación en general ha sido foco de investigación, apoyado en la premisa de que existe poca claridad de los lineamientos que deben seguirse para la aplicación de las evaluaciones de aprendizajes (Bailey, 2013; Sánchez & Agusto, 2015). En la investigación de Sánchez y Agusto, (2015) los resultados muestran divergencias entre las ideas fundamentadas sobre evaluación de los docentes y las prácticas educativas soportadas desde la percepción de los estudiantes en relación a las concepciones referentes a las evaluaciones de aprendizaje. Por lo tanto, Sánchez y Agusto

(2015) agregan, “Es necesario generar una mayor conciencia de la importancia del modelo evaluativo y sus procesos co-nexos, pues solo de esta manera se logrará que todas las instancias institucionales les apunten, en términos de evaluación, hacia un mismo objetivo” (p.76). Es decir, que la implementación de un modelo de evaluación institucional no garantiza que este se lleve a cabo de manera exitosa, del tal modo, que es importante generar los mecanismos de seguimiento, control y evaluación de este. Adicionalmente, esta falta de concordancia entre los lineamientos y la aplicabilidad, generan caos y poca efectividad para conocer los resultados de aprendizajes reales de los evaluados (Bailey, 2013; Sánchez & Agusto, 2015).

Por su parte, Herrera y Zambrano (2019) en un contexto de enseñanza de lenguas extranjera, en Colombia indagó sobre las percepciones de los docentes y estudiantes sobre la evaluación. Se evidencio que no hay claridad en concepción, principios, propósitos, funciones, medios y formas de evaluar el aprendizaje, lo cual es consistente con los hallazgos de otros investigadores (Rojas, 2017; Sánchez & Agusto 2015). Sin embargo, Herrera y Zambrano (2019) afirman que “Algunos patrones comunes son evidentes y enriquecen los procesos de evaluación y que posteriormente puede constituir una base para definir el enfoque” (p.14).

Por otro lado, haciendo una revisión desde el enfoque metodológico que se utilizó en la presente investigación, se destaca los estudios de Aguas (2014), Iriarte (2020) y Ramos (2022), lo cuales han abordado sus problemas de investigación en el contexto local del Caribe colombiano desde una perspectiva fenomenológica.

En ese sentido en el trabajo de Aguas (2014) tuvo como propósito de este estudio examinar la experiencia vivida por 12 actores clave durante la implementación de una innovación curricular de idiomas en una escuela secundaria pública urbana en una ciudad

del norte de Colombia. Este estudio se caracterizó por usar la modificación de Stevick-Método de Colaizzi-Keen de análisis fenomenológico y la fenomenología hermenéutica de Van Manen (1990). Para la recolección de datos se aplicó entrevistas semiestructurados en profundidad, grupos focales y un diario reflexivo. Siete temas surgieron de los datos.

Igualmente, Iriarte (2020) se concentró por develar el significado que los maestros en formación, pertenecientes a Escuelas Normales Superiores (ENS), de Sucre, Colombia, le atribuyen a la investigación formativa. Se destaca el uso de la entrevista en profundidad, descripción de la experiencia vivida y observación participante para la recolección de los datos. El autor identificó en los resultados dos subtemas: el primero fue Lo paradójico y extraño, y del formador transformativo. Iriarte (2020) concluyó, que los estudiantes tienden conciben la investigación formativa como un proceso sistemático y jerárquico, en el que se puede investigar situaciones relativas al hacer educativo.

En esa misma línea metodológica, Ramos (2022) en su trabajo de investigación que se caracterizó por tener un enfoque cualitativo y diseño fenomenológico trascendental, se concentró por explorar las percepciones de los docentes de una institución privada sobre la implementación del modelo pedagógico institucional, incluyendo sus prácticas de aula. En este se utilizaron técnicas como entrevistas en profundidad y el diario del investigador que facilitó la aplicación del Bracketing.

De los anterior, se resalta que la fenomenología como diseño de investigación ha aportado a tener una mejor comprensión de los fenómenos educativos en el ámbito local de la costa norte de Colombia. De modo que develar los significados y comprender las experiencias que se le atribuye a los fenómenos pedagógicos son insumos necesarios para una mejor comprensión de los problemas en el contexto educativo y por consiguientes poder proponer mejoras al quehacer educativo en todos sus niveles.

2.2. Marco Teórico y Conceptual

En esta sección se realiza una revisión histórica de las teorías y conceptos de la evaluación en términos generales, de los aprendizajes y en las lenguas extranjeras, con el propósito de proporcionar información suficiente y necesaria para comprender el tema en cuestión. No se pretende ofrecer un concepto único de evaluación educativa; más bien, se pretende explicar diferentes formas cómo se concibe el fenómeno por una multiplicidad de autores. Esas diferentes perspectivas de abordar el significado van de la mano con las transformaciones teóricas. Además, un acercamiento desde diferentes perspectivas en las que se ha abordado y definido los diferentes conceptos y tipos de la evaluación en lenguas extranjeras.

2.2.1. Una Mirada Histórica De La Evaluación Educativa

Desde la perspectiva histórica se encuentran modelos de evaluación desde la antigüedad (Salarirche, 2015). En la antigua Grecia, existían maestros que utilizaba un sistema de cuestionarios para evaluar sus enseñanzas sobre sus discípulos. En la edad media, con el surgimiento de las universidades, las evaluaciones de los aprendizajes se caracterizaban por ser pruebas orales en una audiencia pública delante de un comité de maestros (Martínez, 2018). No obstante, las primeras formas de estructuración de lo que hoy se conoce como sistema de evaluación, surgen con los sistemas nacionales de educación en la era moderna (escudero, 2003). Dentro de la historia de la educación, algunos expertos han considerados que el proceso de evaluación moderno tiene varias

etapas. (Stufflebeam & Schinkfield, 1985; Salarirche, 2015; Martínez, 2018; & Escudero 2003).

Desde una visión general, la primera fase es considerada desde la era antigua hasta principio del siglo XIX y se caracteriza por no tener una evaluación formal relacionada con programas escolares (Salarirche, 2015; Escudero 2003). Las primeras formas de evaluación datan de la china antigua, una práctica para elegir funcionarios del imperio, así como en la edad media, donde existía un sistema evaluación dogmático, que consistía en hacer pruebas orales en audiencias públicas (Salarirche, 2015). Solo hasta finales del siglo XVIII, Joseph Rice indagó por los conocimientos en ortografía de un amplio sector escolar. No obstante, estas nunca tuvieron un enfoque definido (Stufflebeam & Schinkfield, 1985). Además, de Rice, se conocen otros intentos por formalizar la evaluación educativa, como la conformación de comisiones para medir los servicios públicos en Gran Bretaña o la comisión para evaluar los servicios de educación en Irlanda. (Stufflebeam & Schinkfield, 1985). A finales de esta etapa las evaluaciones se enfatizaban por medir la inteligencia, ortografía y matemáticas y su característica en común era que la evaluación de los aprendizajes se centraba solo en la medición de los logros establecidos previamente. (Salariche, 2015; Martínez, 2018 & Escudero, 2003).

La etapa siguiente en la historia de la evaluación, se caracteriza por tener Ralph Tyler como el autor más importante (Escudero, 2003). Este momento de la evaluación educativa se resalta porque por primera vez se propone un modelo educativo enfocado a evaluar la relación entre los objetivos y resultados de aprendizaje del estudiante, establecidos en los planes de estudios (Salarirche, 2015; Martínez, 2018, & Escudero 2003). Tyler precisa la importancia de tener una finalidad para el proceso evaluativo, que va de la mano con el, qué, cómo y cuándo evaluar (Salarirche, 2015). Además, surge la idea

de la evaluación como un elemento continuo y esencial para el mejoramiento de los programas.

Por otra parte, como respuesta de las demandas tecnológicas y económicas y por lo tanto educativas de los 60s especialmente en Norteamérica, surge un fenómeno de desaprobación de la educación en general (Salarirche, 2015): La creación de una ley educativa que busca evaluar la calidad de los programas educativos y con esto la mejora de la hegemonía científica y educativa de la sociedad norteamericana (Escudero, 2003). La visión de la evaluación en ese sentido se enfocó en una rendición de cuentas de las instituciones educativas. El estudiante era el foco principal de evaluación, pero también todos aquellos factores que intervienen el proceso educativo. Esta nueva necesidad de evaluación contribuyó al surgimiento de la discusión de las diferentes dimensiones relacionadas con el proceso evaluativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, la reflexión teórica en vez de establecer un lineamiento de evaluación, dio paso a múltiples conceptos y metodología referentes a esta. (Escudero, 2003). A partir de esta revolución aparecen una serie de propuestas que difieren con la ya expuestas en ese momento, dejando atrás la visión positivista de la evaluación y proponiendo esta desde un paradigma más naturalista. Esto significa que “tales principios y tales modelos repercutirán manera relevante en el desarrollo de la evaluación de los aprendizajes que, se verá directamente influenciada por los principios de una nueva forma de entender el proceso de e-a como era el constructivismo” (Salarirche, 2015, p.17).

Esta ola de nuevos métodos de evaluación enriquecerá el quehacer educativo y así mismo la calidad de la educación. Según Rodríguez citado en (Salarirche, 2015) esta idea impulsó la propuesta de un método alternativo en relación con la perspectiva de evaluación general, no solo en el campo educativo. Esta etapa se enmarca la necesidad de incentivar la

interacción e intercambio de criterios, vivencias y valores de los individuos pertenecientes a un programa de estudios a través de los métodos de participación. Aparte de ello, se entiende la evaluación como una herramienta que encamine a la emancipación y empoderamiento del estudiante.

Finalmente, tratar de definir la evaluación con un único significado es inviable debido a que esta representa muchos momentos en el quehacer educativo y este puede identificar en los distintos ejes de los procesos educativos. Algunos significados de la evaluación son relacionados con conceptos de investigación, aplicación de cuestionarios o encuestas. Desde el ámbito educativo, el concepto de evaluación se asocia con la actividad de comparar objetivos y resultados, mientras que otros expertos los definen como una combinación de los resultados y los valores de juicio. Estas visiones no concertadas han contribuido a la dificultad de comprender los significados esenciales de la evaluación en sí. Incluso como afirma Salarirche (2015) “lo anterior, nos lleva a pensar que la compresión del significado de la evaluación es compleja y que depende según la necesidad del contexto; por lo tanto, sería un error determinar la evaluación como un significado objetivo e único” (p.17).

Por otra parte, existe una gran variedad de modelos de evaluación educativa que devela el amplio rango de visiones epistemológicas que existen sobre los expertos sobre la naturaleza de la evaluación educativa. Por consiguiente, en los siguientes párrafos se detallan algunos modelos.

Modelo de Tyler: Este modelo pretende evidenciar el valor de los programas educativos y se caracteriza por tener una naturaleza desde una perspectiva cuantitativa, es decir, que su finalidad es la medición de logros y en relación a unos objetivos ya

planteados. (Escudero, 2003; Zambrano, 2014). Además, que las decisiones relacionadas a los programas están basadas en la relación de los objetivos del programa y sus resultados y en ese sentido la toma de decisiones sobre los aciertos o fracasos en función de los resultados de los estudiantes (Zambrano, 2003). Los roles del estudiante, docente, método y contenidos se asumen desde una planeación didáctica desde los objetivos a lograr. Es decir que la información organizada de esa manera requiere un manejo estricto y homogéneo por parte del docente y elimina todo requerimiento subjetivo en la enseñanza de los contenidos (Escudero, 2003; Zambrano, 2014). El modelo de Tyler es en esencia conductista y no toma en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes, en cambio enfatiza en alcanzar de forma sistemática los objetivos planteados. Por consiguiente, las pruebas y test estandarizados son el método utilizado para poder valorar los productos finales.

Modelo CIPP: El modelo (CIPP) significa: Context, Input, Process and Product, que su traducción al español es: Contexto, entrada, proceso y producto. Surge como respuesta a las limitaciones encontrados en la aplicación del modelo de Tyler. Sus precursores Stufflebeam y Schinkfield (1985) sostenían que el propósito de la evaluación es el perfeccionamiento de los programas educativos y que este es una herramienta sistemática de uso continuo y cíclico. Quinchía et al. (2015) afirma “se enmarcan principalmente la toma de decisiones con respecto a los fines del programa, que son: las metas y logros; y a los medios, que se constituyen en los procedimientos tanto para el diseño del programa como para su implementación (pg.3).

Este modelo se concentra en 4 áreas específicas o etapas de la evaluación dentro de un programa, las cuales se entienden de la siguiente manera: Evaluación de contexto, esta fase se concentra por comprender el y limitar contexto del programa, caracteriza a la

población y examina sus necesidades con el fin de darles posibles soluciones. Además, identifican los posibles obstáculos que no ayuden a alcanzar los propósitos establecidos mediante la valoración entre si los objetivos propuestos responden a las necesidades encontradas en la población (Stufflebeam y Schinkfield, 1985; Zambrano, 2014).

Por otra parte, la evaluación de entrada tiene 3 propósitos específicos según Zambrano (2014) tales como, diseñar un programa que pretenda satisfacer los objetivos planteados, establecer las estrategias de planificación para gestionar los recursos presupuestales del programa y, por último, establecer si los recursos humanos y materiales son los adecuados para la realización del programa.

En el caso de la evaluación de proceso, se identificar las inconsistencias de planificación con el propósito de corregirlos a la par de la aplicación del programa (Stufflebeam & Schinkfield, 1985). Según Zambrano (2014) este modelo identifica las diferencias entre el diseño del programa establecido y su implementación real. De esa manera proporcionan información fundamental para evaluar el estado de implantación real del programa.

Por último, la evaluación de producto esta se fundamenta en el mejoramiento del programa, mediante la identificación, interpretación y juzgamientos de los resultados (Stufflebeam, 2003). En otras palabras, compara resultados finales con objetivos propuestos en el programa. Según Zambrano (2014) los resultados de esa comparación buscan la toma de decisiones para el ajuste del programa.

Modelo de Scriven: Tambien llamado modelo sin metas, se fundamenta en el paradigma cualitativo. En otras palabras, plantea la evaluación como una valoración sistemática del valor o merito, en la que el rol del evaluador deber ser capaz de llegar a juicios de naturaleza cualitativas más que a una medición de cosas para medir metas u

objetivos (Zambrano, 2014). En este sentido el evaluador no conoce los objetivos o metas propuestas fijadas para el programa, debido a que los datos obtenidos de la aplicación de la evaluación son admisibles. En este modelo es fundamental tener una valoración objetiva, ya que sin ella no habría evaluación real. Zambrano (2014) afirma que en este modelo incorpora múltiples dimensiones, perspectiva y, por lo tanto, se debe introducir múltiples niveles de valoración y métodos.

que esta evaluación tiene 2 dos funcionalidades, una formativa y otra sumativa.

Modelo de Stake: Tambien llamado modelo de evaluación respondiente y se fundamenta en que el criterio de valoración son los participantes del programa (Stake,2006). Tiene como propósito responder a las cuestiones reales o situaciones problemáticas que surgen de los estudiantes y profesores y en ese sentido el evaluador debe atender dichos requerimientos realizados por los participantes del programa (Zambrano, 2014). Igualmente, implica a los participantes del programa directamente en el análisis y valoración de los procesos y resultados.

Stake (2006) plantea 2 matrices de datos que proporcionan datos referidos a los procesos y resultados. Asimismo, permiten la descripción y el juicio respectivamente. Para la descriptiva adjudica las intenciones y observaciones, en cambio para la segunda se adjudican los estándares y juicios. En ese mismo sentido, favorece la evaluación participativa y promueve una mejor apropiación en proyectos la cual favorece las relaciones sociales entre los participantes (Stake, 2006; Zambrano, 2014). Por consiguiente, el modelo de evaluación respondiente es disruptivo con de los modelos de evaluación educativas tradicionales. Lo anterior se sustenta, en la idea de que la evaluación siempre debe ser orientada más a la descripción de las actividades del programa que a los objetivos

planteados y si las diferentes perspectivas de valor son consideradas al momento de publicar los éxitos y fracasos del programa.

2.2.2. Evaluación De Los Aprendizajes

Para iniciar esta sección, se considera entender la visión del estado colombiano en lo referente en evaluación. Según el Ministerio de Educación (2008) la evaluación tiene diferentes contextos de aplicabilidad según lo que se quiera valorar. “es entendida como un ente regulador dentro del proceso educativo que valora el avance y los resultados de los diferentes procesos a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad” (p.1). Lo antepuesto, se comprende desde una posición de evaluación enfocada a dar valor de juicio a los objetivos de aprendizaje, apartando las otras visiones expuestas en el capítulo anteriores.

En términos generales, la función principal de la evaluación es la mejora continua del aprendizaje y por lo tanto el desempeño de los estudiantes a través de los resultados obtenidos en los diferentes procesos de la evaluación en un periodo (Hernández et al. 2018). Lo anterior, implica un reto para los actores directo e indirectos de la evaluación, debido a que lleva a comprender los procesos evaluativos desde diversas maneras y visiones superando los diferentes obstáculos, socioculturales, pedagógicos e incluso técnicos que este puede presentar en todo el proceso.

Por consiguiente, no se puede solo considerar la evaluación como proceso lineal y constante, sino también como proceso y resultado. En palabras de Londoño (2007) “la evaluación constituye una parte consustancial de toda actividad humana con la característica dual de asumirse tanto como proceso como resultado de acuerdo con la

intencionalidad y con el objeto que se evalúe” (p.2). De manera que, lo expuesto por Londoño (2007) sugiere que la evaluación, más que un proceso educativo de juicio o resultado, es una herramienta didáctica.

La evaluación de los aprendizajes es la más tradicional o encontrada en el proceso de enseñanza, se caracteriza por la usar pruebas formales, diseñadas con el fin de evaluar los aprendizajes del alumno en una etapa o periodo determinado (Dixson & Worrell, 2016). En el proceso de enseñanza de las lenguas extranjeras, evaluar en el aula es un proceso integral dentro del aprendizaje- enseñanza y de esa forma se convierte en un instrumento para la toma de decisiones informadas (López & Bernal 2009).

La evaluación de los aprendizajes no es solamente los test o pruebas estandarizados; al contrario, puede también considerarse como los procesos que informan e implica, analizar el desempeño a medida que el proceso de aprendizaje se va dando (López & Bernal, 2009). La evaluación del aprendizaje, es entendida desde dos procesos que se complementan; (Arias, Maturana & Restrepo, 2012; Dixson & Worrell, 2016). Se entiende el primero, como el proceso en que se realiza pruebas una vez se haya dado por terminado un determinado proceso de aprendizaje con el objetivo de comprobar si el aprendiz ha alcanzado las competencias planteadas en el plan de estudio. Esta primera fase de evaluación es fortalecida y complementada con aquel proceso educativo evaluativo enfocado a detectar las dificultades y progresos del estudiante que se da continuamente en el proceso de aprendizaje (Arias, et al 2012).

Ahora bien, Los test son los actores principales dentro de la evaluación formal, son considerados como el eje fundamental que permite establecer los logros y avances de los estudiantes en términos de aprendizaje y, de esa manera, la herramienta tradicional para tomar decisiones de promoción de estudiantes (Muñoz et al. 2012). Esto implica la

construcción de una mirada negativa de la funcionalidad del proceso de evaluación formal (López & Bernal, 2009). Lo anterior, se soporta en que las aplicaciones y resultados de los test no son regularmente usados con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza, (Muñoz et al. 2012).

Por otra parte, la importancia de la evaluación formal dentro del proceso de aprendizaje no está sujeta solamente a demostrar su comprensión conceptual de las competencias adquiridas; en cambio, provee la oportunidad de construir un pensamiento crítico en la medida que se enfrentan a nuevas condiciones que exijan la obtención de nuevos saberes (Dixson & Worrell, 2016). Consecuentemente, la evaluación formal permite describir con exactitud y eficiencia los objetivos de aprendizajes alcanzados por los estudiantes, esto es a que los test se caracterizan por esa forma y brindan unas estadísticas que fortalecen la evaluación del programa, proveyendo la información general de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Dixson & Worrell, 2016). Lo anterior, difiere de la idea de la evaluación de los aprendizajes solo es vista como el instrumento que decide si el aprendiz aprueba o no un programa académico.

2.2.3. Perspectiva teórica de la evaluación de los aprendizajes

Con el fin de tener una compresión más profunda de la evaluación del aprendizaje, en los siguientes párrafos se hace una distinción de su significado según los diferentes paradigmas que han impactado la enseñanza y por lo tanto la evaluación como proceso articulado con esta.

En primer lugar, el paradigma conductista plantea que la conducta de un sujeto es entendida mediante diversas causas ambientales, en el que no se valora los procesos

cognitivos, y que dichas conductas deben ser observables y medibles (Galán et al. 2016; Pacheco et al. 2020). En otras palabras, el ser humano es determinado por el entorno y su comportamiento y se entiende por las observación y estudio de dichas conductas (Galán et al. 2016; Viñoles, 2013). Según Galán et al. (2016) la base epistemológica está basada en el empirismo, centrando el conocimiento como una copia de la realidad. El individuo no actúa de manera autónoma y racional, en cambio reaccionan de forma pasiva a las diferentes circunstancias que están presente en su entorno.

En este mismo sentido, el aprendizaje se alcanza cuando sucede un cambio significativo en la conducta del estudiante, sin tener en cuenta los procesos internos que puedan surgir. Por lo tanto, la enseñanza se enfoca en los estímulos, utilizando métodos y técnicas de reforzamiento que generen respuestas, las cuales ayudaran a tomar las decisiones sobre el futuro del educando (Pacheco et al. 2020; Viñoles, 2013). En otros términos, el aprendizaje se define a través del desempeño de un estudiante en una actividad específica.

De ahí, que la evaluación de los aprendizajes se centra en el producto final medible y cuantificable tales como, exámenes con calificaciones de carácter cuantitativo y pruebas estandarizadas (Pacheco et al. 2020; Viñoles, 2013). De igual forma, la evaluación de los aprendizajes se caracteriza por la utilización de repeticiones mecánicas que no tienen en cuenta la reflexión sobre la conducta ejecutada (Pacheco et al. 2020; Viñoles, 2013). De hecho, si los objetivos se alcanzan y generan un cambio de conducta en el estudiante se considera como un proceso de formación exitoso.

Por otra parte, el constructivismo difiere de los supuestos epistemológicos planteados por el paradigma conductista (Larochelle et al. 1998). De hecho, el constructivismo se concibe como, la propia construcción del ser humano, como resultado

de los comportamientos sociales y cognitivos del individuo (Viñoles, 2013). Es decir, que la construcción del conocimiento se va generando a medida que el individuo interactúa con la realidad. En palabras de Carretero (2021) “el conocimiento es un producto de la interacción social y la cultura” (p.35) De igual manera, Granja (2015) plantea que es la forma como cada persona percibe la realidad y le da sentido según sus esquemas cognitivos, por lo tanto, existe una multiplicidad de realidades que se puede construir según las diferentes circunstancias que influyan en el individuo.

En esa misma linea, la enseñanza desde la postura constructivista pretende que el estudiante construya un saber de carácter significativo, logre la compresión que le lleve a un cambio conceptual (Granja, 2015). Lo anterior, con el propósito del estudiante pueda alcanzar niveles satisfactorios de adaptación al contexto y un adecuado bienestar. Por su parte, Coloma y Tafur (1999) afirmaron lo siguiente:

Es un proceso en el que se compromete la integridad del estudiante, incluyendo las habilidades, actitudes, valores, afectos y que se realiza en función de sus necesidades e intereses y de las situaciones que vive en un determinado momento. Además, es un proceso activo en el que el aprendiz construye nuevas ideas o conceptos basados en sus conocimientos anteriores. (p.23).

Según los anterior, el estudiante no solo modifica los conocimientos previos que ha adquirido, en cambio los interpreta de una manera muy particular, de tal forma que se pueda apropiar de estos. En esa misma linea, el estudiante siempre está viviendo una experiencia que le produce modificaciones específicas que, que son integradas en sus esquemas de conocimiento en calidad de nuevos aprendizajes (Colona y Tafur, 1999). Es decir, desde una perspectiva amplia el objetivo principal de la enseñanza desde el constructivismo, según Granja (2015) “los estudiantes construyan un conocimiento

significativo; alcancen la comprensión cognitiva para favorecer el cambio conceptual, considerando las condiciones emocionales, tanto del educador como del estudiante, para lograr niveles satisfactorios de adaptación al contexto y un adecuado bienestar” (p.8).

Desde el paradigma constructivista, se destacan algunas teorías de aprendizaje como: la teoría del aprendizaje significativo, la teoría del constructivismo social y la teoría de aprendizaje experiencial, por mencionar algunas.

Ahora bien, la evaluación de los aprendizajes desde este paradigma, es de carácter cualitativa integral y por lo tanto subjetiva (Granja, 2015). En otras palabras, existe una diversidad de formas de evaluar el aprendizaje, tales como técnicas informales y formales que aplican una variedad de instrumentos que evalúan procedimientos, conocimientos, destrezas, experiencias y actitudes. Unos ejemplos de estos instrumentos son, proyectos, informes, memorias, prácticas, portafolios, videos, presentaciones orales entre otras.

Para concluir, la tendencia en los últimos años es adoptar los modelos de enseñanza basados en el paradigma constructivista (Carretero 2021; Granja, 2015). Debido a que este fomenta la formación de un sujeto, activo, reflexivo, creativo, con la capacidad de enfrentar y dar posibles soluciones a los retos de la sociedad actual.

2.2.4. Evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras

Desde el campo de la enseñanza de los idiomas, el término evaluación del aprendizaje está sujeto a disimiles interpretaciones, según la misma funcionalidad de este como proceso activo en el aprendizaje. Diferentes tipos de evaluación han surgido tratando de describir y comprender las variadas formas como la evaluación se manifiesta en el aprendizaje (Brown & Abeywickrama, 2010)

En el área de la enseñanza de las lenguas extranjeras, prevalecía el debate de dos métodos de evaluación, las pruebas de puntos discretos y las pruebas integradas (Brown & Abeywickrama, 2010). La primera, basada en el supuesto de que el lenguaje se reduce en diferentes componentes (escritura, escucha, lectura, habla y las unidades del lenguaje, dentro de las unidades del lenguaje se destacan, fonología, morfología, sintaxis entre otras.

Se entiende entonces que la evaluación de los aprendizajes es igualmente evaluada segmentadamente por componente. Por otra parte, la evaluación de test integrada, se caracteriza por basar su premisa en que el lenguaje no se puede segmentar. Es decir, que se establece un dominio inductivo en lo referente a las reglas de gramática cuando se pretende conocerlas y usarlas en los contextos requeridos. Según, Brown & Abeywickrama, (2010), las pruebas cerradas y dictados son históricamente dos ejemplos claros de evaluación de pruebas integradas. Las pruebas integradoras presuponen un dominio inductivo de las reglas gramaticales, tanto en términos de conocimiento como de uso.

Otro enfoque que ha caracterizado la evaluación de los aprendizajes en los idiomas son las pruebas basadas en el método comunicativo diseñadas por expertos (Brown & Abeywickrama, 2010). Las pruebas integradas solo buscan evaluar las competencias lingüísticas de los estudiantes, las cuales son insuficientes para conocer el dominio real del aprendiz en el uso de la lengua extranjera en un contexto real.

Los primeros desafíos que enfrentan expertos como Bachman y Palmer (1996) fueron la necesidad de que las tareas asignadas demuestren un dominio en el uso del lenguaje en la vida cotidiana. Pero la mayoría de las situaciones de práctica o evaluativas eran artificiales. Según Brown y Abeywickrama (2010), esto volcó a los investigadores a centrarse en diseños basados en enfoques comunicativos. Por consiguiente, Brown y Abeywickrama, (2010) sostienen que Bachman, propuso un modelo compuesto por

competencias pragmáticas, que se destacaban por estar categorizadas por componentes gramaticales, textuales y sociolingüísticos, destacando la necesidad de que el aprendiz pueda dominar estrategias comunicativas, que facilitan superar cualquier error.

El modelo propuesto por Bachman (1990), es también una guía para el diseño de pruebas en la enseñanza del lenguaje. de igual forma, este modelo permitió a los evaluadores identificar y diseñar el tipo de actividades evaluativas relacionadas con el uso del idioma, caracterizándose por tener una variedad de situaciones donde el uso del lenguaje es real. La evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras desde el enfoque comunicativo, resalta la importancia del porqué se usa el lenguaje, que temas trata y qué efecto puede causar.

Por otro lado, la evaluación de resultados de los aprendizajes también fue un elemento emergente que marcó la enseñanza de las lenguas extranjeras a finales del siglo xx (Escudero, 2003). Se defendió la idea de que los exámenes estandarizados no estimulaban el desempeño real del uso del idioma en los estudiantes (Brown & Abeywickrama, 2010). La evaluación por competencias o desempeños se caracteriza por incluir habilidades productivas y demostrables, tales como, hablar, escribir y con la supervisión de un evaluador en el momento de la aplicación de la evaluación. Además, conlleva un elemento de autenticidad debido a que se enfoca en actividades que reflejen tareas de la vida real y una integración de las habilidades lingüísticas. De esta manera, Brown y Abeywickrama (2010) afirman que un ejemplo de evaluaciones basadas en el desempeño son las tareas interactivas, como las entrevistas orales. Es decir, que, en la aplicación de una entrevista, significa que se requiere que el examinado escuche con precisión a otra persona y responda apropiadamente. Brown & Abeywickrama, (2010) sostuvo:

Si se tiene cuidado en el proceso de diseño de la prueba, el lenguaje obtenido y ofrecido como voluntario por el estudiante, puede ser personalizado y significativo, y las tareas pueden acercarse a la autenticidad del uso del lenguaje en la vida real” (, p.10)

Para autores como Pulchen, (2013) y Mcnamara (1996), existen tres elementos emergentes y fundamentales que se deben considerar para tener una comprensión más contextualizada y amplia de las evaluaciones en las lenguas extranjeras: las pruebas basadas en computadores, las teorías sobre las inteligencias múltiples y la evaluación alternativa.

Para finalizar, es pertinente conocer lo que se declara como evaluación de los aprendizajes según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, debido a que este define el lineamiento principal que guía la enseñanza, aprendizaje y evaluación de los idiomas en Colombia.

Por lo tanto, la evaluación según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, 2002) sostiene no es un elemento que solamente se enfoca en dar un juicio de valor al dominio lingüístico en una lengua extranjera, sino que lo define en un sentido más amplio. Es decir, que incluye aspectos como, la evaluación del programa de estudio, satisfacción de los actores del aprendizaje, como estudiantes, profesores entre otros. Para la evaluación de los aprendizajes, sostiene que está directamente ligada con todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, partiendo de que se está expuesto a proceso continuo de evaluación en relación a lo que se aprende (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas [MCER, 2002]). De hecho, declara que hay una variedad de formas que se pueden evaluar el aprendizaje en idiomas, las cuales son definidas en la siguiente sección.

2.2.5. Tipos de Evaluación en la Enseñanza de los Idiomas

Desde la revisión de literatura (Fulcher, 2013; Mcnamara 1996; MCER,2001; Qu & Zhang, 2013; Weir, 2005), se evidencian diferentes términos que permiten distinguir los tipos de evaluación que son comunes en la enseñanza de los idiomas. En la siguiente sección se puede distinguir, comparar y contrastar la naturaleza de estos. Es de anotar, que el orden en que se presentan no busca discriminarlo según su importancia.

Dominio: se concentra en comprobar lo que el estudiante conoce o es capaz de hacer con lo aprendido en un contexto real (MCER,2002) es decir, mide el uso de los idiomas en situaciones reales e implica una perspectiva externa. (Abedi, 2008).

Aprovechamiento: tiene como fin, medir los objetivos específicos alcanzados en relación con los contenidos en un periodo específico. (Gronlund,1998; MCER,2002).

Momento concreto: es cuando se otorgan valoraciones en un momento concreto del proceso de enseñanza, con el único fin de tomar decisiones pertinentes y dar relevancia a lo que el aprendiz puedes hacer, usualmente siempre es al inicio o final de un curso (Gronlund,1998; MCER,2002).

Continua: se caracteriza por dar juicios de valor a las tareas o actividades durante el curso en diferentes momentos y los actores principales de estas pueden ser tanto el tutor como el estudiante (MCER,2002).

Directa: se utilizan debates, entrevistas como técnica de evaluación y se da en un momento determinado. (MCER,2002) existe una interacción entre el estudiante y el docente, un ejemplo de esto son las actividades orales (Shapiro, 2011).

Indirecta: se caracterizan actividades donde la prueba escrita tiene mayor protagonismo; se quiere evidenciar comprensión mediante la interpretación y generalización a partir de preguntas en una prueba (Fulcher, 2013)

Actuación: el estudiante provee una muestra lingüística de forma oral o escrita; hace referencia a una actuación adecuada en una situación relativamente auténtica (Fulcher, 2013; Mcnamara 1996).

Conocimientos: buscan evidenciar los alcances los conocimientos y su grado de control lingüístico; se utilizan preguntas con diferentes tipos de ítems (MCER,2002). Es una herramienta que se utiliza para complementar a la evaluación de actuación (Mcnamara 1996).

Objetiva: no se tiene en cuenta el juicio de valor del examinador y son diseñadas con ítems que tienen una única respuesta; un ejemplo de estas son las pruebas indirectas (Alderson et al. 1995).

Subjetiva: a diferencia de la objetiva, la valoración de juicio del examinador es primordial; los juicios de valoración pueden variar según el criterio del evaluador y el tipo de actividades; habilidad comunicativa, que se esté utilizando (Alderson. Et al. 1995). la calidad de la actuación del alumno es tomada según factores concretos y haciendo referencias a la propia experiencia (MCER,2002).

Valoración mediante escala: se encarga de determinar el nivel o banda concreta de una escala compuesta donde se ubica un estudiante (MCER,2002).

Valoración mediante lista de control: evaluar a un estudiante en relación con una lista de aspectos que se consideren para un nivel o modulo concreto (MCER,2002).

Impresión: se da en el momento en el que el estudiante o profesor realiza una valoración según su experiencia; no se tiene en cuenta ningún criterio como marco referencial y se caracteriza por aplicar muchas formas de valoración subjetiva (MCER,2002; Weir,2005).

Valoración guiada: se caracteriza por la valoración de la impresión mediante un enfoque o criterios de evaluación; las consistencias de las valoraciones aumentan considerablemente debido al uso de una referencia para el evaluador (MCER,2002; Weir,2005).

Global: enfocada a una valoración sintética tomada de un conjunto el evaluador pondera diferentes (MCER,2002). Aunque, para algunos autores como Weir (2005) la relacionan con la evaluación sumativa y formativas.

Analítica: analizar distintos aspectos de forma separada; el análisis consta de dos partes fundamentales; en función a lo que se quiere conocer y cómo se logra una puntuación (MCER,2002). El evaluador observa detenidamente; y provee, además, un metalenguaje para la negociación entre examinadores y para la retroalimentación que se da al alumno (Weir,2005)

Formativa: se considera como una indagación exhaustiva, evaluación y análisis del registro de las tareas de aprendizajes frecuentes de los estudiantes (Qu & Zhang, 2013). Sin duda, pretende mejorar el proceso de aprendizaje; identificando el alcance del aprendizaje en puntos fuertes y débiles; es un proceso continuo, aplicándose en el cualquier momento de la clase, tanto de forma informal o formal (Fulcher, 2013; MCER,2002; Weir, 2005).

Sumativa: se caracteriza por dar un juicio de valor en términos generales a los aprendizajes de los estudiantes al finalizar el proceso de enseñanza; en un momento concreto o final de un curso, con calificación cuantificable (Fulcher, 2013; MCER,2001; Weir, 2005). un ejemplo concreto, son las evaluaciones de final de curso o evaluaciones de competencias; como exámenes internacionales (Qu & Zhang, 2013).

En conclusión, la evaluación de aprendizaje en lenguas extranjeras se comprende como un proceso sistemático y constante que puede tener varias fases o características

según su objetivo (Fulcher, 2013; Mcnamara, 1996; MCER, 2002; Qu & Zhang, 2013; Weir, 2005). Tiene como funcionalidad esencial la indagación de información de los diferentes procesos relacionados a calidad de los desempeños o logros de los estudiantes, en virtud a la relevancia y pertinencia con los objetivos de aprendizajes definidos, de carácter formal o informal (Fulcher, 2013; Mcnamara 1996; MCER, 2002)

3. Metodología

Esta investigación tuvo como propósito comprender las experiencias vividas relacionadas con la evaluación del aprendizaje en inglés, como lengua extranjera de un grupo de estudiantes en un centro de idiomas de la zona norte de Colombia. El estudio de la evaluación de los aprendizajes es un tema factible para ser objeto de investigación (Bailey, 2013; Herrera & Zambrano 2019; Rojas:2017 Sánchez & Agusto, 2015). No obstante, no existe mucha literatura sobre investigaciones de corte fenomenológico relacionadas a la evaluación en lenguas extranjeras en Colombia. Lo anterior, reafirma que la aplicación de un diseño fenomenológico enriquece la literatura existente y aporta una nueva forma de comprender los significados de la evaluación en el ámbito educativo local y nacional. Este capítulo incorpora el diseño de investigación y sus conceptos teóricos, los participantes, el contexto, las técnicas de recolección y análisis de datos y por último las consideraciones éticas.

3.1. Diseño de Investigación

El enfoque cualitativo es el medio más adecuado para poder explorar y entender el significados individuales o grupales adscritos a problemas sociales o humanos (Creswell; 2009). El problema de investigación que se plantea en este trabajo, sugiere una exploración profunda del fenómeno que se pretende comprender desde el diseño cualitativo y su perspectiva constructivista. Según Creswell (2016), desde el paradigma constructivista se plantea la idea del que el sujeto busca el entendimiento del entorno donde vive y la compresión de ese mundo se da mediante el desarrollo de significados subjetivos basados en sus vivencias —significados. En otras palabras “Se centran en los contextos específicos en los que los individuos viven y trabajan para comprender los entornos históricos y

culturales de los participantes” (Creswell, 2016, p. 25). Por lo anterior, el enfoque cualitativo es se adecua a la necesidad del investigador por comprender las experiencias vividas en relación a la evaluación de los aprendizajes de un grupo de estudiante

Este estudio se apoya en varios supuestos filosóficos: ontológico, epistemológico, axiológico y metodológico (Creswell, 2016). El supuesto ontológico hace referencia a la naturaleza de la realidad y en este estudio diferentes perspectivas sobre la evaluación de los aprendizajes pueden ser descriptas por los participantes de este estudio con el fin de aportar a la comprensión del fenómeno principal. Desde el componente epistemológico, el investigador se debe acercar lo más posible a los participantes, mediante la entrevista semi estructurada y, de esa forma, poder recopilar información subjetiva de cada participante.

Según Creswell (2016), el acceso al conocimiento es posible mediante las experiencias subjetivas de las personas. En un estudio de corte fenomenológico el investigador reacciona a las experiencias vividas de los participantes mediante comentarios y opiniones de carácter reflexivo (Hamil & Sinclair, 2010; Wall, Glen, et al. 2004 citado en Aguas, 2020). En lo referente a los aspectos axiológicos, el investigador informa los valores y sesgos que puedan surgir en la recolección de la información. Por último, el supuesto metodológico se refiere a la naturaleza de esta investigación, la cual es inductiva y emergente. “La lógica que sigue el investigador cualitativo es inductiva, desde cero, en lugar de transmitirse enteramente desde una teoría o desde las perspectivas del investigador” (Creswell, 2016, p. 22). El supuesto metodológico implica tratar de comprender fenómenos que no pueden ser estudiados cuantitativamente, porque tienen dimensiones personales que pueden ser más apropiadamente investigado desde el paradigma cualitativo, siendo la evaluación de los aprendizajes el fenómeno a indagar en este estudio, el cual tiene como objetivo comprender

y develar los significados desde las experiencias vividas que le atribuye un grupo de participantes.

3.2. Diseño Fenomenológico.

Estudiar las experiencias vividas es una labor de la fenomenología como diseño de investigación cualitativa (Aguas, 2020; Moustakas, 1994). El diseño fenomenológico pretende develar la esencia de la experiencia humana acerca de un fenómeno en particular desde la descripción exacta de los participantes (Aguas, 2020; Moustakas, 1994; Tapp, 2008). Las descripciones de las experiencias son el eje fundamental para comprender el fenómeno, las cuales proporcionan la base para un análisis estructural reflexivo que retrata las esencias de la experiencia (Moustakas, 1994).

Desde su enfoque filosófico e investigativo, la fenomenología plantea que los sentidos desde las más básicos hasta la más complejas pueden ser conocidas mediante la subjetividad interna (Aguas, 2020; Flood, 2010). Es decir, pretende conocer el mundo desde la mirada de los individuos (investigador) que dejan de lado sus pre juicios de un fenómeno (Aguas, 2020). El mundo de la experiencia es el punto de inicio para la ciencia, desde la mirada fenomenológica (Husserl, 2000). Es decir, que no busca explicar el fenómeno, en su lugar, procura la descripción del mundo de lo vivido tal y cual como se manifiesta. “Centrarse en las cosas mismas significa volverse al mundo de experiencia teniendo en cuenta que ante cualquier objetivo la realidad hay un sujeto que experimenta; antes de cualquier objetividad hay un mundo dado de antemano y antes de cualquier conocimiento hay una vida en la que se basa” (Sadala & Adorno, 2002, p. 283).

El diseño fenomenológico actual tiene sus bases fundamentados en la filosofía, especialmente en las ideas de Edmund Husserl, Ponty y Heidegger (Aguas, 2020; Tapp

2008; Moustakas 1994; Qutoshi, 2018). Dentro de las tendencias de tipos de diseños fenomenológicos, se destaca el descriptivo y hermenéutico (Aguas2020; Moustakas,1994, Van manen,2016). La fenomenología descriptiva como proyecto de investigación se fundamenta en el trabajo sobre los estudios en la Universidad de Duquesne sobre sicología fenomenológica realizados por Giorgi (2012) y otros investigadores (Finlay, 2009). Inspirada en las ideas de Husserl (2002), la fenomenología pretende estudiar la esencia de los fenómenos como se muestran en la conciencia. Se destaca que, en la propuesta de un diseño descriptivo se realiza un proceso sistemático donde se articulan la reducción fenomenológica, la descripción del fenómeno y la búsqueda de la esencia (Dowling & Cooney, 2012; Finlay, 2009). La descripción de las vivencias es el punto de inicio para el diseño fenomenológico y en el que el investigador tiene un rol principal: obtener todas esas descripciones tal y como las revela el sujeto que las experimenta asumiendo una postura en la que debe dejar de lado cualquier pensamiento previo, concepción o emitir juicio alguno sobre el fenómeno (Dowling & Cooney, 2012; Finlay, 2009)

Por otra parte, la fenomenología con enfoque hermenéutico desde el quehacer filosófico está fundada en las ideas de Martin Heddieger y se ha concentrado en las indagaciones ontológicas y la naturaleza del ser (Koch et al., 1995, como se citó en Dowling & Cooney, 2012). Es la destreza de interpretar textos o experiencias de tal forma que la intención y el significado detrás de las apariencias se puedan comprender (Moustakas, 1994). La hermenéutica difiere de los demás diseños de investigación fenomenológicos partiendo del hecho de que los investigadores aportan su perspectiva y experiencias al proceso de investigación (Finlay, 2009; Moustakas, 1994), en cambio el enfoque descriptivo omite ese proceso de interpretación y participación del investigador. A

ese proceso se le llama reducción fenomenológica. Se destaca que, desde el enfoque hermenéutico, se rechaza la propuesta de “Bracketing” (suspensión) debido a que la descripción de los fenómenos va de la mano con la interpretación del investigador (Crane et al. 2004, como se citó en Dowling & Cooney, 2012).

El presente estudio adopta el enfoque descriptivo como metodología de investigación, que plantea como objetivo principal, la compresión de experiencias vividas en relación a la evaluación de los aprendizajes de un grupo de estudiantes. Las experiencias vividas se pueden explorar desde la mirada descriptiva de Husserl articulada con la premisa que la única forma de comprender una experiencia y su significado es desde la descripción del sujeto que la ha vivido (Mapp, 2008). Por consiguiente, para tener una mejor claridad del significado de fenomenología, a continuación, se hace una distinción algunos términos asociados a esta.

Conciencia: Acto de conocimiento se da no solo por un ser que realiza un acto mental sino una dinámica inseparable entre un acto mental y un objeto, dado que no puede realizarse un pensamiento sin algo que no pueda ser percibido por un observador Husserl (2002). Según Moran and Cohen (2012) el término surge de la consideración de la pregunta: ¿cómo el ser-objeto mismo puede ser considerado objetivamente por nosotros?

Experiencia vivida: Desde una mirada fenomenológica es el medio por el cual se puede comprender la esencia de las cosas. Van Manen (1997) afirma que volverse hacia los fenómenos de la experiencia vivida significa volver a aprender a mirar el mundo al volver a despertar la experiencia básica del mundo, volverse a las cosas mismas.

Epoche: Es el acto en que se deja un lado los prejuicios e ideas preconcebidas sobre las cosas (Moustakas, 2010). “El mundo se coloca fuera de acción, mientras permanece entre paréntesis. Sin embargo, ha sido limpiado del pensamiento ordinario y está presente ante nosotros como un fenómeno para ser contemplado y conocido a través de una conciencia “purificada” (Moustakas, 2010, p73). Es decir, es una forma de observar y ser, una postura.

Reducción fenomenológica: La actividad de describir exactamente lo que se ve, no sólo en términos del objeto externo sino también el acto interno de la conciencia; la experiencia como tal, en lenguaje textural (Moustakas, 2010). En el acto de ver y describir, el investigador hace descripciones textuales con un contexto de la experiencia y lleva a la transformación del mundo a meros fenómenos, (Moustakas, 2010).

3.3. Pregunta de Investigación

La pregunta principal en el presente estudio esta direccionada a la evaluación del aprendizaje en inglés como lengua extranjera, la cual se estructura de la siguiente forma: ¿Cuál es la experiencia vivida de los estudiantes de un centro de idiomas de la Costa Atlántica con relación a la evaluación de los aprendizajes en los cursos de inglés como lengua extranjera?

Hay una serie de asuntos relacionados que son necesarios conocer desde una indagación exhaustiva que promueve la descripción del fenómeno. Las siguiente pregunta de segundo orden ayudaron a explorar el fenómeno principal en profundidad:

1. ¿Qué factores inciden en los resultados de los procesos de evaluación del aprendizaje desde la perspectiva de los participantes en el estudio?

3.4. Población y Muestra

En los estudios cualitativos la población se entiende como el grupo de personas con una serie de particularidades similares que aportan información para la ejecución de la investigación (Hernández, et al 2016). Pero la muestra de la población, es el grupo selecto de personas que están involucrada directamente en la investigación y los cuales aportan la información necesaria para la realización del estudio (Creswell 2016). En palabras de Hernández et al. (2016) “grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia” (p. 384).

La población del actual estudio consiste en 4 estudiantes adscritos a los cursos de formación en EFL de un centro de idiomas de la costa de norte de Colombia. En este estudio, los participantes seleccionados deben estar cursando algunos de los niveles de formación de inglés y han debido tener alguna experiencia en relación a la evaluación del aprendizaje en EFL. Según Polkinghorne (1989) entre 5 y 25 personas que hayan experimentado el fenómeno son el numero recomendado para participar en los estudios de diseños fenomenológicos. No obstante, Van Manen (1997) afirma que con solo un participante se puede hacer fenomenología. Se destaca, que el tamaño de la muestra no es relevante desde una mirada probabilística, pues no se pretende generalizar los resultados, en cambio se pretende tener una indagación profunda del fenómeno (Hernández, et al. 2016). Asimismo, Hernández et al., (2016) comenta que “con una muestra de mayor tamaño a lo expuesto anterior, se puede llegar a la saturación de categorías” (p. 435).

Se utilizó un muestreo intencionado de los participantes. Los cuales se identifican por tener las siguientes características.

Tabla 1. Características de los participantes.

Participante	Género	Edad	Tiempo en formación	Función	Nivel de formación
S1	Femenino	22	1 semestre	Estudiante	A2
S2	Femenino	23	1 semestre	Estudiante	A2
S3	Femenino	23	1 semestre	Estudiante	A2
S4	Femenino	30	2 semestre	Estudiante	B2

Fuente: Elaboración propia.

Los criterios de selección fueron:

- Todos los participantes son estudiantes adscritos a un curso de formación de inglés en el centro educativo.
- Estar cursando un nivel o a ver cursado al menos un nivel de formación en el Centro.
- Es de aclarar que el género femenino de los participantes no fue escogido por ninguna determinación. Se debe a que fueron las únicas participantes que tenían el tiempo y la voluntad de participar en este trabajo. No obstante, la invitación de participar en este estudio se envió a estudiantes de ambos géneros.

Es de aclarar que los participantes recibieron invitaciones formales y consentimientos informados para hacer parte del desarrollo de la investigación; por lo tanto, su participación fue voluntaria (Ver anexo B)

3.5. Consideraciones Éticas

Para iniciar es importante tener en cuenta que, en la investigación cualitativa, específicamente en el proceso de recolección de datos, se recomienda que el investigador se anticipa a las cuestiones éticas que puedan surgir en el estudio (Creswell, 2009). Lo anterior, se soporta en el hecho de que los investigadores están recolectando información sensible de y acerca una población específica (Creswell, 2009). La cual puede generar un impacto positivo o negativo en la población que es parte del estudio.

Las consideraciones éticas se preocupan por proteger a los participantes del estudio y evita malas conductas e incorreciones que puedan crear un impacto negativo en el contexto donde se esté realizando la investigación. (Creswell, 2009; Miguélez, 2016). De esta manera, el consentimiento informado es a la vez, una estrategia y herramienta que surge de esas consideraciones éticas planteadas por el investigador. En ese sentido, se encarga de informar de manera amplia y profunda los posibles riesgos, beneficios, consecuencias o complicaciones que se puedan presentar durante el desarrollo del estudio, además de la aceptación voluntaria del participante (Creswell, 2009; Miguélez, 2016).

Otra consideración ética importante en este proceso es la confidencialidad, la cual es parte del consentimiento informado entregado al participante. La confidencialidad garantiza que los participantes en el estudio se le respete su derecho a la privacidad y, así mismo, evitar un impacto negativo en la población o contexto indagado. (Aguas, 2020; Miguélez, 2016). La confidencialidad se extiende más allá de la duración del estudio. En tal sentido, se

recomienda informar sobre cualquier uso futuro previsto de los datos recopilados (Miguélez, 2016) En este estudio se plantea utilizar un sistema de códigos alfa numéricos con el fin de preservar la información específica de los participantes (Hernández et al., 2016).

Para la incorporación de los participantes al presente estudio, se propone lo siguiente: en primer lugar, solicitar por medio de una carta el permiso para la realización del estudio en dicha institución. En segundo término, una vez obtenido el permiso, utilizando el consentimiento informado se invita a participar estudiantes que cumplan con los requisitos planteados en la sección anterior; en esta fase se socializa el propósito del estudio, las preguntas de la entrevista, metodología, lugar y fecha de las entrevistas, y los potenciales beneficios de la investigación al contexto. Por último, la firma de del consentimiento informado por parte de los participantes será de carácter obligatorio.

3.6. Recolección de Datos

La recolección de datos en investigación cualitativa es un proceso amplio que no solo implica el tipo de datos y procedimiento de recolección (Creswell, 2016). Es decir, es un proceso que cubre desde una solicitud escrita para proceder con los permisos, seleccionar el tipo de muestra que responda, registro y almacenamiento de datos, consideraciones éticas, entre otros (Creswell, 2016). Es la obtención de datos de o acerca personas, situaciones o comunidades, que son transformado en información (Hernández et al., 2016). Los tipos de datos comunes en investigación cualitativa son conceptos, creencias, emociones, interacciones, experiencias y vivencias, entre otros que se manifestadas en el lenguaje de los participantes de forma individual o grupal (Hernández et al., 2016)

En relación con el objetivo planteado en este estudio, la recolección de datos de la actual investigación fenomenológica consistió en entrevistas semiestructuradas individuales en profundidad con los participantes (Creswell 2016). Estas tienen la posibilidad de adaptarse a los participantes con el fin de motivar al interlocutor, aclarar conceptos, identificar ambigüedades y oprimir formalismos (Bravo et al., 2013), por tal motivo, se estructuran con preguntas abiertas, que puedan variar según se desarrolló el proceso de indagación buscado así, que el participante pueda hacer una descripción más profunda del fenómeno desde su vivencia. En este trabajo se adaptó la estructura propuesta por Seidman (2006) para la aplicación de la entrevista. En la primera sesión, se establece el contexto de la experiencia de los entrevistado. La segunda entrevista tiene como objeto la construcción de la experiencia; mediante la descripción detallada de la experiencia vivida sobre el fenómeno indagado y en la última sesión, se les solicito a los participantes que reflexionen sobre el significado que encierra la experiencia.

Por otra parte, El diario reflexivo como herramienta que complementó los métodos de recolección de datos. Esta estrategia brindo oportunidades para obtener una descripción más amplia de la experiencia vivida de los individuos y los comportamientos. Asimismo, permitió lograr que el investigador complete el bracketing durante la recolección y análisis de datos (Aguas, 2020)

3.7. Análisis de Datos

El análisis de datos se caracteriza por la identificación y organización de una información específica que ha sido recolectada por el investigador, la cual ordena y sintetiza para un mejor entendimiento del significado. Según Hernández et al., (2016) “la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les

proporcionamos una estructura” (p419). Es decir, que se desarrolla un análisis profundo mediante los procesos de transcripción y codificación de la información (Creswell, 2009).

Para este estudio de diseño fenomenológico, los investigadores revisaron los datos arrojados por la entrevista y resaltaron la información que ayuden a tener una comprensión profunda sobre como los participantes vivieron el fenómeno (Moustakas, 1994 como se citó en Aguas, 2020). De acuerdo a lo anterior, para el análisis de datos de este estudio se adopta el modelo de Giorgi (2012), explicado en los siguientes pasos: Primero, el investigador hace una lectura de la descripción con el fin de obtener una idea general de toda la descripción. Segundo, el investigador hace una nueva lectura para identificar las áreas de la entrevista que resaltan las experiencias de los participantes en relación con el fenómeno que se investiga. Este es el proceso de constitución de las partes. Es decir, hace una discriminación de las unidades significativas tomadas de las experiencias vividas por los participantes. En el tercer paso, se agruparon las unidades de significado. La siguiente fase, se convirtieron de unidades de significados en expresiones individuales descriptivas utilizando la variación imaginativa. Finalmente, se sintetiza e integrar el fenómeno mediante la clarificación e interpretación de los datos. El anexo D, explica los resultados del proceso de codificación para el método de análisis fenomenológico de cinco pasos de Giorgi (2012).

3.8 Validez, Confiabilidad y Autenticidad

La validez, confiabilidad y autenticidad hace referencia a la rigurosidad en investigación cualitativa (Aguas, 2014; Varela, 2016). En primer lugar, la validez hace referencia a la credibilidad de los instrumentos utilizados para la recolección de datos y hallazgos de la investigación (Aguas, 2014). Para asegurar la validez en este estudio, se

entiende que los datos revelan la descripción exacta de la experiencia de los participantes con relación a la evaluación de los aprendizajes en un curso de inglés como lengua extranjera. Además, los participantes y la atribución de significados del fenómeno son la base para la fidelidad de la indagación del fenómeno. De igual manera, las percepciones del estudio pueden aportar a una comprensión situaciones similares de investigación relacionada a la evaluación de los aprendizajes en la formación de lenguas extranjeras. Es decir, que los resultados de la presente investigación pueden ser la base o insumo para futuras investigaciones sobre la evaluación de los aprendizajes en lenguas extrajeras en el contexto colombiano.

En segundo lugar, la confiabilidad hacer referencia a la consistencia o fiabilidad de la investigación (Aguas, 2014). Una muestra de esto en este estudio es poder brindar unos resultados consistentes. Lo anterior, hace referencia en que el investigador se aseguró la consistencia de las entrevistas semi estructurada utilizada para la recolección de datos. La cual está basada en la estructura propuesta por Seidman (2006) para la aplicación de las entrevistas a profundidad. En ese sentido se utilizó las mismas entrevistas a los 4 participantes en diferentes momentos.

Por último, la autenticidad se entiende como la capacidad del investigador para demostrar una variedad significativa de realidades relacionada al fenómeno indagado (Aguas, 2014). En este trabajo se evidencia la autenticidad por medio de la experiencia descrita por los participantes, o también perspectivas sobre la evaluación de los aprendizajes. De igual forma, desde la conciencia del investigador para poder comprender las diferentes voces presentes en el estudio (Aguas, 2014). Es decir, que la autenticidad implica una estrecha relación con la validez y credibilidad.

3.9. Resultados

El propósito de este estudio fenomenológico fue comprender las experiencias vividas relacionadas con la evaluación del aprendizaje en inglés como lengua extranjera de un grupo de estudiantes en un centro de idiomas de la zona norte de Colombia. Este estudio adoptó un enfoque descriptivo como metodología de investigación, que pretende que las experiencias vividas se pueden explorar desde la mirada descriptiva de Husserl, articulada con la premisa que la única forma de comprender una experiencia y su significado es desde la descripción del sujeto que la ha vivido (Mapp, 2008).

Para todo el proceso de recolección de datos se tomó la serie de entrevistas profundas propuestas por Seidman (2006) y el modelo de cinco pasos de Giorgi (2012). El objetivo de cada entrevista fue la siguiente. En la primera, se indagó por el contexto de la experiencia de manera general. Mediante una pregunta más detallada, la segunda permitió una descripción estructural de la experiencia. En la tercera, se obtuvo una descripción del significado que encierra la experiencia. El modelo de Giorgi (2012) se aplicó de manera sistemática y consistente.

Transcripción de entrevistas y lecturas de protocolos: en este paso del proceso de análisis se trascibieron 12 entrevistas grabadas en audio y realizadas con cuatro participantes. Una vez terminada las transcripciones, se procedió a leerlas y releerlas para tener una idea global de la perspectiva de los participantes sobre el fenómeno de la evaluación de los aprendizajes en su curso de inglés.

Extracción de declaraciones o frases significativas: el investigador realizó una nueva lectura para identificar las áreas de la entrevista que resaltan las experiencias de los participantes en relación con el fenómeno que se investiga. Este es el proceso de

constitución de las partes. Es decir, se realizó una discriminación de las unidades significativas tomadas de las experiencias vividas por los participantes. 67 unidades de significados resultaron del análisis.

Formulación de temas iniciales: En este paso del análisis, se hizo una nueva lectura de las unidades de significados y se identifica declaraciones más significativas, las cuales responden con las descripciones del fenómeno de la evaluación de los aprendizajes. Se analizan esos significados y se formula los temas iniciales relacionados la descripción del fenómeno, utilizando la variación imaginativa.

Formulación de temas finales: En este paso, el investigador hizo una revisión de las expresiones o temas iniciales los cuales son los psicológicamente más sensibles con la ayuda de variación imaginación libre. Los subtemas los sintetiza para formar temas finales y así determinar la esencia de la experiencia.

Estructura fundamental: En este paso, se logró la esencia del fenómeno vivido en las experiencias de los participantes, es decir, la esencia del fenómeno, el cual se convierte en el significado de la experiencia para los participantes, lo cual corresponde a los resultados del estudio.

Cinco temas surgieron del proceso de análisis: sentimiento de aceptación y vínculo como valor agregado, el desdén por el establecimiento evaluativo, intencionalidad y sentido de la praxis evaluativa, el rostro oculto de la evaluación y por último el sentido de la integralidad profesional. Finalmente, teniendo en cuenta el quinto paso del método de Giorgi (2012) el investigador unificó los temas de forma narrativa para luego crear la estructura conceptual del fenómeno de la evaluación de los aprendizajes.

3.9.1. Temas Finales

Tema 1. Intencionalidad y significado de la praxis evaluativa: Este tema hace referencia de los diferentes objetivos de la evaluación; como medidor y validador de saberes, estrategias que favorece y mejora los aprendizajes mediante la retroalimentación, la evaluación como transformador de realidades e instrumento que motiva a aprender, estos significados surgen desde la descripción de la experiencia de las estudiantes. Del mismo modo, el sentido práctico de la evaluación de los aprendizajes en el aula de clases. Todos los estudiantes participantes en el estudio señalaron que comprenden la evaluación como una herramienta que fortalece los aprendizajes. En palabras de la S1, “Son como que aprendizaje que uno fortalece, son cosas que le quedan a uno, son experiencia que enriquecen nuestra vida, por lo menos en mi caso me enriquece.” Apoyando lo anterior, la S3 manifestó:

Como decía en la anterior entrevista 2, la evaluación es muy significativa porque es la forma por el cual me diagnostican si he aprendido o si he avanzado o si me he quedado en este proceso, y entonces si es muy importante porque yo necesito saber cómo estoy y es muy importante saber en qué nivel o en qué condiciones se encuentra uno respecto a este curso.

La retroalimentación en los procesos de evaluación contribuye a esa mejora significativa de los desempeños de los estudiantes. La S3 comentó lo siguiente, “he sentido que por medio de la evaluación he tenido también un aprendizaje porque cuando la profesora socializa la respuesta yo identifico en qué me equivoque y sé que para el próximo parcial tengo que mejorar en esto.”

Sobre el tema anterior, la S2 comentó, “cuando esta la profesora ahí, porque uno hace una actividad y ella dice me traen el borrador y ella misma va corrigiendo. Es algo como personalizado porque uno va y ella habla con uno y le explica y ella le da su tutoría a cada quien”. El comentario anterior soporta descripción de la evaluación como herramienta que comprende el estado de los aprendizajes de los estudiantes y de esa forma validar si el proceso de enseñanza está siendo exitoso.

De la misma manera, en la entrevista 2, la S2 declaró, “en el sentido personal me ayuda a mí a alimentar o más bien a retroalimentar todos esos conocimientos que aprendí durante el proceso.

Por su parte, la S3 expresó, la evaluación es la forma que tienen los docentes para analizar cómo estamos o que hemos aprendido durante todo el tiempo que nos han estado hablando. Nos han estado dando clases, también para saber cómo estamos y si en realidad si está funcionando o si estamos aprendiendo.

En concordancia con lo anterior, la S4 argumentó que la idea de que la evaluación es fundamental, “es necesario saber que estas aprendiendo cosas, es necesario saber que, si sabes del tema, es necesario saber que, si sabes.”

Además, la S3 comentó que, a través de los quizzes, talleres y parciales también se aprende. Por qué recopilan todo lo que uno ve durante el semestre y al final lo evalúan para saber que tanto he aprendido y mediante de eso yo me he dado cuenta que he aprendido o que falencia o que aspecto debo de mejorar.

Respecto a lo expresado en el párrafo antecesor, la S2 declara, “La evaluación que se haga para poder avanzar. Por ejemplo, cuando me gano el segundo corte del nivel A1,

eso me da paso al nivel A2 y por eso son necesario las evaluaciones porque ayudan avanzar.”

Ahora bien, en relación al sentido de la práxis evaluativa, se develan diferentes significados atribuidos por las participantes.

La S2, expresó el sentido de la praxis evaluativa de la siguiente manera, “ejemplos como aprender palabras, expresarme, a escribir textos, cosas que anteriormente yo no hacía, a entender un poco del idioma, a entender lo que me están diciendo, y a yo poder responder y son cosas que antes no sabía y que a partir de este curso las he podido ir manejando poco a apoco.

A su vez, sobre la praxis evaluativa, la S3, afirmó, “a nivel profesional me ayuda bastante a un que no maneje a la perfección la lengua, pero como dicen por ahí ya uno se defiende, es muy importante y muy bueno independientemente de todo de las cosas que pasan.”

De igual manera dentro de la praxis evaluativa se destaca el significado de la evaluación como elemento que transforma las realidades de los estudiantes, tal y como lo declaró la S3, “en términos académicos, ser evaluada en inglés me llevo a aprender cosas que nunca pensé y que nunca se me pasaron por mi cabeza que yo iba a prender o iba a entender y créeme que yo cuando entre a este curso yo venía con una mentalidad súper cerrada al idioma, pero cuando fui conociendo e interesándome en este, en venir a esta clase cambie mi opinión en absolutamente todo y es algo por el cual agradezco”.

Las actividades evaluativas innovadoras y que fomentan el trabajo cooperativo. Es una forma en los participantes describen la intencionalidad de la evaluación, es decir,

características de su funcionalidad, tales como el fomento del trabajo en equipo entre los estudiantes, pero tambien despertar la creatividad de estos.

En esa misma linea de ideas, la S2 expreso, “la parte de hacer escritos es lo que más me gusta, que nos pongan hacer escritos en ingles utilizando los diferentes temas que damos y podría decir que eso es lo que yo prefiero hacer texto porque uno deja volar su imaginación, se inventa cosas, una historia, también hemos hecho actividades al aire libre porque sale uno de su zona de confort, se distrae”.

Por su parte la S3 lo expresó así, “las actividades que son en grupo como examen oral que son en grupo es muy llamativo porque uno se pone de acuerdo con su compañero, hace una lluvia de ideas y así desarrolla mejor las ideas como dos cabezas piensan más que uno”.

Tema 2. Sentimiento de aceptación y vinculo como valor agregado: Según el análisis de los datos, este tema abarca los diferentes procesos de evaluación de los aprendizajes que generan un sentimiento de aceptación y surgimientos de nuevos vínculos interpersonales entre los estudiantes, específicamente en las actividades de evaluación de los aprendizajes formativas describiéndola como dinámicas, motivantes y generadoras de confianza.

Primeramente, se evidencia un sentir de aceptación por la metodología de la evaluación entre los participantes. Por lo que la S2 comenta, “El examen oral que son en grupo es muy llamativo porque uno se pone de acuerdo con su compañero, hace una lluvia de ideas y así desarrolla mejor las ideas como dos cabezas piensan más que una”

Siguiendo lo expuesto anteriormente por la S2, el poder establecer relaciones con los compañeros mediante las actividades de evaluación, les ha posibilitado crear nuevos vínculos interpersonales. De acuerdo a lo expuesto, la S1 manifiesta lo siguiente:

“Aparte de todo lo académico, de lo que uno aprende ahí, también conocí personas, creamos un vínculo muy bonito con los compañeros y son cosas que de todas maneras van a quedar ahí y son positivas porque son momentos muy agradables y que le quedan a uno como persona”. Es decir, existe una creación de vínculos interpersonales entre los estudiantes, que los lleva a sentirse cómodos con el proceso de evaluación, enseñanza y aprendizaje.

Seguidamente, sobre la creación de vínculos interpersonales y como esto impactado en la formación del estudiante. La S4 comentó. “A manera personal he crecido mucho y como te dije he aprendido a ceder, a respetar la opinión del otro, apoyar y a valorar a todas estas personas que de una u otra manera se convierten en amigo que prácticamente nos vemos todos los días y entonces ha sido una muy buena experiencia enriquecedora sobre todo a manera personal”

Ahora, retomando el sentimiento de aceptación que genera las evaluaciones en el aula, la S1 manifestó:

“Lo que me gusta de las clases es que hacemos actividades como vemos algún tema en específico y en el libro salen como unos ejemplos y ella nos evalúa y ella nos pone hacer esas actividades que están en el libro y son como actividades pedagógicas muy bonitas”

Según lo anterior, hay actividades que generan un sentimiento de aceptación y de comodidad al momento de ser evaluado. A lo cual, la S1 expresó:

“La profesora nos anticipa que tenemos un quiz y de pronto como estudiantes ya sabes un poco la metodología que ella usa a la hora de implementar un quiz escrito, y es algo como que ya estamos adaptados y es algo que nosotros sabemos la forma en que ella va a evaluar y es mucho mejor porque ya la conocemos a ella”.

De igual forma, el sentido de conformidad y aceptación de los diferentes tipos de actividades evaluativas, como lecturas o juegos de roles. En esas ideas, la S4 comentó, una actividad en clase como que es mucho más relajado y en una actividad en clase tu puedes ayudarte con tus compañeros o irte hasta donde la misma profesora para que te oriente o te ayude y no como un examen y uno aquí está como que más confiado de sí mismo.

Igualmente, el surgimiento de sentimientos que motivan a seguir su proceso de evaluación, como lo respondió la S2:

“Muchísimo, que yo pueda entender inglés, que me guste venir a esta clase, que me guste lo que veo cuando proyectan y todo y es súper importante para mí que yo diga me gusta esta clase y voy a ir todos los días y yo no me la quiero perder siempre quiero venir, le he encontrado un sentido no solo por el hecho de que es un requisito si no por el hecho de que me gusta”.

Otro aspecto a destacar, es que las actividades evaluativas formativas son motivantes y fomentan el trabajo cooperativo, la S4 lo expresó así: Por lo general como le digo la profesora es muy dinámica, ella hace que las personas que no le guste el inglés se enamoren más del inglés y yo siento que uno utilizando la dinámica en el inglés se aprende más, es decir a través de juegos y ahora estamos haciendo el Kahoot.

Apoyando lo anterior, la S2 manifestó: Cada vez que tenemos actividades en clase son muy espontáneas, libres, donde uno puede realizar las cosas como que más les gusta según nuestra imaginación o nuestro acomodo y eso es muy importante para el alumno que lo dejen ser uno mismo.

Por otra parte, el sentimiento de aceptación a la evaluación del aprendizaje los estudiantes lo relacionan con poder cumplir con su responsabilidad, una vez finalizan una actividad evaluativa específica. Tal cual como lo comentó, la S3, “después que hago el parcial escrito salgo como que un poco liberada y después empiezo hacer un auto análisis de lo que respondí”. En concordancia, con el sentido de responsabilidad la S2, declaró, que la evaluación le genera descanso, debido a que es una forma de comprender como ella va avanzando en su proceso de aprendizaje.

Tema 3. El rostro oculto de la evaluación: Este tema hace referencia a aquellas experiencias de los procesos evaluativos que pueden generar sentimientos que no aportan de una manera significativa a la formación del de estudiante. Narra aquellas experiencias que de alguna manera causan dificultad al proceso de formación del estudiante.

La S2 lo expresó así:

Nosotros sabemos que un parcial escrito va hacer de tales unidades, pero no sabemos ni tenemos una certeza de que preguntas pueden salir y a veces son hasta diferentes y con todo el respeto a veces nos evalúan cosas que nosotros no vemos y casi siempre los dos últimos puntos se enfocan en las unidades de los libros que es la parte donde tenemos que escribir como 80 o 90 palabras.

La incertidumbre que despierta ser evaluado en el curso de inglés, genera sentimientos de inseguridad entre los estudiantes. “Es que nunca se sabe porque es como una montaña rusa porque puede que te vaya bien o puede que te vaya mal y todo depende de uno mismo y eso me genera inseguridad” (S2, primera entrevista).

Haciendo referencia a la incertidumbre causada por los exámenes parciales, la S3 expreso, “pero si un poco difícil que sobresalga en inglés porque es un idioma que no manejo, es como que la primera vez que lo veo tanto y puede que me vaya bien como puede que me vaya mal.”

La sensación de miedo al futuro como consecuencia de ser evaluado, la S3 lo describió así:

“Miedo porque uno siempre o personalmente yo tengo miedo al futuro a lo que pueda pasar a lo que me pueda sacar, pero no demuestro inquietud porque no soy una persona que soy inquieta ni nada de eso, pero solo que tengo miedo, pero nadie sabe que tengo miedo y no demuestro mi miedo a nadie”.

Asimismo, la S1, comenta que siente presión cada vez que enfrenta una evaluación de carácter sumativo debido a que este tipo de pruebas tienen un rol que impacta la promoción de los estudiantes a un siguiente nivel. Al respecto, la S4 comentó:

Sinceramente he sentido la evaluación en el curso de inglés un poco con presión como son dos cortes entonces si uno sale bien en el primer corte obviamente en el segundo como que uno tiene más chance de pasar y si uno deja el corte bajito o perdido va haber consecuencia y estoy con la mentalidad de que tengo que pasar los dos cortes para poder pasar el nivel.

Por otra parte, las evaluaciones de los aprendizajes también generan frustración de enojo y rabia cuando los resultados no son los esperados. Dos de las participantes manifestaron que son emociones fuertes. La S2 expresó, “los resultados no favorables me generan decepción, rabia, frustración, enojo, muchas emociones no feas si no complicadas de manejar en mi experiencia”.

Por su parte, la S3, declaró:

Me llena como de impotencia no lograr los resultados esperados, me da frustración porque yo quiero en inglés sacar buenas notas porque yo siento que soy buena en inglés solo que me da como miedo, me lleno de mucha inseguridad y me lleno de mucha frustración.

Tema 4. El desdén por la evaluación institucional: Este tema hace referencia al surgimiento de un sentimiento de rechazo por como el sistema de evaluación formal es llevado a cabo y un llamado desesperado por un cambio al sistema de implementarlo. La S1, lo indicó así:

Pues algo que no solamente yo si no mis compañeros analizamos es que nuestra docente nos explica todas las temáticas, nos enseña, pero el día del examen no hacemos un parcial diseñado por ella es como si ella no nos evaluara, sino que nos evalúa otro docente y siempre tenemos ese pendiente de porque si ella es la que nos está enseñando y nos está aplicando las temáticas porque nos tiene que evaluar otro docente independientemente de que sea lo mismo....

En cuanto al sentimiento de inconformismo por el diseño de los exámenes parciales y finales, la S3, afirmó:

Es como un poco difícil que nuestra profe no es la que desarrolla o hace el examen si no que son otros profesores que no tienen idea como estamos nosotros o que más o menos dicen deben ir por aquí o que un estudiante A2 debe saber este tema.

En la segunda entrevista, la S2 siguió con la misma idea, pero haciendo una solicitud especial. Así se expresó:

Nosotros si nos gustaría o a mí particularmente que sea la profesora ..., pero yo sé que eso lo hacen en un comité que escogen los exámenes, pero lo más idóneo es que si la profesora es la que nos da la clase que ella misma ponga su examen según lo que ella considere que hemos dado o que manejamos, que hemos visto, que nos hace falta.

En concordancia, la S1, manifestó, “siempre se comenta, que siempre queremos que nos den una respuesta concreta de porque nos evalúa otro docente y no nos evalúa ella.”

Tema 5. Sentido de integralidad profesional: Un gran parte de los participantes definen la evaluación como herramienta que aporta significativamente a su formación integral desde una mirada del holística que pretende potencializar todas las dimensiones del ser y sus implicaciones en campo laboral, mediante los procesos evaluativos. La S2, lo expresa de la siguiente manera:

En el sentido personal me ayuda a mí a alimentar o más bien a retroalimentar todos esos conocimientos que aprendí durante el proceso, me ayuda a mí en el sentido personal a crecer como persona, me impulsa porque la evaluación ese peldaño que tengo que pasar para llegar al siguiente nivel.

De la misma forma, la S3, afirmo, “más que compromiso lo he visto como alguna oportunidad de aprender y además porque a mí me gusta el inglés y entonces no lo vi con algún requisito de grado si no como una oportunidad de aprender

El sentido por una formación integral significa una transformación en 1 forma de percibir su propia formación. El S2 lo describió así respondiendo a una de las preguntas de la entrevista 1.

No, requisito es como cumplir algo que me digan o que está establecido y ahora mismo no lo veo como un requisito es un requisito porque está plasmado como un requisito, pero no es que yo lo vea como un requisito porque yo ya lo veo como una materia más de mi horario, de mi pensum.

Por otra parte, el S3 percibe su sentido de formación que le atribuye a la evaluación de los aprendizajes, como lo declaró, “la evaluación me ayuda a mí en el sentido personal a crecer como persona, me impulsa porque la evaluación ese peldaño que tengo que pasar para llegar al siguiente nivel.” Afirmado lo expuesto anterior, la S4, comentó, “en cuanto a lo personal ha contribuido de manera satisfactoria, de manera positiva ya que he sentido satisfactorio conmigo misma de haber cumplido la meta de ir progresando en cuenta a mi aprendizaje de inglés a nivel personal.

Por su parte, la S2, expresó:

Es un aprendizaje que he tenido a lo largo de estos meses, a manera personal he crecido mucho y como te dije he aprendido a ceder, a respetar la opinión del otro, apoyar y a valorar a todas estas personas que de una u otra manera se convierten en amigo.

3.10. Estructura conceptual

Los temas materializados surgieron de las descripciones proporcionadas por cada participante en la investigación, ilustrando la intencionalidad y praxis evaluativa, la integralidad del ser y el sentir de la evaluación como la parte de las vivencias de los estudiantes. La evaluación de los aprendizajes como herramienta que fortalece los aprendizajes del estudiante, es la guía para una mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje: los cuales, los fundamenta, valida y reconoce. Desde la vivencia de los participantes se evidencia la retroalimentación ligada a la evaluación, la cual contribuye a la mejora significativa de los desempeños de los saberes. De esta manera, ayuda a conocer el estado de los aprendizajes de los estudiantes y validar si el proceso de enseñanza está siendo exitoso. Este aspecto consolida los procesos de evaluación en aula como estrategia clave para definir si se alcanzado el objetivo de aprendizaje propuesto. La formación integral como objetivo final de todo proceso evaluativo

El sentir de la evaluación se le distingue desde los significados que surgieron desde la experiencia del estudiante: un sentido de aceptación y sentimiento desdén por el establecimiento evaluativo. Desde la perspectiva de los participantes se resalta la aceptación desde prácticas evaluativas formativas en aula que permite crear vínculos inter personales mediante actividades evaluativas innovadoras, prácticas y motivantes. Las cuales aportan a la formación disciplinar y genera confianza y motivación para seguir aprendiendo.

Por otra parte, el rechazo a la evaluación institucional surge específicamente al sistema de evaluación formal. Desde la mirada del participante, los test de mitad y final de curso no son diseñados por el docente titular. Esto crea un sentir de rechazo y un llamado que sugiere un cambio al sistema de evaluación formal. De igual forma, estos procesos tienen

un rostro oculto; generando sentimiento de inseguridad, nervios y miedo debido a que surgen incertidumbre sobre los contenidos a evaluar. Esta cara oculta nunca es considerada por los maestros en la ejecución de los procesos de evaluación de los aprendizajes.

4. Discusión de los resultados.

La implementación de exámenes estandarizados en los cursos de formación de inglés, en un centro de idiomas de la costa norte de Colombia ha generado una serie inquietudes entre la población estudiantil, reflejados en las diferentes comentarios y solicitudes presentadas de forma oral y escrita al equipo docente de dicho centro de formación. Basado en lo anterior, el propósito principal de este trabajo se centró en explorar las experiencias vividas que tienen los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes en el aula. 4 estudiantes participaron en entrevistas presenciales profundas de carácter semiestructuradas, todos ellos pertenecen al mismo centro de formación en lenguas extranjeras. El diario reflexivo como herramienta que complementó los métodos de recolección de datos. Para el análisis de datos, este estudio utilizó el método fenomenológico de cinco pasos de Giorgi (2012), que resultó en el desarrollo de cinco temas principales: sentimiento de aceptación y vínculo como valor agregado, el desdén por la evaluación institucional, intencionalidad y el significado de la praxis evaluativa, el rostro oculto de la evaluación y por último el sentido de la integralidad profesional, que respondieron a la siguiente pregunta central que guio el estudio: ¿Cuál es la experiencia vivida de los estudiantes de un centro de idiomas de la Costa Atlántica con relación a la evaluación de los aprendizajes en los cursos de inglés como lengua extranjera?, organizaron por temas finales.

En este capítulo se presenta la discusión de los resultados a partir de la confrontación con investigaciones y teorías realizadas al respecto, los alcances y limitaciones, las recomendaciones y reflexiones. Los hallazgos se organizaron por temas

desde la descripción de la experiencia de los participantes y se compararon con investigaciones y teorías relacionadas al fenómeno central de estudio.

Los hallazgos se organizaron por temas desde la descripción de la experiencia de los participantes y se compararon con investigaciones y teorías relacionadas al fenómeno central de estudio. En la tabla siguiente se muestra los temas finales que dieron respuesta a las preguntas de investigación establecidas en este trabajo.

Tabla 2

Preguntas de Investigación	Temas Finales
1. ¿Cuál es la experiencia vivida de los estudiantes con relación a la evaluación de los aprendizajes en los cursos de inglés como lengua extranjera?	Intencionalidad y sentido de la praxis evaluativa. El sentido de la integralidad profesional
2. ¿Qué factores inciden en los resultados de los procesos de evaluación del aprendizaje desde la perspectiva de los participantes en el estudio?	El rostro oculto de la evaluación. El desdén por la evaluación institucional. Sentimiento de aceptación y vínculo como valor agregado.

La evaluación de los aprendizajes en idiomas, ha sido indagada en el contexto nacional de desde una pluralidad de perspectiva y métodos. Muñoz (2009), González & Ríos (2010) Faustino et al. (2013) se caracterizaron por indagar sobre las prácticas de evaluación en el aula de idiomas, utilizando diseños descriptivos y exploratorios, de corte

cuantitativo. López et al. (2009) Muñoz et al. (2012) sobre las creencias de los procesos de evaluación, investigación empírica. Espitia y Cruz (2013), Gómez y McDougald (2013), Gómez (2016) Caicedo et al. (2018) El uso de la evaluación para el desarrollo de diferentes habilidades del lenguaje. López y Janssen (2010), Janssen y Meier (2013) sobre las pruebas formales estandarizadas. Pero no se ha investigado desde un diseño fenomenológico que indague por experiencias vividas relacionadas a la evaluación de los aprendizajes en el aula; por lo tanto, los resultados son propios de la presente investigación. No obstante, se encuentran investigaciones de corte fenomenológico a nivel nacional. Aguas (2014) exploró las experiencias vividas por docentes, administrativos y padres de familia con relación a la implementación de una innovación curricular de idiomas. Igualmente, Ramos (2022) centró en explorar las percepciones que tienen los docentes sobre la implantación del modelo pedagógico institucional desde un diseño fenomenológico.

Desde las declaraciones y respuestas de los estudiantes, perciben la evaluación de los aprendizajes como una herramienta fundamental para la mejora significativa de los aprendizajes. Este hallazgo, devela la intencionalidad significativa de la evaluación en el proceso de formación de los estudiantes. Aludiendo a ese tipo de resultado, concuerda con lo planteado por Escudero (2003) que la evaluación debe ir encaminada siempre a la mejora del aprendizaje y a potenciar dicha experiencia. Por consiguiente, la función principal de la evaluación es la mejora continua del aprendizaje y por lo tanto el desempeño de los estudiantes a través de los resultados obtenidos en los diferentes procesos de la evaluación en un periodo (Hernández et al. 2018).

Desde los resultados destacan la evaluación del aprendizaje como una práctica innovadora y motivante hacia los estudiantes, especialmente en los procesos de evaluación

formativa. Bacherlor, (2017) En su estudio investigó cómo los estudiantes de primer año en una escuela secundaria del medio oeste de los Estados Unidos percibieron tres evaluaciones alternativas diferentes en el aula de idiomas del mundo: evaluación dinámica, evaluación basada en tareas y formativa, evaluación mediante autoevaluación y evaluación por pares. Los resultados indicaron que el grupo experimental percibieron favorablemente los tipos de evaluación alternativos y eligieron evaluación formativa como la más preferida en comparación con los otros tipos de evaluación. De lo anterior, se comprende que las evaluaciones formativas tienden a ser más atractiva para los estudiantes de idiomas, debido al tipo de actividades implementadas, como lo señalan los participantes del presente estudio y Bacherlor (2017). Asimismo, Baya, Jamshidipour y Hachemí (2017) en su estudio comprobaron que proporcionar actividades de evaluación formativas en EFL, tienden a reducir la ansiedad y mejorar la eficacia en la habilidad auditiva en estudiantes de EFL y de esa manera tuvo un impacto beneficioso para la mejora del aprendizaje.

Los hallazgos develaron, que la implementación de evaluaciones formativas en aula, cuando son dinámicas e innovadoras tienden crear un ambiente de aprendizaje motivante, cambiando la actitud de aprender del estudiante e incluso su percepción sobre la evaluación. Aguilar y Cadena (2021) afirman que la implementación de evaluaciones formativas en su estudio, generó un cambio en la conciencia del alumno, que, a su vez, pudo tener efectos positivos en los dominios cognitivo y motivacional, así como en la autorregulación.

De igual forma, desde la vivencia de los estudiantes, la significación de la evaluación como el puente para poder crear vínculos, es un hallazgo destacado y que no es muy recurrente encontrar. Es de anotar, que los participantes señalan que estos vínculos, se

da gracias las actividades de evaluación formativas innovadoras, prácticas y que fomentan el trabajo cooperativo.

Arias et al. (2012); Dixson & Worrell (2016), sostienen que la evaluación del aprendizaje, es entendida desde dos etapas que se complementan; el primero, como el proceso en que se realiza pruebas una vez se haya dado por terminado un determinado proceso de aprendizaje con el objetivo de comprobar si el aprendiz ha alcanzado las competencias planteadas en el plan de estudio. Esta primera fase de evaluación es fortalecida y complementada con aquel proceso educativo evaluativo enfocado a detectar las dificultades y progresos del estudiante que se da continuamente en el proceso de aprendizaje.

La afirmación anterior de Arias et al. (2012) de alguna manera concuerda con el significado y rol de la retroalimentación en los procesos de evaluación que surgieron en el análisis de las entrevistas a profundidad, en el sentido que pretende impactar los desempeños de los estudiantes de carácter positivo. McMillan (2007) define a la evaluación formativa como la retroalimentación que se le da al estudiante para que tome acciones correctivas sobre su desempeño, encaminadas hacia el mejoramiento. Esta retroalimentación puede incentivar la motivación y aprendizaje de los estudiantes ya que ésta se da según sus necesidades (McMillan,2007).

La significación de la evaluación como herramienta que comprende el estado de los aprendizajes de los estudiantes y de esa forma validar si el proceso de enseñanza está siendo exitoso. Londoño, (2007) planteo la evaluación como un proceso y resultado de acuerdo con la intencionalidad y con el objeto que se evalúe.

Desde la percepción dada por los participantes a lo largo de la entrevista en profundidad, con relación a evaluación formal, en este caso específico a los test de mitad y final de curso, sus experiencias declaradas evidencias un sentir de reclamo debido al sistema de diseño y aplicación de los mismos. No obstante, Muñoz et al. (2012), argumentan que las pruebas estandarizadas en los cursos de formación son actores principales y que permiten establecer los logros y avances de los estudiantes, convirtiéndose en una herramienta tradicional para la toma de decisiones, con fines de promoción. Muñoz et al. (2012) en relación con la evaluación formal, en su estudio sobre las creencias de los docentes sobre la evaluación en aula de idiomas, encontró que los participantes consideraban que la evaluación formativa era relevante para mejorar el aprendizaje de sus alumnos, pero tendían a centrarse en la evaluación sumativa, dándole una mayor importancia en el proceso de aprendizaje. De la misma manera, Leary (2017) en su estudio fenomenológico interpretativo, el cual tuvo como objetivo principal, entender las experiencias de un grupo de estudiantes y profesores en relación de la evaluación de los aprendizajes formales, los resultados percibieron positivamente el potencial de la evaluación formal para mejorar la experiencia educativa. No obstante, el fenómeno no es indagado en un contexto de enseñanzas de lenguas extranjeras.

Con relación al sentido de rechazo a las evaluaciones formales, los participantes manifestaron en la entrevista que la validez de las pruebas formales aplicadas en sus cursos no tiene relación con los contenidos desarrollados. López & Janssen (2010) en su estudio examinó la validez del Examen de Estado de Calidad de la Educación (ECAES) en Colombia en su componente de Inglés, con profesores y estudiantes universitarios, que, a pesar de tener una validez positiva, surgieron unos criterios para una validez de carácter

negativa; que el dominio general del idioma inglés no se puede determinar con precisión juzgado de esta prueba. Además, no poder hacer predicciones responsables sobre la capacidad de los examinados de utilizar el idioma inglés en situaciones de la vida real. Lo anterior, concuerda los hallazgos encontrados en el presente estudio, desde que las pruebas estandarizadas no generan confianza entre los participantes, resultado un sentimiento de rechazo e inconformidad. En lo relacionado directamente con el problema de esta investigación, los hallazgos confirmar que, desde la perspectiva de los estudiantes, un sentir de rechazo a las pruebas estandarizada que fue uno de los motivos encontrados para justificar la presente investigación.

Por otra parte, en lo referente a la evaluación de los aprendizajes que impacta significativamente a su formación integral desde una mirada holística y que mediante esta pretende potencializar todas las dimensiones del ser y sus implicaciones en campo laboral. Este hallazgo se considera como algo inesperado y que no es habitual encontrarlos en estudios similares referentes a evaluación del aprendizaje en idiomas. La formación integral, según los participantes, hace referencia a la necesidad de ser competentes en el uso de un idioma extranjero, siendo esta una disciplina que complemente su formación profesional. De ahí que la evaluación ayuda a alcanzar ese objetivo personal que los estudiantes necesitan para hacer los profesionales íntegros que den respuesta a las necesidades de los mercados labores del siglo XXI.

4.1 Conclusiones y Recomendaciones

Con el fin de descubrir las experiencias vividas de un grupo de estudiantes en relación a la evaluación de los aprendizajes, se utilizó un diseño fenomenológico descriptivo que ayudo a comprender dichas experiencias, Los enfoques fenomenológicos en

las investigaciones en educación puede producir hallazgos útiles para comprender la evaluación de los aprendizajes en el aula. Por lo tanto, se debe promover el diseño fenomenológico descriptivo, en cuyas develaciones, declaradas por los participantes y luego analizadas pueden proporcionar datos importantes que lleven a descubrir otros factores y procesos que no fueron hallazgos en este estudio. No obstante, las aplicaciones de otros diseños de investigación podrían contribuir a tener una perspectiva más amplia del fenómeno indagado. Es decir, pueden arrojar hallazgos significativos y útiles.

- Ahora, como conclusión de este trabajo se resalta las siguientes afirmaciones: La evaluación de los aprendizajes es una herramienta fundamental para la mejora significativa de los aprendizajes de los estudiantes, tanto de carácter sumativo como de formativo.
- Se concibe la evaluación del aprendizaje como una práctica innovadora y motivante hacia los estudiantes, especialmente en los procesos de evaluación formativa que la implementación de estas en aula, cuando son dinámicas e innovadoras tienden crear un ambiente de aprendizaje motivante, cambiando la actitud de aprender del estudiante e incluso su percepción sobre la evaluación.
- La evaluación de los aprendizajes que impacta significativamente a su formación integral desde una mirada holística y que mediante esta pretende potencializar todas las dimensiones del ser y sus implicaciones en campo laboral.
- Desde la vivencia de los estudiantes, la evaluación formativa es el puente para poder crear vínculos interpersonales.

- Existe un rechazo a la aplicación de pruebas formales estandarizadas por parte de los estudiantes, siendo este el elemento que concuerda con el problema práctico descrito en este trabajo.

Por otra parte, la inclusión de profesores como participantes del estudio surge como recomendación. Poder contar con la descripción de esta experiencia puede arrojar hallazgos significativos para una comprensión amplia del fenómeno. La atribución de los significados a los procesos de evaluación en aula y cuál es el impacto que esto pueden causar en el proceso de aprendizaje desde una mirada fenomenológica, puede ayudar a complementar los datos arrojados en esta investigación. Lo anterior, significaría una muestra de mayor población y, por lo tanto, una cantidad mayor de información. En este sentido, una recomendación práctica sería aumentar el tiempo establecido para la ejecución del proyecto.

Los estudiantes participantes demostraron falta de conocimiento y experiencia a la hora de responder entrevista fenomenológica. Por tal motivo, se recomienda hacer talleres previos a la entrevista con los participantes, con el propósito de sensibilizar y socializar sobre las características y objetivos de una entrevista fenomenológica, de esta forma, se vitan tener dichas limitaciones y la recolección de los datos a través de las entrevistas pueden ser más ricos en significados y vivencias.

Por otra parte, la evaluación de los aprendizajes está directamente relacionado con las prácticas pedagógicas en las aulas de clases de idiomas. Por lo tanto, hacer más investigación sobre este tema, va ayudar a comprender las realidades del quehacer de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto nacional, impactando directamente los procesos de formación. Algunos temas de carácter pedagógico surgen para

futuros estudios; la pertinencia y eficacia de las evaluaciones formales en el aula de idiomas, el rol de la evaluación formal y sus implicaciones en generar vínculos interpersonales, así como los factores emocionales que puedan incidir en el desempeño de los estudiantes en los test.

4.2 Alcance y Limitaciones

Este estudio fue realizado en un centro de Idiomas de la zona norte de Colombia. El diseño de investigación utilizado da respuesta al objetivo planteado en esta investigación, el cual fue: comprender las experiencias vividas con relación a la evaluación de los aprendizajes de 4 estudiantes. Aunque, existen una variedad de formas en que se pudo se pudo haber abordado el fenómeno, desde el enfoque cualitativo, el que mejor responde a la exploración de las experiencias es el diseño fenomenológico.

Se evidencian varias limitaciones. Una de estas fue poder encontrar a los participantes voluntarios para el estudio, debido a que el investigador principal tiene rol de líder en el centro de formación. Los prospectos de participantes asumían que se les estaba llamando a evaluar un proceso y que su percepción podría afectarlos o generar algún tipo de repercusión en su proceso de formación en el Centro.

De igual manera, la muestra puede manifestar las experiencias de una población específica de alrededor de 63 estudiantes. Pero los datos pueden reflejar o no las experiencias de toda una población. De tal manera, se recomienda que se puede repetir el estudio con una muestra diferente.

Otra limitación que tuvo este estudio, fue la dificultad para cumplir con las agendas de las entrevistas ya programadas, eso ocasionó retrasos para la recolección de datos y su

respectivo análisis. Debido a que los participantes solicitaban reprogramación de las entrevistas debido a que muchas veces se les cruzaba con otras actividades.

La poca familiaridad de los participantes con la fenomenología, resultó ser una de las limitaciones. Esto se evidenció en las entrevistas, inicialmente sus respuestas eran muy técnicas y asumían una postura de evaluadores de un proceso. Esto no ayudó al proceso de entrevista en términos de reflexión y análisis profundo de los temas en consideración. A la par, una gran cantidad de datos que resultaron de las tres entrevistas con cada participante y el análisis de esto fue un proceso que requirió tiempo y pensamiento profundo siguiendo el método de Giorgi, con el fin de cumplir con el rigor científico. No obstante, es posible considerar algunas omisiones o exclusiones de datos que se realizaron inconscientes por parte del investigador.

4.3. Reflexión

Hacer una investigación de corte fenomenológico es exigente, comprender sus características y ponerlas en práctica fue un reto abrumador, partiendo de que es la primera vez que realizó una investigación desde esta perspectiva. Inicialmente, como investigador novato, presentó algunas dificultades para asumir una actitud fenomenológica en la ejecución de las entrevistas. En algunas ocasiones, se generó un sentir de frustración debido a que asumía que las respuestas de los participantes no eran las más adecuadas o no relataban su experiencia. Además, de que algunos participantes estaban un poco incómodos antes de iniciar las preguntas en las entrevistas, asumiendo que se les va a cuestionar sus respuestas y que eso iba a afectar de alguna manera a repercutir en su proceso de formación en el centro educativo. Igualmente, los participantes creían que sus respuestas debían ser

técnicamente correctas y trataban de demostrar al investigador su conocimientos teóricos y técnicos sobre la evaluación.

Una herramienta útil y poderosa que aporto para asumir la actitud fenomenológica fue el diario y que a medida que avanzaban las entrevistas podía tener mejor claridad sobre la importancia de asumir dicha actitud. En este describía mis vivencias, frustraciones incluso percepciones sobre las declaraciones dadas por los participantes. Las limitaciones por el poco conocimiento sobre como asumir una actitud trascendental en las entrevistas por parte de los participantes.

El hecho que los investigadores comprendan la importancia que desde la experiencia de otros se puede comprender una realidad y asumir esta actitud es vital para poder llegar a tal fin. De lo anterior, se debe reconocer que comprender la experiencia descrita de los estudiantes ante la evaluación como fenómeno educativo, para así poder construir nuevas formas de pensamiento sobre el abordaje de la evaluación en los ámbitos pedagógicos y de esta manera el mejorar la pertinencia, eficacia y uso de la evaluación en el aula de idiomas.

Para concluir, de manera personal, después de vivir la experiencia de hacer fenomenología, siento que ya hace parte de mi vida diaria y sin duda profesional. Tratando de asumir una actitud transcendental a las situaciones y experiencias que me enfrento a diario.

5. Bibliografía

- Abedi, J. (2008). Classification system for English language learners: Issues and recommendations. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 27(3), 17-31.
- Aguas, P. P. (2014). *A phenomenological study of key stakeholders' lived experiences while implementing an aligned foreign language curriculum* (Order No. 3647749). Available from Dissertations & Theses @ University of Phoenix; ProQuest Central; ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (1643246775).
- Alderson, C. J., Alderson, J. C., Clapham, C., Wall, D., & Swan, M. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press.
- Arias, C. I., Maturana, L. M., & Restrepo, M. I. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas. *Lenguaje*, 40(1), 99-126.
- Arredondo, S. C., Diago, J. C., & Cañizal, A. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Asghar, M. (2012). The lived experience of formative assessment practice in a British University. *Journal of Further and Higher Education*, 36(2), 205-223.
- Bailey, A. C. (2013). *Understanding perspectives of English language learning and assessment practices: a mixed-method embedded study* (Doctoral dissertation, University of Phoenix).
- Barnard Bachelor, R. (2017). Alternative assessments and student perceptions in the world language classroom. *Online submission*, 6, 30-44.

Bayat, A., Jamshidipour, A., & Hashemi, M. (2017). The Beneficial Impacts of Applying Formative Assessment on Iranian University Students' Anxiety Reduction and Listening Efficacy. *Online Submission*, 5(2), 1-11.

Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). Language assessment: Principles and classroom practices (vol. 10). *White Plains, NY: Pearson Education*.

Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching principles*. P. Ed Australia.

Cadena-Aguilar, A., & Álvarez-Ayure, C. P. (2021). Self-and Peer-Assessment of Student-Generated Podcasts to Improve Comprehensibility in Undergraduate EFL Students. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 23(2), 67-85.

Caicedo Pereira, M. J., Lozano Bermúdez, J. A., & Vanegas Medina, L. A. (2018). Improving L2 oral accuracy and grammatical range through self-assessment of video speech drafts. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 20(2), 127-142.

Carretero, M. (2021). *Constructivismo y Educación*. Tilde editora.

Çimen, S. S. (2022). Exploring EFL Assessment in Turkey: Curriculum and Teacher Practices. *International Online Journal of Education and Teaching*, 9(1), 531-550.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education, Inc.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

De Isaacs, L. G. (2017). El análisis de datos en la investigación con el método fenomenológico. *Enfoque*, 21(17), 134-141.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.

Dixson, D. D., & Worrell, F. C. (2016). Formative and summative assessment in the classroom. *Theory into practice*, 55(2), 153-159.

Dowling, M., & Cooney, A. (2012). Research approaches related to phenomenology: Negotiating a complex landscape. *Nurse researcher*, 20(2).

Escobar Londoño, J. V. (2007). Evaluación de aprendizajes. Un asunto vital en la educación superior. *Revista Lasallista de investigación*, 4(2), 50-58.

Espitia, M. I., & Cruz-Corzo, C. (2013). Peer-feedback and online interaction: A case study. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 18(2), 131–151

Evans, E. L. (2010). *Experiences of higher education faculty engaged in undergraduate student learning outcomes assessment*. The University of Wisconsin-Milwaukee.

Faustino, C., Kostina, I., & Vergara, O. (2013). Prácticas evaluativas en el componente de inglés y francés de un programa de licenciatura en lenguas extranjeras. *Lenguaje*, 41(2), 353-382.

- Finlay, L. (2009). Exploring lived experience: Principles and practice of phenomenological research. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 16(9), 474-481.
- Flood, A. (2010). Understanding phenomenology. *Nurse researcher*, 17(2).
- Fulcher, G. (2013). *Practical language testing*. Routledge.
- Galán, M. J. C., & Ursúa, M. P. (2016). Skinner, contribuciones del conductismo a la educación. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (367), 77-80.
- Giraldo Aristizábal, F. (2018). A diagnostic study on teachers' beliefs and practices in foreign language assessment. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 23(1), 25-44.
- Giraldo, F. (2019). Language assessment practices and beliefs: Implications for language assessment literacy. *How*, 26(1), 35-61.
- Gómez Delgado, O. M., & McDougald, J. S. (2013). Developing writing through blogs and peer feedback. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 18(3), 45-61.
- Gómez Sará, M. M. (2016). The influence of peer assessment and the use of corpus for the development of speaking skills in in-service teachers. *How*, 23(1), 103-128.
- Granja, D. O. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, (19), 93-110.
- Green, A. (2020). *Exploring language assessment and testing Language in action*. Routledge.
- Gronlund, N. E. (1998). *Assessment of student achievement*. Allyn & Bacon Publishing, Longwood Division, 160 Gould Street, Needham Heights, MA 02194-2310; tele.

Hernández, A. F. P., Sánchez, C. J. M., Arellano, P. P. A. P., & Whizar, H. M. Y. (2018).

Los criterios de evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Perspectivas docentes*, 28(63).

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). Metodología de la investigación. 6ta Edición Sampieri. *Soriano, RR (1991). Guía para realizar investigaciones sociales. Plaza y Valdés.*

Hernández-Ocampo, S. P. (2022). Colombian Scholars' Discussion About Language Assessment: A Review of Five Journals. *Profile Issues in TeachersProfessional Development*, 24(2), 231-245.

Hidalgo, N., & Torrecilla, F. J. M. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128.

Iriarte-Pupo, A. J. (2020). Fenomenología-hermenéutica de la investigación formativa. El formador de formadores: de la imposición a la transformación. *Revista de investigación, desarrollo e innovación*, 10(2), 311-322.

Janssen, G., & Meier, V. (2013). Establishing placement test fit and performance: Serving local needs. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(1), 100–113.

Klinger, C. J. T. (2016). *EFL professors' beliefs of assessment practices in an EFL pre-service teacher training undergraduate program in Colombia*. Southern Illinois University at Carbondale.

Larochelle, M., Bednarz, N., Garrison, J., & Garrison, J. W. (Eds.). (1998). *Constructivism and education*. Cambridge University Press.

López Mendoza, A. A., & Bernal Arandia, R. (2009). Language testing in Colombia: A call for more teacher education and teacher training in language assessment. *Profile: issues in Teachers Professional Development*, 11(2), 55-70.

López, A. A., & Janssen, G. (2010). Validation study of Colombia's ECAES English exam. *Lenguaje*, 38(2), 423– 448.

López-Mendoza, A. A., & Bernal-Arandia, R. (2009). Language testing in Colombia: A call for more teacher education and teacher training in language assessment. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 11(2), 55–70.

Mapp, T. (2008). Understanding phenomenology: The lived experience. *British Journal of Midwifery*, 16(5), 308-311.

McMillan, J. H. (2007). Formative classroom assessment: The key to improving student achievement. *Formative classroom assessment: Theory into practice*, 1, 1-8.

Mcnamara, T. F., & Macnamara, T. J. (1996). *Measuring second language performance*. Longman publishing group.

Miguélez, B. A. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (34), 101-119.

Mosquera, L. H., & Castillo, L. C. Z. (2019). Assessment of English learning in a language teacher education program. *GIST: Education and Learning Research Journal*, (19), 193-214.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications.

- Muñoz Marín, J. H. (2009). Exploring Teachers' Practices for Assessing Reading Comprehension Abilities in English as a Foreign Language. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 11(2), 71–84.
- Muñoz, A. P., Palacio, M., & Escobar, L. (2012). Teachers' beliefs about assessment in an EFL context in Colombia. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 14(1), 143-158.
- Pacheco, R. J. P., Miranda, L. C. B., & Enríquez, N. R. O. (2020). El conductismo en la formación de los estudiantes universitarios. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 117-133.
- Peralta, D. A. S., & Aguja, F. A. P. (2015). Percepción académica sobre la evaluación en el contexto universitario modalidad a Distancia Tradicional y virtual. *Cultura educación y Sociedad*, 6(1), 63-78.
- Pérez, M. D. M. P., & Ruz, N. R. (2014). LA EVALUACION ORIENTADA AL APRENDIZAJE DEL INGLES. *European Scientific Journal*, 10(19).
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. In R. S. Valle & S. Halling (Eds.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology: Exploring the breadth of human experience* (pp. 41–60). Plenum Press.
- Qu, W., & Zhang, C. (2013). The analysis of summative assessment and formative assessment and their roles in college English assessment system. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(2), 335-339.

Quinchía Ortiz, D. I., Muñoz Marín, J. H., & Sierra Ospina, N. (2015). Evaluación del Contexto de un Programa de Competencia Lectora en Inglés en una Universidad Pública en Colombia a través del Modelo de Evaluación CIPP.

Qutoshi, S. B. (2018). Phenomenology: A philosophy and method of inquiry. *Journal of Education and Educational Development*, 5(1).

Ramos Buelvas, K. (2022). Percepciones de los docentes de una institución privada de la costa atlántica sobre la implementación del modelo pedagógico institucional, incluyendo sus prácticas de aula.

Rojas Serrano, J. (2017). Making sense of alternative assessment in a qualitative evaluation system. *Profile Issues in TeachersProfessional Development*, 19(2), 73-85.

Sadala, M. L. A., & Adorno, R. D. C. F. (2002). Phenomenology as a method to investigate the experience lived: a perspective from Husserl and Merleau Ponty's thought. *Journal of advanced nursing*, 37(3), 282-293.

Shapiro, E. S. (2010). *Academic skills problems: Direct assessment and intervention*. Guilford Press.

Siong, L. K., Azman, H., & Lie, K. Y. (2010). Investigating the undergraduate experience of assessment in higher education. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 10(1).

Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares* (Vol. 10). Graó.

Stufflebeam, D. L. (2003). Institutionalizing evaluation in schools. *International handbook of educational evaluation*, 775-805.

Varela Ruiz, M., & Vives Varela, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación en educación médica*, 5(19), 191-198.

Van Manen M (1997) Researching the Lived Experience: *Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Second Edition. Althouse Press, Ontario, Canada.

Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.

Vásquez, F. G., & Martínez, J. F. R. (2010). Caracterización de las prácticas evaluativas en lengua extranjera. *Lenguaje*, 38(1), 113-136.

Viñoles, M. A. (2013). Conductismo y constructivismo: modelos pedagógicos con argumentos en la educación comparada. *Consejo de Redacción*, 2(3), 7.

Weir, C. J. (2005). Language testing and validation. *Hampshire: Palgrave McMillan*, 10, 9780230514577.

Zambrano Díaz, A. (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en La Unión-Chile*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Apéndices

Anexo A. Permiso a la institución

Permiso a la Institución

Sincelejo, 2 de agosto de 2022.

Asunto: Solicitud de autorización para desarrollar proyecto de investigación fenomenológico.

Doctora: Liliana Álvarez Ruiz

Vicerrectora de Extensión y Relaciones interinstitucionales.

La universidad de Córdoba a través de la Maestría en Educación, considera muy importante que sus estudiantes realicen propuestas de investigación que aporten desde diferentes perspectivas una mejora significativa a los procesos pedagógicos y a la educación en general.

Como estudiante del programa antes mencionado, me dirijo a usted con el fin de comunicarle y solicitarle el permiso para realizar un proyecto de investigación en la institución. El cual tiene como propósito es explorar las experiencias vividas de un grupo de estudiantes con relación a la evaluación de los aprendizajes en un aula de idiomas.

Por lo anterior, amablemente solicito su autorización para desarrollar el estudio en el centro de Idiomas de la institución.

Firma del investigador



Miguel Acevedo Muentes.

Cc 1067929758

Email para notificaciones: Miguelacevedo@26hotmail.com

Anexo B Consentimiento informado

Consentimiento informado.

Estimado estudiante.

Asunto: Invitación a participar en Investigación.

Por medio del presente se le invita a participar en una investigación dirigida por Miguel Acevedo Muentes, estudiante de adscrito al programa de Maestría en educación de la Universidad de Córdoba. Este estudio tiene como propósito comprender las experiencias vividas relacionadas con la evaluación del aprendizaje en inglés como lengua extranjera en un grupo de estudiantes adscrito a algún programa de inglés del Centro de idiomas de Cecar.

En lo que requiere a su participación implica que responda una serie de preguntas sencillas sobre cómo es la experiencia que usted ha vivido en relación a la evaluación de los aprendizajes en su formación de inglés en dicha institución. Serán 3 entrevistas, durante 2 semanas. Su nombre será eliminado de las experiencias que se registren y no aparecerá en ningún otro informe escrito o publicación del estudio de investigación. La información que proporcione será estrictamente confidencial. Mi tutor y yo seremos las únicas personas que examinen su respuesta, las cuales serán grabadas.

Por otra parte, Si decide retirarse del estudio en cualquier momento, por cualquier motivo, se respetará su elección.

Para cualquier inquietud o pregunta con respecto el estudio puede enviar un correo electrónico a la siguiente dirección: miguelacevedo26@hotmail.com o llamar al siguiente número 3145299696.

Igual puede consultar esta información con mi tutor: PhD: Pedro Aguas Castillo, correo: Pedroaguas@correo.unicordoba.edu.co.

mantendrá en reserva. Si firma esta carta, significa que usted tiene 18 años o más y que participa voluntariamente en este estudio”

MARQUE UNA OPCIÓN

Acepto los términos. () No acepto los términos. ()

Firma del entrevistado (a): _____ Fecha: _____

Firma del investigador: _____ Fecha: _____

Estructura de entrevista semiestructurada

Pregunta de primer orden de investigación *¿Cuál es la experiencia vivida de los estudiantes de un centro de idiomas con relación a la evaluación de los aprendizajes en los cursos de inglés como lengua extranjera?*

ENTREVISTA 1: HISTORIA DE VIDA

1. *¿Cómo llegaste a ser estudiante del Centro de Idiomas?*
2. *¿cómo ha sido el proceso de aprender inglés en el centro de idiomas?*
3. *¿Cómo ha sido la experiencia de la evaluación en proceso de formación educativa antes de ser estudiante del centro?*
4. *¿Cómo defines la palabra evaluación?*

ENTREVISTA 2: DETALLES DE LA EXPERIENCIA

1. *¿Cómo describes la evaluación de los aprendizajes en tu curso de inglés?*
2. *¿Cómo describes la evaluación en tu curso de inglés, en comparación con otro curso de pregrado diferente a inglés?*
3. *¿cómo describe tu experiencia antes y después de tomar un actividad evaluativa o examen en tu curso de inglés?*

ENTREVISTA 3: REFLEXIÓN Y SIGNIFICADO.

1. *¿De acuerdo a lo respondido anteriormente, puedes describir como contribuye la evaluación de los aprendizajes a tu formación en inglés?*
2. *¿Qué significado le atribuyes a la evaluación de los aprendizajes?*

Anexo D. Cuadro de declaraciones significativas.

Unidades de significados	Participantes	Temas Iniciales	Tema final 1
La parte de hacer escritos es lo que más me gusta, que nos pongan hacer escritos en inglés utilizando los diferentes temas que damos y podría decir que eso es lo que yo prefiero hacer texto porque uno deja volar su imaginación, se inventa cosas, una historia, también hemos hecho actividades al aire libre porque sale uno de su zona de confort, se distrae.	2	1. Actividades evaluativas que fomentan la creatividad de los estudiantes	Intencionalidad y sentido de la práxis evaluativa
El salón es una zona de confort porque nosotros siempre estamos juntos y siempre vamos a dar la clase en el salón y siempre al uno hacer esa clase al aire libre uno se siente diferente, emocionado, le llama mucho más la atención porque no es lo que uno hace habitualmente	3	1. Actividades evaluativas innovadoras	Intencionalidad y sentido de la práxis evaluativa
obviamente en estas actividades hay dinamismo, lúdicas, diversión por así decirlo, es algo diferente, algo nuevo, es innovador también es común.	1	1. Evaluaciones innovadoras	Intencionalidad y sentido de la práxis evaluativa
Son como que aprendizaje que uno fortalece, son cosas que le quedan a uno, son experiencia que enriquecen nuestra vida, por lo menos en mi caso me enriquece.	1	2. objetivo de la evaluación	Intencionalidad y sentido de la práxis evaluativa
He sentido que por medio de la evaluación he tenido también un aprendizaje porque cuando la profesora socializa la respuesta ya yo identifico en qué me equivoque y sé que para el próximo parcial tengo que mejorar en esto.	3	3. Evaluación como herramienta para fortalecer el aprendizaje	Intencionalidad y sentido de la práxis evaluativa
Evaluación es la forma que tienen los docentes para analizar cómo estamos o qué hemos aprendido durante todo el tiempo que nos han estado hablando, nos han estado dando clases, también para saber cómo estamos y si en realidad si está funcionando o si estamos aprendiendo.	2	3. Evaluación como herramienta para fortalecer el aprendizaje	Intencionalidad y sentido de la práxis evaluativa
Como decía en las anteriores entrevistas la evaluación es muy significativa porque es la forma por la cual me diagnostican si he aprendido o si he avanzado o si me he quedado en este proceso y entonces si es muy importante porque yo necesito saber cómo estoy y es muy importante saber en qué nivel o en qué condiciones se encuentra uno respecto a este curso.	3	3 . Avance del proceso de aprendizaje	Intencionalidad y sentido de la práxis evaluativa
Que a través de los quiz, talleres y parciales también se aprende porque recopilan todo lo que uno ve durante el semestre y al final lo evalúan para saber qué tanto he aprendido y mediante de eso yo me he dado cuenta que he aprendido o que falencia o qué aspecto debo de mejorar	3	3. la evaluación con propósitos de formación	Intencionalidad y sentido de la práxis evaluativa

Ejemplos como palabras, expresarme, a escribir textos, cosas que anteriormente yo no hacía, a entender un poco del idioma, a entender lo que me están diciendo y a yo poder responder y son cosas que antes no sabía y que a partir de este curso las he podido ir manejando poco a poco.	2	3. Evaluación como herramienta para fortalecer el aprendizaje	Intencionalidad y sentido de la práxis evaluativa
A nivel profesional me ayuda bastante a un que no maneje a la perfección la lengua del inglés pero como dicen por ahí ya uno se defiende, es muy importante y muy bueno independientemente de todo de las cosas que pasan.	3	3. herramienta que fortalece los saberes	Intencionalidad y sentido de la práxis evaluativa
Yo pienso que ese examen como es tan confuso o tan difícil no podría definir como que la capacidad que yo tengo en el saber o no inglés y entonces no le doy un significado como tan grande, sé que más bien ese examen es un requisito para yo poder cambiar de un nivel a otro y eso es lo que en estos momentos está en mi mente.	2	4. Requisito para avanzar	Intencionalidad y sentido de la práxis evaluativa
Yo diría que influye de manera positiva en todos los sentidos, en el sentido académico. Es necesario la evaluación que se haga para poder avanzar. Por ejemplo cuando me gano el segundo corte del nivel A1 eso me da paso al nivel A2 y por eso son necesarios las evaluaciones porque ayudan avanzar y a que todo el proceso siga su curso	2	4. Avanzar en el proceso de formación	Intencionalidad y sentido de la práxis evaluativa
En el sentido personal me ayuda a mí a alimentar o más bien a retroalimentar todos esos conocimientos que aprendí durante el proceso,.	2	5. Crecimiento personal	Intencionalidad y sentido de la práxis evaluativa
Porque es necesario saber que estas aprendiendo cosas, es necesario saber que si sabes del tema, es necesario saber que si sabes y que si puedes pasar la materia, porque que el que no sabe y pierde todo no pasa nada porque en realidad no has aprendido nada y no estas apto para pasar la materia, es para saber si estas apto o no.	4	6. Comprobar eficacia de la enseñanza	Intencionalidad y sentido de la práxis evaluativa
Las actividades que son en grupo como examen orales que son en grupo es muy llamativo porque uno se pone de acuerdo con su compañero, hace una lluvia de ideas y así desarrolla mejor las ideas como dos cabezas piensan más que uno.	3	7. Fomento de trabajo cooperativo mediante actividades de evaluación	Intencionalidad y sentido de la práxis evaluativa
Cuando esta la profesora ahí porque uno hace una actividad y ella dice me traen el borrador y ella misma va corrigiendo y es algo como personalizado porque uno va y ella habla con uno y le explica y ella le da su tutoría a cada quien.	2	8. Retroalimentación de las actividades evaluativas en clase	Intencionalidad y sentido de la práxis evaluativa

Un mal resultado, una mala nota y eso como que no define lo que pueda sentir porque una mala nota si te suma pero no te define, una mala nota no te dice que voy mal y tampoco que no sepa y tampoco dice que sea mala estudiante, una mala nota puede ser que tuve un día malo y tuve una mala nota, una mala nota puede ser que no estudie y por eso tengo una mala nota pero no me define por quien soy.	1	9. Resultados no definen el ser	Intencionalidad y sentido de la práxis evaluativa
En términos académicos muchos, aprendí cosas que nunca pensé y que nunca se me pasaron por mi cabeza que yo iba a prender o iba a entender y créeme que yo cuando entre a este curso yo venía con una mentalidad super cerrada al idioma pero cuando fui conociendo e interesándome en este, en venir a esta clase cambie mi opinión en absolutamente todo y es algo por el cual agradezco.	4	10. Cambio de opinión	Intencionalidad y sentido de la práxis evaluativa

Unidades de significados	Participantes	Temas Iniciales	Tema final 2
Aparte de todo lo académico de lo que uno aprende ahí también conocí personas, creamos un vínculo muy bonito con los compañeros y son cosas que de todas maneras van a quedar ahí y son positivas porque son momentos muy agradables y que le quedan a uno como persona	1	1. Surgimientos de nuevos vínculos interpersonales	Sentimiento de aceptación y vínculo como valor agregado
A un que suene un poco raro mi carrera dura 5 años y aproximadamente esos 5 años duramos viendo esos mismos compañeros y solamente creamos vínculo con 1 o 2 compañeros y los otros son como que aparte, pero acá ha sido algo muy bonito porque a pesar de que solamente hemos estado compartiendo desde que inicio el 19 de julio hacia acá hemos creado un vínculo que con mis compañeros de hace 5 años lo cree.	4	1. Surgimientos de nuevos vínculos interpersonales	Sentimiento de aceptación y vínculo como valor agregado
Es un aprendizaje que he tenido a lo largo de estos meses, a manera personal he crecido mucho y como te dije he aprendido a ceder, a respetar la opinión del otro, apoyar y a valorar a todas estas personas que de una u otra manera se convierten en amigo que prácticamente nos vemos todos los días y entonces ha sido una muy buena experiencia enriquecedora sobre todo a manera personal.	2	1 Nuevo vínculos personales	Sentimiento de aceptación y vínculo como valor agregado
Examen orales que son en grupo es muy llamativo porque uno se pone de acuerdo con su compañero, hace una lluvia de ideas y así desarrolla mejor las ideas como dos cabezas piensan más que uno.	2	2. sentirse a gusto con la metodología de trabajo cooperativo	Sentimiento de aceptación y vínculo como valor agregado

Que me gusta de las clases es que hacemos actividades como vemos algún tema en específico y en el libro salen como unos ejemplos y ella nos evalúa y ella nos pone hacer esas actividades que están en el libro y son como actividades pedagógicas muy bonitas	1	2. Agusto por la forma de evaluar las actividades de formación	Sentimiento de aceptación y vínculo como valor agregado
Cada vez que tenemos actividades en clase son muy espontaneas, libres, donde uno puede realizar las cosas como que más les gusta según nuestra imaginación o nuestro acomodo y eso es muy importante para el alumno que lo dejen ser uno mismo	2	2. Agusto con las evaluaciones formativas	Sentimiento de aceptación y vínculo como valor agregado
La profesora nos anticipa que tenemos un quiz y de pronto como estudiantes ya sabes un poco la metodología que ella usa a la hora de implementar un quiz escrito y es algo como que ya estamos adaptados y es algo que nosotros sabemos la forma en que ella va a evaluar y es mucho mejor porque ya la conocemos a ella.	1	2. Comodidad a la metodología de evaluación de su profesora titular	Sentimiento de aceptación y vínculo como valor agregado
En términos generales la experiencia ha sido buena si no ni viniera, porque me ha gustado la clase, me han gustado mis compañeros, me ha gustado el ambiente, como dictan la clase, lo que nos dan a entender y me ha ido bien.	2	3. Motivación por formarse	Sentimiento de aceptación y vínculo como valor agregado
Por lo general como le digo la profesora es muy dinámica, ella hace que las personas que no le guste el inglés se enamoren más del inglés y yo siento que uno utilizando la dinámica en el inglés se aprende más, es decir a través de juegos y ahora estamos haciendo el Kahoot	4	3. Motivado de evaluación formativa dinámicas	Sentimiento de aceptación y vínculo como valor agregado
Muchísimo, que yo pueda entender inglés, que me guste venir a esta clase, que me guste lo que veo cuando proyectan y todo y es súper importante para mí que yo diga me gusta esta clases y voy a ir todos los días y yo no me la quiero perder siempre quiero venir , le he encontrado un sentido no solo por el hecho de que es un requisito si no por el hecho de que me gusta.	2	3. Motivación de aprender inglés más allá de un requisito.	Sentimiento de aceptación y vínculo como valor agregado
Me genera descanso saber que voy avanzando, eso me da descanso, el avance constante porque si estuviera en el mismo nivel siempre o perdiendo niveles no me generaría satisfacción sino todo lo contrario frustración.	2	4. Sentimiento de cumplir con responsabilidad	Sentimiento de aceptación y vínculo como valor agregado
Después que hago el parcial escrito salgo como que un poco liberada y después empiezo hacer un auto análisis de lo que respondí	3	4. Sentimiento de cumplir con responsabilidad	Sentimiento de aceptación y vínculo como valor agregado
Me he sentido súper bien y la verdad es que he tenido notas muy buenas, pero también he sentido que en este curso he hecho mucho esfuerzo para las notas, he tenido notas buenas pero quisiera notas más altas para el esfuerzo que le estoy dando	2	sentirse a gusto con su desempeño	Sentimiento de aceptación y vínculo como

			valor agregado
--	--	--	-----------------------

Unidades de significados	Participantes	Temas Iniciales	Tema final 3
Obviamente le doy un valor muy alto porque un parcial vale el 40% en un segundo corte y ese es un valor super alto y yo tengo que ganarme ese parcial porque puedo perder la materia y yo que hago pues repaso porque si yo le digo a usted que voy andar estudiando repasando tema por tema no es asi porque aparte de eso uno tiene otras ocupaciones pero si repaso....	1	1. Presión por abropación de la evaluación	El rostro oculto de la evaluación
"Nosotros sabemos que un parcial escrito va hacer de tales unidades pero no sabemos ni tenemos una certeza de que preguntas pueden salir y a veces son hasta diferentes y con todo el respeto a veces nos evalúan cosas que nosotros no vemos y casi siempre los dos últimos puntos se enfocan en las unidades de los libros que es la parte donde tenemos que escribir como 80 o 90 palabras..	1	2. Incertidumbre por el contenido del examen	El rostro oculto de la evaluación
Me genera inseguridad no saber algo porque no sé como me pueda salir o que pena pueda pasar o me cohíbo de no hacerlo o no escribir cosas porque puede que salga malo y acá yo no me cohíbo acá solo soy, bueno acá también soy yo pero acá soy más yo, solo que acá estoy como que más alerta...	2	2. Incertidumbre por los contenidos a evaluar en la clase de inglés	El rostro oculto de la evaluación
A veces son hasta diferentes y con todo el respeto a veces nos evalúan cosas que nosotros no vemos y casi siempre los dos últimos puntos se enfocan en las unidades de los libros que es la parte donde tenemos que escribir como 80 o 90 palabras...	2	3. incoherencia entre los contenidos en clase y los evaluados	El rostro oculto de la evaluación
Ha sido difícil porque es como que mucha información por así decirlo en poco tiempo y es como que en este curso uno siempre como yo le manifesté a las demás personas que me preguntan por el curso uno siempre está haciendo cosas porque tu llegas y te dan un tema haces enseguida un ejercicio, una actividad, sientes como que mucho conocimiento en muy poco tiempo	3	4. cantidad de contenidos y poco tiempo para desarrollarlo	El rostro oculto de la evaluación

Miedo porque uno siempre o personalmente yo tengo miedo al futuro a lo que pueda pasar a lo que me pueda sacar pero no demuestro intranquilidad porque no soy una persona que soy intranquila ni nada de eso pero solo que tengo miedo pero nadie sabe que tengo miedo y no demuestro mi miedo a nadie...	3	5. Expectativa por el resultado del examen	El rostro oculto de la evaluación
Al momento de aplicar el examen hubo un momento después que al principio me sentía nerviosa cuando decían que había parcial de inglés no sabía que era lo que me daba y ya después decía pero si tú has estudiado, te sabes la gramática, simplemente tienes que ponerlo en práctica y demostrar lo que has aprendido y después ya me dejaba de esas inseguridades y respondía mi parcial normal...	2	Expectativas por contenidos evaluados	El rostro oculto de la evaluación
Sinceramente he sentido la evaluación en el curso de inglés un poco con presión como son 2 cortes entonces si uno sale bien en el primer corte obviamente en el segundo como que uno tiene más chance de pasar y si uno deja el corte bajito o perdido va haber consecuencia y estoy con la mentalidad de que tengo que pasar los dos cortes para poder pasar el nivel ..	4	expectativas por los contenidos a evaluar	El rostro oculto de la evaluación
Es que nunca se sabe porque es como una montaña rusa porque puede que te vaya bien o puede que te vaya mal y todo depende de uno mismo y eso me genera inseguridad.	2	5. Expectativa por el resultado del examen	El rostro oculto de la evaluación
Lo habitual es que me siento en la silla, prenden el televisor y proyectan el libro, explican el tema y luego de explicar el tema hay un ejercicio sobre el tema, eso es lo habitual y como a veces yo le digo al señor ponga otra cosa para no siempre estar resolviendo ejercicios, ejercicios y de completar	2	6. Uso de métodos de evaluación que son convierten repetitivos.	El rostro oculto de la evaluación
Inseguridad porque él no nos está dando clase y es como si en mi carrera le hicieran un examen a alguien de noveno semestre de derecho y si sabe lo que se da en noveno semestre de derecho pero no sabe lo que hemos dado y asume que hemos dado esto pero quien sabe que no por que tengamos contra tiempo o cualquier cosa y yo pienso que la persona más idónea para hacer nuestro examen es la teacher del momento o el profesor del momento y no otra persona.	2	7. Sentimiento de inseguridad generado por saber que el examen es estandarizado	El rostro oculto de la evaluación

<p>Lo que te dije me causa inseguridad en saber que yo me puedo equivocar así sea leyendo algo y como que siempre está ese stop de que uno se bloquea cuando no sabe pronunciar algo e inmediatamente el no saber pronunciar una palabra eso es bloqueo mental y se cohíbe uno de hacer o participar.</p>	3	<p>7. Las evaluaciones orales causan inseguridad y promueven poca participación de los estudiantes</p>	<p>El rostro oculto de la evaluación</p>
<p>Muchas emociones que uno no logra identificar porque los momentos pasan tan rápido y el examen es un tiempo limitado que uno en ese momento no sabe cómo actuar o qué sentir y a veces un responde cosas que ni siquiera van con lo que uno en realidad quiere decir pero el mismo nervio le gana a uno y es complicado describir esa sensación cuando tu ni siquiera puedes identificar qué es lo que sientes si no que luego pasa el momento y ya vuelves hacer tu.</p>	4	<p>7. Sentimiento de inseguridad causa el enfrentarse a un examen oral</p>	<p>El rostro oculto de la evaluación</p>
<p>Pero si un poco difícil que sobre salga en inglés porque es un idioma que no manejo, es como que la primera vez que lo veo tanto y puede que me vaya bien como puede que me vaya mal.</p>	3	<p>7. Primera experiencia de formación en inglés, la cual genera inseguridad</p>	<p>El rostro oculto de la evaluación</p>
<p>Estoy alerta a equivocarme tanto en la pronunciación como cuando escribo porque yo cuando uno va a pronunciar algo primero busca como se pronuncia o piensa para no pasar la pena ósea estoy alerta a no equivocarme ya acá yo no estoy alerta a equivocarme porque uno se equivoca y ya.</p>	2	<p>8. Estado de alerta</p>	<p>El rostro oculto de la evaluación</p>
<p>Los resultados no favorables me generan decepción, rabia, frustración, enojo, muchas emociones no feas si no complicadas de manejar en mi experiencia.</p>	2	<p>9. Resultados que generan frustración</p>	<p>El rostro oculto de la evaluación</p>
<p>Me llena como de impotencia no lograr los resultados esperados, me da frustración porque yo quiero en inglés sacar buenas notas porque yo siento que soy buena en inglés solo que me da como miedo, me lleno de mucha inseguridad y me lleno de mucha frustración.</p>	3	<p>9. Resultados no esperados generan frustración</p>	<p>El rostro oculto de la evaluación</p>

Unidades de significados	Participantes	Temas Iniciales	Tema final 4
Pues algo que no solamente yo si no mis compañeros analizamos es que nuestra docente nos explica todas las temáticas, nos enseña, pero el día del examen no hacemos un parcial diseñado por ella es como si ella no nos evaluara si no que nos evalúa otro docente y siempre tenemos ese pendiente de porque si ella es la que nos está enseñando y nos está aplicando las temáticas porque nos tiene que evaluar otro docente independientemente de que sea lo mismo	1	1. Inconformidad al sistema evaluativo	Desdén por el establecimiento evaluativo
Que siempre se comenta, que siempre queremos que nos den una respuesta concreta de porque nos evalúa otro docente y no nos evalúa ella.	1	2. Solicitud de explicación de examen estandarizado	Desdén por el establecimiento evaluativo
También es como un poco difícil que nuestra profesora no es la que desarrolla o hace el examen si no que son otros profesores que no tienen idea como estamos nosotros o que más o menos dicen deben ir por aquí o que un estudiante A2 debe saber este tema.	2	3. Sentimiento de inconformidad por quien diseña y aplica el examen	Desdén por el establecimiento evaluativo
Nosotros si nos gustaría o a mi particularmente que se la profesora quien pero yo sé que eso lo hacen en un comité que escogen los exámenes pero lo más idóneo es que si la profesora es la que nos da la clase que ella misma ponga su examen según lo que ella considere que hemos dado o que manejamos, que hemos visto, que nos hace falta	2	4. Solicitud de que la profesora titular diseñe los exámenes escritos	Desdén por el establecimiento evaluativo

Unidades de significados	Participantes	Temas Iniciales	Tema final 5
No, requisito es como cumplir algo que me digan o que está establecido y ahora mismo no lo veo como un requisito es un requisito porque está plasmado como un requisito pero no es que yo lo vea como un requisito porque yo ya lo veo como una materia más de mi horario, de mi pensum.	2	1. Formación integral	Sentido de integralidad profesional
Como yo soy una estudiante que esta próxima a finalizar sus estudios el inglés es un requerimiento para graduarme, entonces el Centro de Idiomas ofrece los cursos que yo necesito como requisito para graduarme y fue así como hice todo el proceso de inscripción, de matrícula y anteriormente de eso me asesoraron para elegir cual era el curso ideal para ingresar.	3	1. Formación integral	Sentido de integralidad profesional
Primeramente porque estoy estudiando psicología y es un requisito para graduarse, vine al Centro de Idiomas hacer las vueltas y mirar que requisitos se necesitaban.	3	1. Formación integral	Sentido de integralidad profesional

Es un aprendizaje que he tenido a lo largo de estos meses, a manera personal he crecido mucho y como te dije he aprendido a ceder, a respetar la opinión del otro, apoyar y a valorar a todas estas personas que de una u otra manera se convierten en amigos	4	1. Formación integral	Sentido de integralidad profesional
Decir cuando estaba haciendo los 3 niveles exigidos por la universidad yo me sentía como que tengo que pasar la materia de inglés por pasársela y ahora que estoy viendo el intensivo como un requisito de grado es una motivación y a la vez lo veo como una oportunidad porque sé que estudiando el idioma inglés estoy aprendiendo y como yo tengo pensado no quedarme ahí solamente ósea el intensivo y graduarme si no que me gustaría hacer otro curso de inglés aparte para tener mejor oportunidad laboral.	3	1. Formación integral	Sentido de integralidad profesional
De ninguna manera porque yo más que compromiso lo he visto como alguna oportunidad de aprender y además porque a mí me gusta el inglés y entonces no lo vi con algún requisito de grado si no como una oportunidad de aprender.	3	1. Formación integral	Sentido de integralidad profesional
El ideal más bien es el necesario para poder graduarme, para saldar de pronto todo en cuanto a lo académico para poder recibir mi título.	1	1. Formación integral ¿a qué te refieres con formación integral? Necesidad de desarrollar habilidades para la vida	Sentido de integralidad profesional
Hacer estudiante del Centro de idiomas desde que era muy niña porque mi mamá trabajaba aquí en Cecar y obviamente ella quería que yo mejorara mi nivel de inglés porque mi colegio era bilingüe y entonces decidió matricularme aquí y yo tenía aproximadamente 11 años cuando empecé curso de niños.	2	2. Mejorar su nivel de inglés por necesidades de formación	Sentido de integralidad profesional
En el sentido personal me ayuda a mí a alimentar o más bien a retroalimentar todos esos conocimientos que aprendí durante el proceso, me ayuda a mí en el sentido personal a crecer como persona, me impulsa porque la evaluación ese peldaño que tengo que pasar para llegar al siguiente nivel	2	3. Crecimiento personal	Sentido de integralidad profesional
Ejemplos como palabras, expresarme, a escribir textos, cosas que anteriormente yo no hacía, a entender un poco del idioma, a entender lo que me están diciendo y a yo poder responder y son cosas que antes no sabía y que a partir de este curso las he podido ir manejando poco a poco.	2	4. La naturaleza evaluativa	Sentido de integralidad profesional
En cuanto a lo personal ha contribuido de manera satisfactoria, de manera positiva ya que he sentido satisfactorio con mí misma de haber cumplido la meta de ir progresando en cuenta a mi aprendizaje de inglés a nivel personal	4	5. Progreso de su nivel de inglés	Sentido de integralidad profesional

