

Prácticas de evaluación del aprendizaje en cursos de inglés nivel II. El caso de la Fundación Universitaria de San Gil, UNISANGIL¹

Learning assessment practices in level II of english courses. The case of Fundación Universitaria of San Gil, UNISANGIL

Maricela Ballesteros Forero²

Resumen

Este artículo presenta los resultados del análisis de las prácticas evaluativas desarrolladas en cursos de lengua extranjera, en el marco de la investigación titulada prácticas de evaluación del aprendizaje en cursos de inglés Nivel II. El caso de la Fundación Universitaria de San Gil, Unisangil. Además del análisis, la investigación tuvo como propósito contribuir al fortalecimiento de las prácticas evaluativas a través de propuestas concretas proyectadas por los participantes. Como principales hallazgos se tiene la situación de la evaluación del aprendizaje de lengua extranjera en el contexto institucional, la caracterización de las prácticas evaluativas al interior de la asignatura, el contraste entre la perspectiva institucional y la de los docentes en torno a la evaluación y, finalmente, propuestas prácticas para enriquecer las estrategias de evaluación en el aula.

Palabras clave:

Prácticas docentes, evaluación del aprendizaje, evaluación de lengua extranjera, inglés.

Abstract.

This article presents the results of analysis about the assessment practices developed in foreign

language courses as part of the research entitled Learning assessment practices in English courses level II. Case of Fundación Universitaria of San Gil, Unisangil. In addition to analysis, the research was intended to contribute to the strengthening of evaluative practices through concrete proposals planned by the participants. The main findings are the situation of the assessment of foreign language learning in the institutional context, the characterization of the evaluation practices into the subject, the contrast between institutional perspective and teachers' perspective around the assessment and finally, practical proposals to enhance assessment strategies in the classroom.

Key words:

Teaching practices, learning assessment, foreign language assessment, English.

Introducción

La evaluación del aprendizaje es una práctica habitual del quehacer de los docentes, pero compleja, en la medida en la que intervienen aspectos éticos, políticos, pedagógicos, curriculares, etc. Es considerada un eje problematizador de la educación, reflejado en el incremento en la producción científica. Álvarez (2008) reporta abundante producción teórica e investigativa, halla que las funciones, métodos y criterios para

¹ Artículo derivado del proceso de investigación Prácticas de evaluación del aprendizaje en cursos de inglés nivel II. El caso de la Fundación Universitaria de San Gil, Unisangil.

² Magíster en educación. Docente Unisangil. mballesteros@unisangil.edu.co

evaluar son focos de atención en los trabajos analizados. Sanchez (2008) encuentra “variedad de perspectivas (aprendizaje, proyectos, institucional, procesos y productos, políticas, gestión, programas, actividades, capacidades, acciones, contenidos, objetivos, logros, indicadores, estándares, competencias, relaciones, ambientes y climas (laboral), campañas, oferta, servicios, etc” (p.25). Aunque el interés ha crecido, las investigaciones realizadas reportan distancias abismales entre la teoría y la práctica. Ahumada (2001) afirma que “el abismo existente entre un marco teórico siempre creciente en nuevos enfoques y procedimientos de evaluación contrasta con las prácticas de los docentes, independientemente del sistema educativo formal en que les corresponda actuar” (p.19).

En el contexto de la enseñanza – aprendizaje de la lengua extranjera, González y Ríos (2010) reportan en las actividades evaluativas funciones inmediatas, tales como clasificar, seleccionar o sancionar a los estudiantes, lo que le sigue confirmando poder y control al docente sobre el estudiante. Así mismo, reportan énfasis en actividades evaluativas de tipo lingüístico y descuido de las de tipo comunicativo.

La evaluación del aprendizaje en la Fundación Universitaria de San Gil, en las asignaturas de lengua extranjera, es guiada desde el proyecto educativo institucional y el reglamento estudiantil. Allí se presenta una visión alternativa de la evaluación en la que su finalidad es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, no se hallan antecedentes investigativos que den cuenta de su aplicación al interior de las asignaturas.

Ahora, si se aborda la situación desde el enfoque de las competencias comunicativas, la complejidad suma la que le corresponde al enfoque de las competencias, caracterizado por escasos espacios de reflexión conceptual, diversas confusiones y aplicaciones incompletas. (Díaz-Barriga, 2006) y el de la segunda lengua, que ha constituido un desafío para el ámbito educativo, por las condiciones culturales del país y por las demandas que hacen los contextos internacionales.

Este panorama descrito, además de las escasas apariciones que hace la evaluación de lengua extranjera en las agendas de capacitación institucional, suscitó diversos interrogantes, el principal estuvo relacionado con ¿Cómo se desarrolla el proceso de la evaluación del aprendizaje en los cursos de inglés nivel II de la Fundación Universitaria de San Gil, Unisangil? Y otros acerca de cómo se aborda el proceso de la evaluación del aprendizaje a nivel institucional, cómo se plantea y practica la evaluación del aprendizaje en la asignatura, qué relación se encuentra entre las prácticas evaluativas del aprendizaje y el marco institucional y finalmente cuáles acciones contribuyen a la mejora de las prácticas evaluativas docentes .

En coherencia con estas cuestiones, el estudio buscó analizar las prácticas de evaluación del aprendizaje desarrolladas en los cursos de nivel II de la Fundación Universitaria de San Gil, Unisangil y contribuir a su fortalecimiento. Para ello, las acciones investigativas se orientaron a reconocer el marco pedagógico institucional que orienta y regula los procesos de evaluación del aprendizaje en sus distintos niveles de concreción curricular, caracterizar las prácticas evaluativas del aprendizaje desarrolladas por los docentes en el curso de inglés Nivel II, relacionar las prácticas evaluativas del aprendizaje a nivel de aula con el marco pedagógico institucional y finalmente plantear acciones para el fortalecimiento de las prácticas evaluativas de lengua extranjera en Unisangil.

El análisis de las prácticas de evaluación del aprendizaje en lengua extranjera adquiere sentido en la medida en que ello contribuye a transformaciones para mejorar el proceso de enseñanza. Si no se somete la práctica a un análisis riguroso que ponga en entredicho el entramado de principios, exigencias y normas, será difícil comprenderla y transformarla (Santos, 2003). La evaluación es la piedra angular del proceso de Enseñanza-Aprendizaje (Morales, 2003), de ella se obtiene la información necesaria para la comprensión y transformación, tanto del aprendizaje como de la enseñanza. El aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, inglés, ha

sido asumido como estrategia para la competitividad en Colombia (MEN, 2006), por la importancia que tiene en la formación de los profesionales para acceder a literatura científica en este idioma y para la interacción con otros a nivel internacional. Lo anterior supone que investigar sobre las prácticas docentes para la evaluación del aprendizaje de una lengua extranjera, constituye abordar tres temas de notable importancia en la transformación de procesos educativos.

La evaluación del aprendizaje como práctica docente.

Cuando se sitúa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la práctica del docente está relacionada con el conjunto de decisiones prácticas que toma a fin de conducir y orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Estas decisiones están orientadas por el modelo pedagógico del docente y de la institución, pues como lo plantea Zuluaga (1999) “no es posible concebir, desde un punto de vista arqueológico genealógico, el discurso por una parte, y las prácticas por otra. No es posible situarse por fuera del discurso para analizar las prácticas” (p.84).

Prieto y Avalos (1995) conciben las prácticas docentes como un proceso que se gesta en el aula en el que intervienen una compleja red de situaciones, contenidos, relaciones y expectativas surgidas desde y a partir de lo cotidiano de la escuela, en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque las prácticas se dan en la cotidianidad, no deja de ser importante su abordaje reflexivo y las múltiples posibilidades que ofrece de comprenderlas y transformarlas.

Las prácticas evaluativas, por su parte son asumidas en el estudio como las acciones desarrolladas por el docente en el aula para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes y por ende, sus propias prácticas de enseñanza. En palabras de Ahumada (1998), están relacionadas con los procedimientos que emplea el docente en el aula para indagar sobre los conocimientos previos que ya posee el estudiante o para intervenir adecuadamente en el proceso de desarrollo de sus capacidades.

La evaluación del Aprendizaje como proceso
En el proceso de la evaluación del aprendizaje se identifican una serie de aspectos comunes que siguen una secuencia lógica y cronológica. Bertoni, Poggi y Teobaldo (1996) los sintetizan, tal como se ilustra en la figura 1:

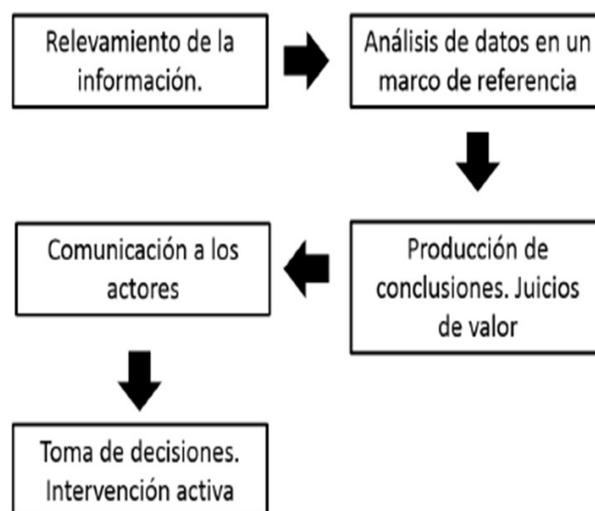


Figura 1 Proceso de la evaluación. Elaborado a partir de Bertoni, Poggi y Teobaldo (1996). *Evaluación: Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz Editora

Teniendo en cuenta que “toda evaluación es un proceso que genera información y en este sentido siempre implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación” (Elola y Toranzos, 2000, p.4), un paso fundamental para el docente está relacionado con la selección de las técnicas de recolección de esa información y el diseño de los instrumentos a utilizar. Una vez recogida la información, ocurre el análisis a partir de marcos de referencia que orientan su lectura. El referente opera como “aquello con relación a lo cual se va a efectuar la evaluación, aquello que le permitirá pronunciarse sobre la realidad que evalúa” (p.30). Está relacionado con los denominados criterios de la evaluación.

No tendría sentido llegar hasta este punto, si la información recogida, analizada y juzgada en el proceso de evaluación no llega a los interesados. Por esta razón, es fundamental la comu-

nicación de las conclusiones elaboradas a los actores involucrados en el proceso evaluativo. (Bertoni, Poggio Teobaldo, 1996). Finalmente, y para hacer un aprovechamiento superior de la evaluación, ocurre la “toma de decisiones para intervenir activa e intencionalmente en los procesos y resultados sobre los cuales se emitió el juicio evaluativo” (p.17). En otras palabras, la evaluación es transformadora y ello implica que se produzcan cambios a partir de la información que se obtiene de ella.

Evaluación del aprendizaje en términos de competencias comunicativas en lengua extranjera
El lenguaje y la comunicación no ocurren como un hecho mecánico de intercambio de frases y mensajes codificados sino que implica una interacción lingüística entre seres humanos que habitan contextos históricos, sociales y culturales (Gounari, 2008). En otras palabras, la comunicación como acto humano está cargada de los rasgos que le confiere el contexto.

Por esta razón, el aprendizaje de una lengua extranjera se complejiza en la medida en que exige un planteamiento didáctico que no se reduce al aprendizaje de los aspectos gramaticales de la lengua, sino que comprende representaciones de orden cultural, político, social y geográfico. Al docente por su parte, le exige reconocer los conocimientos que los estudiantes ya han logrado, la necesidad de articular el idioma con las disciplinas en las que se están formando los estudiantes y de estrategias pedagógicas coherentes con las filosofías institucionales, las necesidades de los estudiantes y las características específicas del aprendizaje del lenguaje en términos de competencias comunicativas.

En la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, el concepto de competencia comunicativa ha tenido influencia amplia y profunda, pues ha permeado la definición de los objetivos de aprendizaje, las prácticas docentes y las estrategias de evaluación. (Instituto Cervantes, 1997-2015). De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2006) la competencia comunicativa constituye el propósito de los currículos de inglés. Se presenta como un conjunto de sub competencias como la lingüística, pragmática y sociolingüística.

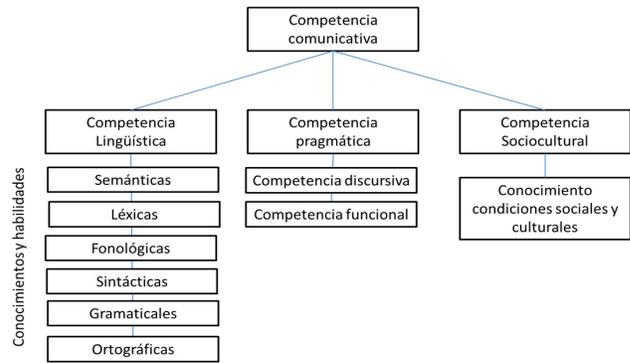


Figura 2 Estructura de la competencia comunicativa. Elaboración a partir de MEN (2006) Estándares básicos de competencias en lengua extranjera: inglés. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-115174_archivo_pdf.pdf

Es importante considerar que las subdivisiones de la competencia comunicativa permiten configurar su estructura integral, sin embargo, se corre el riesgo de compartimentar o reducir su abordaje didáctico y evaluativo.

Si desde la lengua extranjera se asume la evaluación como actividad inherente y continua en el aprendizaje, “es muy probable que sea auténticamente formativa para el aprendiente individual y para el currículo” (Breen y Candlin, s. f, párr 4), y no como un hecho aislado que da cuenta de un momento en especial del proceso y que no se proyecta al futuro del estudiante. Esta concepción de la lengua extranjera dotada de un carácter comunicativo más que informativo-formativo pretende que los alumnos se desenvuelvan en situaciones comunicativas y para ello es fundamental priorizar , en el proceso de evaluación, las competencias que lo hacen posible frente a las que se centran en aspectos morfosintácticos. (Burillo, 2006)

Evaluar la competencia lingüística de acuerdo con Bachman y Palmer (como se cita en Arias y Maturana, 2005) va más allá de las cuatro habilidades del lenguaje y de revisar las subcompetencias por separado. Las autoras lo ilustran con un ejemplo:

Si en un test de “listening”, el alumnado es incapaz de extraer cuatro datos específicos y escribirlos en una tabla, no podemos saber si se debe a su incompetencia procedimental, es decir, a su incapacidad para “comprender y extraer datos específicos del texto” o a su incompetencia lingüística y discursiva porque no ha comprendido el vocabulario clave que se refiere a esos cuatro datos ni ha comprendido las relaciones entre los elementos del texto y se “ha perdido”, o si se ha debido a ambas cosas. (p. 272)

Esta perspectiva integral de la competencia plantea el reto al docente de la elección de las actividades y de los instrumentos adecuados y coherentes. Perrenoud (1999) afirma que la prueba escolar clásica es incapaz de evaluar auténticamente este tipo de competencias y Cesteros (2003) lo reafirma cuando señala que una evaluación que se limite a aspectos gramaticales no está acorde con los enfoques didácticos actuales y por tanto, sería incompleta e inoperante.

La evaluación de la lengua habrá de recaer no sólo sobre lo que el alumno sabe acerca de ella y de su uso, sino también sobre su capacidad de mostrar en la práctica dicho conocimiento en situaciones de comunicación reales (Canale-Merril, 1996). En otras palabras, una evaluación auténtica de la competencia comunicativa debe contener cuestiones de orden lingüístico, sociocultural y estratégico, además de combinar el desarrollo de las cuatro destrezas básicas de la comunicación (Reading, Writting, Speaking and Listening).

Cesteros (2003) afirma que las actividades de evaluación que se propongan para evaluar la competencia comunicativa, “deberán incluir prácticas lo más similares posibles a una comunicación real. Lo problemático en este caso es cómo realizarla para lograrlo, qué instrumentos utilizar” (p. 9). Propiciar estas condiciones para que los estudiantes desarrollen y demuestre su competencia comunicativa es tarea compleja, a veces se recurre a simular y a recrear situaciones artificiales en el aula, Breen y Candlin (s.f), expresan que la clase como entorno social

con actividades y convenciones propias, puede constituir un escenario potencial con variedad de situaciones auténticas de comunicación para ser explotadas por estudiantes y docentes.

Metodología

El enfoque desde el que se abordó esta investigación es cualitativo. De acuerdo con lo planteado por Hernández, Fernández y Baptistas (2010) “la investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto”. En esta investigación el fenómeno que se abordó es la evaluación del aprendizaje, desde el punto de vista de las prácticas que los docentes desarrollan en el aula para implementarla.

El ambiente natural en el que se estudió fueron los espacios de aprendizaje en los que se desarrollaron habitualmente las clases del curso. Por su parte, los participantes fueron los protagonistas del acto educativo: docentes y estudiantes, en cuya relación se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

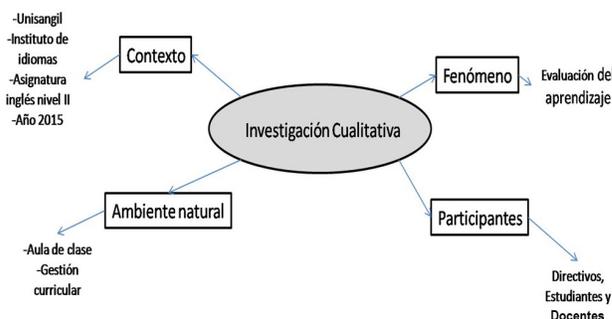


Figura 3. Elementos de la investigación cualitativa aplicados a esta investigación

El carácter de esta investigación cualitativa fue holístico, teniendo en cuenta lo elaborado por Rodríguez, Gil y García (1999) a partir de Stake, es “contextualizado, orientado al caso –entendido como un sistema limitado-, resistente al reduccionismo y elementalismo y relativamente no comparativo, -lo que pretende básicamente es la comprensión más que las diferencias con otros-”. (p.35). Lo holístico se evidenció en los propósi-

tos de este estudio con el análisis profundo de las prácticas, la relación con el marco orientador y normativo de la institución y la formulación de acciones de mejora.

Dentro de los diversos tipos de estudios, el estudio de caso se seleccionó como el método que permitió alcanzar los objetivos planteados, dada la posibilidad que ofrece de estudiar con detalle un fenómeno ocurrido en un contexto específico (Hernández, Fernández y Baptistas, 2010).

Los participantes de esta investigación fueron los docentes orientadores de la asignatura Inglés nivel II de la Fundación Universitaria de San Gil, Unisangil y sus grupos de estudiantes. La elección de los participantes estuvo orientada por los principios de la pertinencia y adecuación. La pertinencia, se relaciona con la identificación y logro del concurso de los participantes que aportan más y mejor información a la investigación; la adecuación con contar con datos suficientes y disponibles para desarrollar una completa y rica descripción del fenómeno.

En coherencia con los objetivos formulados, este estudio se estructuró en tres fases:

Fase 1: Ubicación de la evaluación del aprendizaje en el marco institucional.

Teniendo en cuenta que las prácticas pedagógicas están inscritas en un modelo curricular y pedagógico, es fundamental reconocerlo antes de abordarlas. En esta investigación se hizo necesario comprender la forma en que es entendida y tratada la evaluación del aprendizaje por la institución y el instituto de idiomas, pues son los orientadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fase 2: Caracterización de prácticas evaluativas al interior del aula.

Tuvo como objetivo caracterizar las prácticas de evaluación en el aula, reconociendo el sentido que tiene la evaluación en la asignatura, los métodos utilizados, los agentes y momentos de evaluación, el juicio valorativo y uso de los resultados. En esta fase se establecieron relaciones con el marco institucional.

Fase 3: Análisis y perspectiva de enriquecimiento de las prácticas.

Finalmente se contrastaron los resultados obtenidos en las fases anteriores y se proyectaron hacia opciones de mejoramiento y enriquecimiento de las prácticas evaluativas desde los aportes y reflexiones de los docentes.

Teniendo en cuenta que la información que se requirió en esta investigación estaba condicionada por la que ofrecían los participantes del proceso, la entrevista, cuestionario y el taller investigativo fueron las técnicas seleccionadas.

-Análisis de documentos: En este estudio se consideró relevante analizar los documentos que consignan aspectos pedagógicos, curriculares y evaluativos con el fin de situar la evaluación del aprendizaje en el marco institucional. Así mismo, se recopilieron evidencias del proceso evaluativo desarrollado en la asignatura con el propósito de realizar la triangulación de los datos durante la tercera fase.

-Entrevista individual semiestructurada. El propósito de las entrevistas desarrolladas en este trabajo de investigación fue conocer la manera en que los docentes conciben la evaluación del aprendizaje y cómo la plantean en la asignatura.

-Cuestionario. En este estudio, el cuestionario se planteó con el fin de contrastar puntos de vista de los estudiantes y docentes. El cuestionario se aplicó a los cuatro grupos de estudiantes.

-Taller Investigativo. Esta es una estrategia utilizada principalmente en situaciones en las que es necesario realizar aportes o desarrollos en aspectos específicos. En este sentido se comporta "no solo como estrategia de recolección de información, sino también, de análisis y de planeación". (Sandoval, 1996, p. 147). Su utilización fue significativamente útil, en la fase tres, en la que se proyectó un ejercicio propositivo para enriquecer las prácticas de evaluación de los docentes participantes con posibilidad de extensión a los demás que se encuentran vinculados con el instituto de idiomas de Unisangil.

El análisis de la información recogida partió de un conjunto amplio y complejo de información para llegar a elementos más manejables a través de la categorización y codificación. Posteriormente la elaboración de redes, matrices y gráficos que permitieron no solo representar los datos, sino hallar sus distintas relaciones. La verificación de conclusiones se realizó con los participantes, quienes conocieron de primera mano el informe y se cercioraron de que la información analizada correspondiera con sus percepciones.

Resultados

Fase 1. Ubicación de la evaluación en el marco institucional de la Fundación Universitaria de San Gil, Unisangil.

El primer objetivo formulado en esta investigación se relacionó con el reconocimiento del marco institucional que orienta y regula los procesos de evaluación del aprendizaje en sus distintos niveles de concreción curricular. Ello implicó la búsqueda, recopilación y análisis de los documentos formales vigentes en los que se ofrecen orientaciones pedagógicas o directrices acerca de la evaluación del aprendizaje, provenientes del nivel institucional, del instituto de idiomas y de las construcciones realizadas por los docentes.

Horizonte institucional.

El horizonte institucional lo componen el conjunto de lineamientos orientadores de la acción de la institución en todos y cada uno de sus ámbitos de trabajo (MEN, 2008). En Unisangil se concreta en el proyecto educativo institucional, el cual “debe interpretar y sostener los objetivos fundacionales pero, igualmente, entrañar una dinámica de adaptación y proyección dentro de los nuevos tiempos y tendencias en un sector estratégico como es el de la educación y la gestión del conocimiento” (UNISANGIL, 2013, p.7).

En este aspecto se revisó la misión, visión, principios y valores, objetivos y políticas institucionales, en todos ellos se evidencia el compromiso de Unisangil, como institución de educación

superior, con procesos de formación, investigación e interacción social. Así mismo, iniciativas de fortalecimiento interno de la institución y proyección a las regiones.

-Modelo pedagógico institucional.

El modelo pedagógico de Unisangil es entendido como la representación del ideal educativo, la explicación del querer hacer pedagógico y el principal referente para orientar y evaluar la actuación de docentes y estudiantes en los ambientes de aprendizaje. En este modelo hace aparición la evaluación como acción constituyente de los roles de los estudiantes y docentes en la universidad.

El modelo tiene bases constructivistas, se apoya de la modificabilidad cognitiva estructural para el desarrollo de las competencias cognitivas, reconoce el enfoque de la formación basada en competencias y del desarrollo a escala humana. El estudiante es el centro, el eje del proceso de formación. Hacia él se orientan los ejercicios curriculares. Se reconoce como activo, autocrítico, dinámico e inquieto. Se espera que el estudiante sea evaluador de sus propias deficiencias y potencialidades. Por su parte el docente es motivador, diseñador de ambientes de aprendizaje, acompañante y evaluador. Se reconoce la evaluación como una acción fundamental del quehacer docente.

Dentro de la metodología y estrategias es reiterativo el concepto integración para referirse a la interdisciplinariedad, aprendizaje significativo, investigación y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Se destacan estrategias basadas en aprender a aprender, aprender a investigar, trabajo en equipo, autoaprendizaje, mediación pedagógica, proyectos de aula y aprendizaje basado en problemas.

Competencia comunicativa en lengua extranjera.

Las competencias comunicativas en el proyecto educativo institucional se consideran estratégicas. Por una parte, se incluyen en el escenario apuesta 2017, en el que figuran como estrategia de mejoramiento en la formación profesional y

por otra, en la política gestión e internacionalización del conocimiento, en la que se considera que éstas maximizan una constante actividad de movilidad académica virtual y física de la institución.

Unisangil se adhiere a la propuesta del Ministerio de Educación Nacional y asume la comunicación en inglés como una competencia genérica. Desde esta perspectiva la comunicación en inglés está relacionada con el uso básico del idioma en la interpretación y producción de textos escritos y orales; con el fin de permitir la interacción con otras culturas y participar de las transformaciones y acontecimientos económicos, políticos y sociales propios de la globalización.

Como referente importante, se tienen los lineamientos del programa de bilingüismo del MEN en el que se establece que los desempeños mínimos de un egresado de educación superior son los correspondientes al nivel B1 del Marco Común Europeo, para los programas profesionales y A2 para los programas tecnológicos.

Esta competencia, al igual que las demás genéricas, tiene el carácter de transversal; es decir, desde todas las áreas del currículo se deben propiciar las condiciones para su desarrollo en el estudiante; sin embargo, encuentra en las asignaturas de inglés (I, II, III, IV, V y VI) el soporte fundamental para la adquisición de la competencia.

El documento institucional sobre competencias genéricas sugiere de manera especial la utilización de ejercicios interactivos y de vocabulario en el contexto de la profesión y el enfoque CLIL (Content and Language Integrated Learning) como estrategia para que desde todas las áreas se hagan contribuciones al desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.

**Evaluación del aprendizaje.
Perspectiva institucional**

La evaluación del aprendizaje es orientada desde el modelo pedagógico en el que se destina una sección para referirse al concepto y a criterios generales para su aplicación, así mismo, se

aborda en la política de formación integral y gestión curricular. La regulación al respecto es dada en los reglamentos de estudiantes y docentes.

Sentido de la evaluación: El sentido de la evaluación está dado por respuestas a cuestiones como ¿qué se entiende por evaluar? ¿Qué evaluar? y ¿por qué o para qué evaluar? En otras palabras, por el concepto, el propósito y el objeto de la evaluación. En Unisangil la evaluación educativa es vista como un componente curricular y la evaluación del aprendizaje como un proceso integral y permanente, pero también como una función del docente.

En la política de formación integral y gestión curricular se presenta como los principales componentes del currículo, el modelo pedagógico, el sistema de evaluación y autorregulación y los planes de estudio. La siguiente figura ilustra el sentido expresado en este documento:

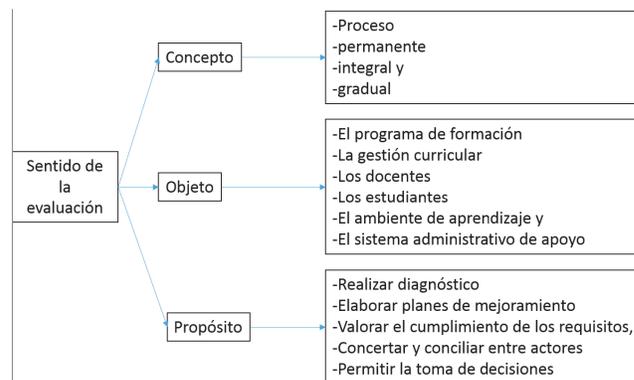


Figura 4 .Sentido de la evaluación planteado en la política de formación integral y gestión curricular.

El modelo pedagógico institucional y el reglamento estudiantil presentan una concepción de la evaluación del aprendizaje coincidente en características como integral y permanente, en el aprendizaje como objeto de la evaluación, y en el mejoramiento como propósito; sin embargo, se distinguen variaciones, tal como se sintetiza en el siguiente contraste:

Tabla 1

Contraste sentido evaluación modelo pedagógico y reglamento estudiantil

Sentido evaluación	Modelo Pedagógico	Reglamento estudiantil
Concepto	<u>Proceso permanente, integral y gradual</u>	como <u>proceso integral</u> es la acción <u>permanente de interpretar, comprender y valorar</u>
Objeto	tanto de la enseñanza como del <u>aprendizaje</u> , los resultados de aprendizaje del estudiante y el alcance en el desarrollo de las competencias.	el <u>aprendizaje</u> del estudiante se deberán evaluar los conocimientos, las habilidades y las actitudes de estudiante en el manejo de conceptos, productos y procesos propios de cada disciplina.
Propósito	tiene como objetivo regular el proceso educativo y emitir juicios cuantitativos y cualitativos con una posición crítica que conduzca a generar alternativas de <u>mejoramiento y transformación</u> en el estudiante.	con el fin de <u>proponerle</u> estrategias de <u>mejoramiento</u> , promoverlo y acreditarlo.

Fuente: autora

El objeto de la evaluación planteada en el modelo pedagógico involucra también la enseñanza; no obstante, el propósito se inclina, en los dos casos (reglamento y modelo) exclusivamente al estudiante. Desde esta perspectiva, se desconoce la posibilidad de reflexión que ofrece al docente sobre su práctica pedagógica para mejorarla.

La evaluación del aprendizaje forma parte de las principales actividades reconocidas como asignación académica en el reglamento docente. Por una parte, aparece como parte del diseño y planeación de la formación y por otra, como actividad, junto con la docencia directa, tutoría académica, labores administrativas, actividades de investigación, interacción social y publicación. Allí la definición de la evaluación está relacionada con el “tiempo asignado al docente para realizar el seguimiento a la calidad de los procesos que lidera. Incluye atención a estudiantes, valoración del logro de los resultados de aprendizaje, rediseño y planes de mejoramiento” (Unisangil, 2008, p. 12).

La evaluación se presenta como una decisión exclusiva del docente. Esta situación es corroborada por el reglamento estudiantil en el que un derecho del estudiante es “conocer oportunamente la guía de cátedra, el resultado de su evaluación académica y de su proceso formativo” (Unisangil, 2008, p.12) y un deber del docente es establecerlo.

Momentos: Aunque es reiterativo en los documentos que la evaluación es un proceso permanente, el reglamento estudiantil formaliza los momentos cruciales en los que es pertinente desarrollar procesos de evaluación. Reconoce tres momentos: uno inicial de diagnóstico, otro de proceso y el último de resultados. También se establece que la única evaluación que tiene peso en la calificación de la asignatura es la de resultados, la cual estará sujeta al calendario académico. Lo anterior implica que independientemente de lo que ocurra en la evaluación de diagnóstico y de proceso, la certificación y promoción del estudiante dependerá de su desempeño en la evaluación de resultados, ubicada al final del proceso de la asignatura.

Criterios de evaluación: El reglamento señala en su artículo 36 que la definición de los criterios es responsabilidad del docente, al igual que el tipo de prueba y el valor porcentual de ellas.

Instrumentos de evaluación: Los instrumentos de evaluación no se mencionan específicamente en el modelo pedagógico. No obstante, se recomienda la utilización de diferentes metodologías para la valoración y evaluación efectiva y de calidad de las habilidades y competencias alcanzadas por los estudiantes.

El reglamento estudiantil los aborda con detalle haciendo dos clasificaciones al respecto:

“En cuanto a las pruebas evaluativas estas podrán ser escritas, orales y prácticas” (Art. 37).

“Las pruebas serán: parciales, supletorias, trabajos de grado, preparatorios y validaciones” (Art. 42).

En coherencia con los momentos de la evaluación ya señalados y con el énfasis dado a la calificación en diez artículos del reglamento, se evidencia que las clasificaciones presentadas corresponden con la evaluación de resultados. Otras alternativas para recoger información en el proceso de evaluación no son abordadas en documentos oficiales.

Agentes: Como ya se expresó, el proceso evaluativo en Unisangil es liderado por el docente. Es el principal encargado de diseñarla, aplicarla y hacer la respectiva realimentación. Sin embargo, el modelo pedagógico recomienda el fortalecimiento de la autoevaluación y coevaluación como alternativas en las que el estudiante adquiere un rol activo y de mayor participación.

Fase 2. Caracterización de prácticas evaluativas a nivel de aula

Se inicia por abordar el sentido de la evaluación, el cual influye en las maneras utilizadas por los docentes para evaluar y paulatinamente se incorporarán las categorías de análisis definidas tales como los instrumentos, criterios, momentos, agentes y resultados.

-Concepto de evaluación: En la concepción de evaluación que expresan los docentes coinciden términos como proceso, todo y clase. Así como aspectos actitudinales que consideran relevantes durante la evaluación.

Tabla 2.

Coincidencias docentes en torno al concepto de evaluación

Coincidencias términos en la definición		Coincidencias aspectos actitudinales	
D1	D2	D1	D2
Section I.01 Cuando hablamos de evaluación hablamos de un todo. Hablamos de todo lo que se hace en clase”	“La evaluación es todo lo que hace el estudiante dentro de la clase, pues está como en un proceso”	“Evaluar es tener en cuenta aspectos como la constancia en clase, si va a clase y trabaja o si va a clase y simplemente se la pasa chateando”	“Para mí la evaluación no va en términos de ese resultado, de que sacó 3 o sacó 5, sacó 4, sino que el estudiante se sienta a gusto, motivado, tranquilo, relajado en el aprendizaje.”
“es un proceso totalmente constante, todo el tiempo”	“Evaluar el aprendizaje para mí es mirar qué tanto avanza un estudiante un proceso en el que yo hago algún tipo de intervención”	“Pero la evaluación como tal es absolutamente todo, es una lectura (en el caso de inglés) es que conteste una pregunta, que tenga disposición a la clase”	

NG: 1. Corresponde al código con el que se identifican los docentes que participaron de la entrevista

Fuente: autora

Por su parte, la mayoría de los estudiantes respondieron que la afirmación que mejor expresa el concepto de evaluación en inglés nivel II, es “la evaluación es el proceso constante de revisión y análisis de los avances que tenemos durante el desarrollo de la asignatura”. Ésta fue construida a partir de las respuestas de los docentes durante la entrevista.

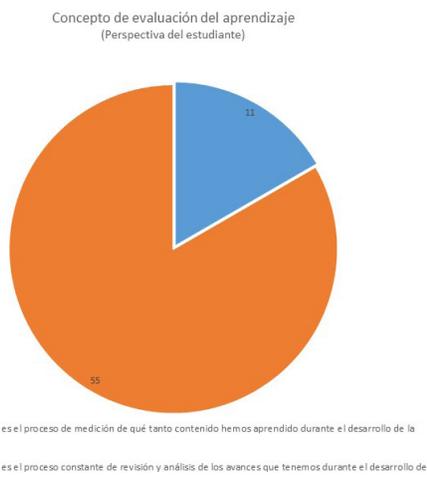


Figura 5. Concepto de evaluación desde la perspectiva del estudiante.

-Propósitos de la evaluación: La cuestión para qué evaluar o con qué finalidad practica la evaluación en el aula, obtuvo de los docentes respuestas desde dos perspectivas. Una desde la finalidad identificada para el estudiante y otra para el docente.

Tabla 3

Propósito de la evaluación	
Propósito de la evaluación/Estudiante	Propósito de la evaluación/Docente
D1: "Ejercicios así les sirven mucho a ellos para ampliar el rango de expresión y ahí se dieron cuenta que 3 o 5 minutos hablando en inglés no es nada"	D:2 "... entonces, para qué evaluó, para saber el estudiante en qué va, en qué está y tomar decisiones"

Fuente. Autora

Se puede observar que los propósitos identificados por los docentes están en función del aprendizaje y del mejoramiento. La respuesta de los estudiantes fue similar. A la pregunta de selección múltiple con múltiple respuesta ¿Cuáles de las siguientes opciones expresan mejor el propósito de la evaluación que se plantea en la asignatura? estas fueron las elegidas:

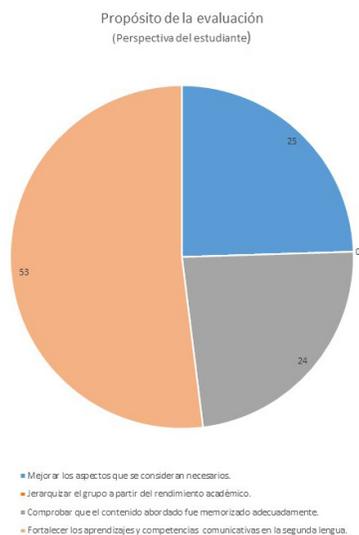


Figura 6. Propósito de evaluación desde la perspectiva del estudiante.

Se destaca que en veinticuatro (24) ocasiones fue seleccionada la comprobación de contenidos como uno de los propósitos de la evaluación de la asignatura.

-Objeto de la evaluación: en Inglés nivel II, el objeto de la evaluación está relacionado con las habilidades comunicativas básicas. Se agregan los conocimientos generales de la lengua, el trabajo autónomo y la realización de un proyecto de aula. Los docentes entrevistados coinciden en la respuesta, teniendo en cuenta que según el acta 001 de 2015, el equipo de trabajo del instituto de idiomas acordó evaluar estos aspectos. Es reiterativo en los docentes la importancia que tiene el componente actitudinal en la evaluación, sin embargo, no es explícito cómo se evalúa. Por su parte, un grupo significativo de estudiantes, manifiesta que estos aspectos son evaluados con menor frecuencia.

La encuesta realizada a los estudiantes permitió identificar que las cuatro habilidades comunicativas básicas y los aspectos formales de la lengua constituyen el objeto de la evaluación. Se destaca que la resolución de problemas, aun cuando uno de los enfoques institucionales es la formación por competencias, no es mencionado por los docentes y los estudiantes lo consideran de baja frecuencia.

Métodos evaluativos

Se exploraron las actividades académicas en las que se evidencia el proceso de evaluación, los instrumentos utilizados para recoger la información y los criterios o referentes para la evaluación.

-Actividades de evaluación:

Las principales actividades de evaluación propuestas en la asignatura inglés nivel II pueden clasificarse de la siguiente manera:

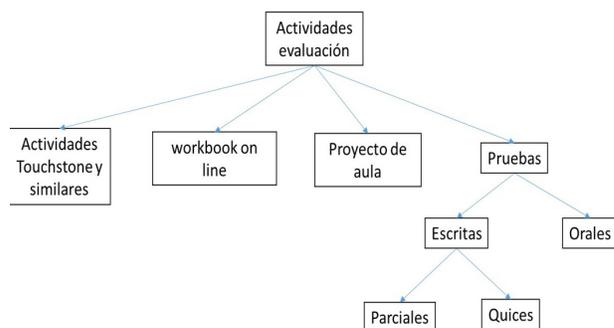


Figura 7. Principales actividades de evaluación Inglés nivel II.

Las actividades Touchstone son orientadas por el texto guía de los docentes. El workbook on line es un componente virtual del texto que los estudiantes realizan en sus horas de trabajo autónomo, el proyecto de aula, es un ejercicio de aplicación comunicativa con énfasis en la habilidad speaking y las pruebas pueden ser orales y escritas.

Los estudiantes, ante la solicitud de seleccionar la frecuencia con la que se proponen las actividades de evaluación en la asignatura, eligieron la prueba escrita en primer lugar. Le siguió, escritura de textos, trabajos prácticos grupales, pruebas orales, preguntas intercaladas y proyectos de aula. Las que tuvieron mayor coincidencia en la frecuencia “nunca se utiliza” fueron: debate, trabajos de campo, organizadores gráficos (mapas conceptuales, esquemas), análisis de casos, entrevista y consulta bibliográfica.

-Instrumentos de evaluación: Los instrumentos de evaluación responden a la pregunta ¿Con qué se va a evaluar? En otras palabras, corresponden a los medios empleados por el docente o los estudiantes para recoger la información acerca del proceso de aprendizaje. En las pruebas escritas, la información se recoge en un cuestionario que combina distintos tipos de ítems. En los orales, un docente reporta utilizar registro de observación informal. Los estudiantes también manifiestan que el instrumento más utilizado es el cuestionario y los trabajos escritos. A la pregunta, qué tipo de ítems se proponen en las pruebas escritas, los docentes refirieron “pruebas de construcción, completar, match o relacionar, gramática, de lectura. Los estudiantes respondieron, de manera similar, completar, ordenar y responder preguntas abiertas.

La revisión documental realizada sobre muestra de material evaluativo permitió identificar que la estructura de la prueba tiene como referencia la organización de las unidades del libro. Por lo tanto, se aprecian actividades de Listening, vocabulary, grammar, conversation strategys, reading and writing. Cada una de las secciones presenta un cajón para sumar los puntos correctos. Esta forma de calificación permitió calcular que

la gramática tiene un peso del 30% de la prueba. La escritura tiene 18%, vocabulario y estrategias de conversación, cada una 16% .Listening y reading cada uno el 10%. En este sentido, se puede deducir que en el 46% de la prueba hay predominio de actividad memorística.

Los tipos de ítems desarrollados son falso o verdadero, de completar, crucigrama, ordenar oraciones y construcción de texto corto, los cuales coinciden con lo señalado por los estudiantes en la encuesta y los docentes en la entrevista.

-Criterios de evaluación: Los criterios de evaluación o parámetros a partir de los que se evalúa el aprendizaje de los estudiantes están determinados por el tipo de actividad de evaluación y por los objetivos de aprendizaje. Los docentes reconocen la importancia de que los estudiantes conozcan los criterios. En las pruebas escritas, señalan que el criterio es la respuesta correcta. Sin embargo, en las preguntas de respuesta abierta, reconocen la importancia de la percepción del maestro.

En el análisis realizado al parcial se encuentra, en la prueba de escritura, algunas sugerencias que pueden interpretarse como criterios. Plantean “consider: -The unit’s grammar, -The unit’s vocabulary, -Previous unit’s grammar and vocabulary. Aunque esto signifique que en la prueba predomina el aspecto gramatical y de vocabulario, los docentes afirman tener en cuenta además de esos criterios, la coherencia.

En las pruebas orales los criterios a tener en cuenta son: utilizó el tema, el vocabulario, las conversation strategy y tiene fluidez, sin embargo, reconocen, por la complejidad de la prueba, que no dan demasiada importancia a los aspectos formales, cuando en realidad los estudiantes son capaces de comunicar. En la actividad de realización del proyecto, el criterio principal señalado es que lo abordado corresponda con el nivel que los estudiantes cursan y que se hagan los envíos del documento en las fechas acordadas. No se mencionan otros aspectos.

Por su parte, los estudiantes manifiestan conocer los criterios con los que es evaluado su proceso de aprendizaje, el 97% de ellos afirman haber encontrado coherencia entre los criterios de evaluación que se establecen y los resultados que obtienen.

-Agentes: Los agentes o encargados de hacer evaluación del aprendizaje en los cursos de inglés nivel II son principalmente los docentes; sin embargo, uno de ellos manifiesta fomentar la autoevaluación y coevaluación entre sus estudiantes. La autoevaluación se plantea como una calificación que el estudiante se asigna de manera global a todo su proceso sin descripción de los criterios ni la justificación del número elegido. Por lo general se realiza cuando se acerca el final del semestre y es escasa la posibilidad de mejora por parte del estudiante y de seguimiento por parte del docente. La coevaluación se realiza sin que los estudiantes se enteren cuál compañero lo evaluó. El otro docente reconoce no haberla trabajado por cierta precaución de que las apreciaciones de los estudiantes no sean lo suficientemente objetivas.

-Momentos: Teniendo en cuenta los momentos en los que se realice la evaluación del aprendizaje, ésta puede ser diagnóstica, procesual y final. Con respecto a la evaluación diagnóstica, los docentes manifiestan realizarla para conocer los presaberes, gustos y actitudes con las que inician los estudiantes. La metodología utilizada para realizarla consiste en una conversación que se establece a partir de preguntas acerca de los gustos y experiencias anteriores con el idioma. Sin embargo, no hay recolección formal de información a través de instrumentos y por tanto, escaso seguimiento. Los docentes reportan ventajas en la realización de este tipo de evaluación, relacionadas con un conocimiento del grupo que les permite establecer un clima de confianza y tomar decisiones metodológicas coherentes con las características de los estudiantes.

En la evaluación final, el principal método está relacionado con la prueba escrita

Desde la perspectiva del estudiante, se encuentra que el 62% ha identificado ejercicios de evaluación diagnóstica al iniciar el semestre.

¿Se realiza evaluación diagnóstica cuando inicia el semestre?

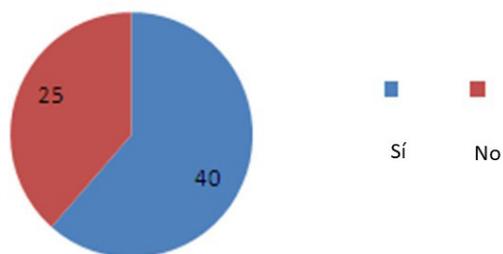


Figura 8. Evaluación Diagnóstica. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de encuesta

Juicio valorativo y uso de resultados. El juicio valorativo en inglés II se expresa en una calificación, de acuerdo con lo establecido en el reglamento estudiantil, utilizando los números 1 al 5, con sus respectivos decimales. Adicional al número, no se incluye ninguna descripción.

Los docentes asumen la realimentación como una interacción constante durante la evaluación. Se identifica tendencia a enfatizar en los errores que van cometiendo los estudiantes; sin embargo, reparan en que presentar los aspectos positivos también es importante. Reportan la realización de dos tipos de realimentaciones; una es grupal y la otra individual. En la grupal, se consideran los errores más comunes y repetitivos. Esta realimentación se acompaña de la revisión y corrección de cada una de las preguntas, cuando la prueba es escrita. Uno de los docentes manifiesta que hace pública la rúbrica de evaluación para las pruebas orales. De manera que la realimentación se hace sobre criterios conocidos por todos. Una vez se conocen las calificaciones y se ha hecho la realimentación, el docente manifiesta que abre un espacio para que los estudiantes expresen sus dudas sobre los resultados, los verifiquen y soliciten ajustes si es necesario.

En el parcial se encuentran vistos buenos y equis en un color distinto al de la tinta utilizada por el estudiante. Se señalan los errores encerrándolos con un círculo, se incluye el signo interrogantes, pero no se agregan explicaciones adicionales. La realimentación visible en el parcial está orientada a aprobar o desaprobar las respuestas.

En las preguntas realizadas a los estudiantes acerca de la realimentación realizada, reportan mayor frecuencia en la realimentación relacionada con la aprobación o reprobación de las respuestas que la que ofrece mayores descripciones.

A la pregunta, qué aspectos pueden mejorar en la evaluación de la asignatura, éste es el comentario de un estudiante acerca de la realimentación:

“Entrega individual de notas con antelación de fechas. Al momento de entregar notas y tener respuestas negativas, sería bueno a parte de mostrar el error, mostrar el resultado correcto, para aprender de los errores”

Contraste del discurso escrito institucional y la práctica evaluativa en el aula.

La siguiente etapa en el proceso de análisis consistió en conocer las relaciones entre la perspectiva institucional y la de los docentes. Esto se realizó a partir de la comparación de las categorías que fueron coincidentes en los dos casos. Se halló diferencias en las maneras de abordar la evaluación entre el Proyecto Educativo Institucional y el Reglamento estudiantil. En otras palabras, las orientaciones que el PEI ofrece no son del todo operativizadas en el reglamento. Por su parte los docentes cumplen en mayor medida lo que ordena el reglamento, por su carácter de norma.

Fase 3. Análisis y perspectiva de enriquecimiento de las prácticas de evaluación del aprendizaje

Con el propósito de reconocer los aspectos de la evaluación susceptibles de ser mejorados, des-

de la perspectiva de los docentes, se desarrolló el taller investigativo propuesto en la metodología. Consistió en la presentación de los hallazgos de las dos primeras fases y la posibilidad de conversación en torno a ellos. Los principales aspectos que motivaron la participación, interrogantes y propuestas de los docentes fueron los siguientes:

-Reglamento del instituto de idiomas: Algunos miembros del equipo desconocían la existencia del reglamento de idiomas. Otros, expresaron la necesidad de actualizarse, pues su fecha de expedición es del 2005. Desde entonces, han ocurrido cambios que no se han registrado.

-Enfoque competencias: Los docentes consideran importante trabajar las características de este enfoque, que aunque fue adoptado por la institución en el modelo pedagógico, no se ha abordado ampliamente desde el trabajo didáctico.

-Componente actitudinal: Teniendo en cuenta que este aspecto es reiterativo en las categorías de análisis, un docente del equipo se pregunta si es necesario trabajarlo. Otros miembros del equipo reconocen la importancia de visibilizarlo desde la evaluación, ya que forma parte del conjunto de aspectos que integran el concepto de competencia.

Instrumentos de evaluación: Los participantes reconocen que han trabajado en mejorar los tipos de ítems en los parciales que tienen predominancia memorística y refieren posibilidad de utilización de otros instrumentos como rejillas de valoración.

Evaluación diagnóstica: En el diálogo a partir de esta categoría reconocen la importancia de promover el compartir de experiencias entre el grupo de trabajo. Un docente plantea que utiliza una estrategia de evaluación diagnóstica que ha tenido resultados positivos y que podría ser utilizada por otros.

Autoevaluación y coevaluación: Una vez se dio la discusión sobre la objetividad de estos tipos

de evaluación, un docente afirma que funcionan si se tiene claridad sobre los criterios de evaluación, también señala que es indispensable dar la oportunidad al estudiante de justificar sus juicios valorativos.

Uso de resultados: Finalmente reconocen que la información que se obtiene con la evaluación final no ofrece posibilidades de mejora o de refuerzo de las competencias.

Alternativas de mejoramiento:

El equipo docente del instituto considera que la construcción curricular es un proceso constante. Identifican la oportunidad de implementar acciones en el segundo semestre de 2015, teniendo en cuenta que podrán prepararlas para cuando inicie el periodo de clases. Por otra parte, reconocen necesidades que toman mayor tiempo en trabajarlas.

De implementación a corto plazo, trabajarán los criterios e instrumentos para desarrollar evaluación diagnóstica, autoevaluación y coevaluación. A largo plazo, conciben la construcción de los lineamientos curriculares del instituto de idiomas en el que orientarán el desarrollo de las asignaturas de inglés en sus distintos niveles, la integración con las áreas específicas de los currículos de los programas de formación y resolverán inquietudes de la talla del enfoque de la formación en competencias.

Conclusiones

En las conclusiones de este trabajo de investigación se hallan coincidencias, especialmente relacionadas con algunos rasgos del paradigma pedagógico tradicional que aún conservan las prácticas de los docentes. Lo anterior no implica que se desconozcan los aspectos innovadores que presenta la evaluación, más bien, se hace énfasis en los retos de transformación que tienen las instituciones y con ellas sus comunidades educativas, de hacer de la evaluación un auténtico medio para potenciar el aprendizaje de los estudiantes y mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes.

Este trabajo de caracterización y descripción de prácticas, si bien constituye una iniciación en el abordaje de la evaluación del aprendizaje de una segunda lengua, es susceptible de ser profundizado con estudios posteriores en los que se planteen acciones transformadoras e innovadoras y se recurra a otras técnicas de investigación tales como la observación, los grupos focales, las reflexiones y construcciones colectivas.

-La evaluación del aprendizaje en la Fundación Universitaria de San Gil, Unisangil, inscrita en un modelo pedagógico institucional de bases constructivistas, cognitivas y orientadas al desarrollo de competencias, se asume como una acción básica de los roles del estudiante y docente. Sin embargo, aún no reviste la importancia que tiene la evaluación como la piedra angular del proceso de enseñanza – aprendizaje.

-La competencia comunicativa en lengua extranjera en Unisangil constituye una estrategia de mejoramiento de la formación profesional y de la movilidad académica de la institución. Se reconoce como competencia genérica y como tal se aborda desde las seis asignaturas de inglés y desde todas las áreas del currículo a través del enfoque metodológico CLIL (content and Language Integrated Learning); sin embargo, la información al respecto es escasa.

-El sentido otorgado por los docentes de inglés nivel II a la evaluación del aprendizaje la sitúa como un componente fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. La reconocen como proceso integral y constante con propósitos en función del aprendizaje y del mejoramiento. Como objeto de la evaluación se identifican habilidades comunicativas, conocimientos acerca de la lengua y aspectos actitudinales evaluados todos de manera separada. Este abordaje didáctico limita la integración de factores propuesta por el enfoque de la formación basada en competencias en el que la integración de situaciones comunicativas auténticas es clave.

La actividad de evaluación que sobresale en la asignatura es la prueba escrita, por tanto, el instrumento que predomina es el cuestionario de

ítems combinados que demandan de parte del estudiante actividad memorística. La definición de los criterios considerados a la hora de evaluar, aunque es conocida por los estudiantes, es responsabilidad exclusiva del docente. El tipo de evaluación destacado es la heteroevaluación desarrollada durante el proceso y acentuada al final.

-El juicio valorativo es expresado en una calificación numérica desprovista de descripciones adicionales. La realimentación es constante y reconocida como fundamental en el proceso de evaluación. En ella se presentan al estudiante los aspectos a mejorar y los que se consideran fortalezas.

-El contraste entre el discurso institucional y las prácticas de aula evidencian que el documento esencial orientador de la evaluación del aprendizaje es el Proyecto Educativo Institucional y el documento normalizador es el reglamento estudiantil. A nivel de asignatura no se hallaron criterios orientadores del proceso. El análisis documental evidencia falta de unidad en la determinación de aspectos comunes para el ejercicio contextualizado de la evaluación del aprendizaje entre los dos documentos. Las prácticas docentes evidencian cumplimiento del reglamento y aproximaciones a las orientaciones del PEI, aunque no intencionadas.

-Los docentes del instituto de idiomas reconocen que sus prácticas evaluativas son susceptibles de ser mejoradas y que las acciones para ello pueden ser de corto y largo plazo. De corto plazo, consideran posible evaluación diagnóstica, autoevaluación y coevaluación a través de instrumentos como rejillas de valoración. Como proceso de largo plazo visualizan la construcción de criterios pedagógicos para la enseñanza del idioma inglés teniendo en cuenta referentes actualizados y la participación de los docentes orientadores de las asignaturas.

Recomendaciones

Las recomendaciones se organizaron de acuerdo a los niveles curriculares que se abordaron en este trabajo. A la institución se sugiere considerar el abordaje que ha hecho de la evaluación a fin de dar unidad y fortalecer los criterios y lineamientos que orientan las prácticas.

Al instituto de idiomas se recomienda la construcción de sus propios criterios y lineamientos curriculares para guiar el proceso de enseñanza y evaluación de la competencia comunicativa. Así mismo, la creación de espacios de discusión y reflexión en torno a la evaluación del aprendizaje del inglés. Finalmente, a los docentes se recomienda la reflexión permanente sobre su práctica y la participación en los espacios institucionales.

Referencias bibliográficas

- Ahumada, P. (1998). Hacia una evaluación de los aprendizajes en una perspectiva constructivista. *Revista enfoques educacionales* 1(2). Recuperado de http://www.uchile.cl/documentos/volumen-n1-n2-1998_61788_1.pdf
- Ahumada, P. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Santiago de Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso. Recuperado de http://www.euv.cl/archivos_pdf/evaluacion.pdf
- Álvarez, I. (2008). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 235-271.
- Arias, C I y Maturana, L. M (2005) Evaluación en lenguas extranjeras: discursos y prácticas Íkala, revista de lenguaje y cultura, (10)16, 63-91
- Bertoni, A., Poggi, M., y Teobaldo M. (1996). Evaluación: Nuevos significados para una práctica compleja. Buenos Aires: Kapelusz editora s.a.
- Breen, M. y Candlin C. N. (s. f) Los elementos básicos de un currículo comunicativo en la enseñanza de la lengua. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/breen10.htm
- Burillo, J. (2006). Las lenguas extranjeras en el aula: reflexiones y propuestas Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo
- Canale, M. y Merrill S. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y evaluación de una segunda lengua. *Singos, teoría y práctica de la educación*, (18), 78-89. Recuperado de http://www.qualifieddigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_46/a_673/673.html
- Cesteros, P. (2003). La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos, 503-514. Recuperado de http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/EvaluacionPastor.pdf
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿ Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.
- Fundación Universitaria de San Gil,(2008). Reglamento de profesores. Recuperado de http://www.unisangil.edu.co/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&task=download&id=70%3Areglamento-de-profesores&Itemid=76
- Fundación Universitaria de San Gil,(2008). Reglamento estudiantil de pregrado. Recuperado de http://www.unisangil.edu.co/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&task=download&id=71%3Areglamento-estudiantil-pregrado&Itemid=76
- Gonzalez, F. y Ríos, J. (2010) Caracterización de las prácticas evaluativas en lengua extranjera. *Lenguaje*, 38(1), 113-136
- Gounari, p. (2008). Devolviéndole lo crítico al lenguaje: una agenda crítica en la pedagogía de los idiomas. (Trad. J. C. Davila). *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51). Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/download/9896/9092>
- Hernandez, R., Fernandez, C., Baptista, P. (2010) Metodología de la investigación. México: Editorial Mc Graw Hill
- Instituto Cervantes. (2002). Marco común europeo para la enseñanza de las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lengua extranjera: inglés. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Morales, M. (2003). Evaluación E-Learning. México.
- Perrenoud, P. (1999) Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile, Chile: Dolmen Ediciones.
- Prieto, M. y Ávalos, B. (1995) Prácticas pedagógicas. Chile, Valparaíso: Serie de documentos Instituto de Educación
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe
- Sánchez, T. (2009) Aproximación a un Estudio Genealógico de la Evaluación en Colombia, Siglo XX. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud, 7(2), 1675–1711.
- Sandoval, C. A. (1996). Investigación cualitativa. Bogotá: ICFES. Recuperado de <http://contrasentido.net/wp-content/uploads/2007/08/modulo4.pdf>
- Santos M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. Revista Enfoques Educativos, 5(1), 69-80.
- Zuluaga, O. L. (1999). Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Santa Fe de Bogotá: Siglo del hombre editores.