

**PRACTICAS Y PERCEPCIONES DE LA EVALUACION: UN ESTUDIO DE CASO EN
LAS AULAS DE INGLES DE UNA ESCUELA NORMAL SUPERIOR EN TOLIMA**

Giselle Bautista García, Lilia Andrea Leones García y Wilson Hernando García

Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás

Maestría en Ambientes Bilingües de aprendizaje

- Giselle Bautista García

gisellebautista@usantotomas.edu.co

<https://orcid.org/0009-0000-8543-9001>

- Lilia Andrea Leones García

lilialeones@usantotomas.edu.co

<https://orcid.org/0009-0001-7693-2934>

- Wilson Hernando García

wilsongarcia@usantotomas.edu.co

<https://orcid.org/0009-0002-9890-0906>

Nosotros no tenemos conflictos de intereses conocidos para la divulgación de la información.

Resumen

Dado el rol fundamental que tiene la evaluación en la mejora del aprendizaje, este proyecto se propuso identificar las prácticas y las percepciones de la evaluación que se implementan en las aulas de inglés de secundaria de una Escuela Normal Superior en Colombia, por medio de la realización de un estudio de caso exploratorio de carácter cualitativo en Falan, Tolima. La fuente de datos como el análisis de resultados surgió principalmente de las entrevistas semiestructurales y cuestionarios dirigidos a cuatro (4) docentes de inglés. Los resultados indican que las prácticas evaluativas cumplen parcial o irregularmente con las exigencias de la evaluación del-para-como aprendizaje y mucho menos con la calidad y equidad representada en los principios de evaluación de este marco evaluativo, debido a tres factores externos de la realidad educativa colombiana. Como resultado, se recomienda la realización de un estudio investigativo más completo que facilite el diseño de un manual de evaluación en TEFL que sirva de recurso de capacitación docente a los profesores de inglés de la Escuela Normal Superior, al tomar en cuenta las recomendaciones teóricas y prácticas de este trabajo. Después de todo, el escuchar a los estudiantes o el diseñar formatos de evaluación estandarizados no representa acciones de mejora.

Palabras clave: Evaluación en el aula, Aprendizaje del inglés, Multilingüismo, Educación en Colombia

Abstract

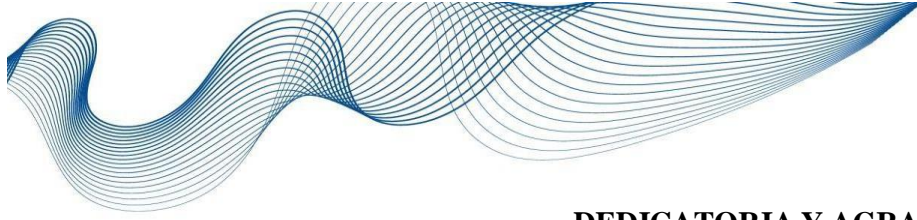
Given the fundamental role that evaluation has in improving learning, this project set out to identify the practices and perceptions of evaluation that are implemented in the secondary English classrooms of a Higher Normal School in Colombia, through conducting of a qualitative exploratory case study in Falan, Tolima. The data source and analysis of results arose mainly from semi-structural interviews and questionnaires directed to four (4) English teachers. The results indicate that the evaluation practices partially or irregularly comply with the demands of the evaluation of/for/as learning, and much less with the quality and equity represented in the principles of assessment of this evaluative framework due to three external factors of Colombian education reality. As a result, a more complete research study is recommended for the design of an evaluation manual in TEFL that can serve as a professional development resource for English teachers at the Normal Superior School, taking into account the theoretical and practical recommendations facilitated on this study. After all, listening to students and designing evaluation formats according to standardizing norms does not represent accomplishments of improvement.

Key Words: Classroom Assessment, TEFL, Multilingualism, Education in Colombia



TABLA DE CONTENIDOS

1. Introducción	5-6
1.1 Pregunta de investigación	6
1.2 Objetivos	7
1.2.1 Objetivo general	
1.2.2 Objetivos específicos	
2. Marco conceptual	8
2.1 La Evaluación en el Contexto Educativo	8-12
2.1.1 La Evaluación del aprendizaje	
2.1.2 La Evaluación para el aprendizaje	
2.1.3 La Evaluación como aprendizaje	
2.2 La Evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés (TEFL)	13-16
2.2.1 Explorando Métodos Multidimensionales de Evaluación	
2.2.2 Los Estudiantes Participan en el Proceso de Evaluación	
2.2.3 Retroalimentación Docente	
2.3 La Evaluación TEFL en la ruralidad	17
3 Método de investigación	18-25
3.2 Enfoque	
3.3 Tipo de estudio	
3.4 Contexto, Participantes y Criterios de Inclusión y Exclusión	
3.5 Instrumentos de Recopilación de Datos	22-25
3.5.1 Cuestionario y Encuesta	
3.5.2 Entrevista semiestructurada	
3.5.3 Entrevista Abierta	
4. Triangulación del Análisis y Discusión de los Resultados	25-41
5. Conclusiones, Recomendaciones y Limitantes	42-44
6. Referencias	45-50
7. Apéndices	51-56



DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTO



Agradecimientos a las profesoras jurado, la Mg. Martha Isabel Díaz Ramírez y la Dra. Gladys Saavedra Sosa por sus correcciones y recomendaciones dirigidas a este trabajo de grado.

A las profesoras Johanna López y Sandra Rodríguez que fueron nuestras mentoras desde el inicio de este trabajo de grado, se les agradece su continua disposición y orientación durante el desarrollo de este trabajo investigativo.

Agradecimientos a los docentes de inglés de la Escuela Normal Superior de Falan, Tolima, por su colaboración, disposición y participación en las entrevistas y cuestionarios, lo cual hizo posible un buen análisis de las prácticas educativas implementadas en las aulas de inglés.

Y sobre todo a nuestro Padre Santísimo que nos ilumino y nos protegió desde el inicio hasta la culminación de este programa de Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje.





1. INTRODUCCIÓN

Uno de los mayores desafíos que enfrenta la Educación Bilingüe colombiana en el siglo XXI es cómo mejorar, motivar y promover el aprendizaje del inglés en los estudiantes de secundaria de las escuelas públicas. Sin embargo, a pesar de las recientes actualizaciones en las políticas lingüísticas y programas de educación bilingüe, como el Plan Nacional para el Bilingüismo, el aprendizaje y la enseñanza del inglés no se refleja en los resultados de las pruebas de estado estandarizadas aprobadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), como las Pruebas Saber 11 (Universidad Javeriana, 2023). Por un lado, no solo las pruebas o evaluaciones estandarizadas con criterio, como las Pruebas Saber, dan a los estudiantes una sola oportunidad de demostrar lo aprendido sin considerar otros aspectos, por su fuerte base y origen en las pruebas de coeficiente intelectual, sino que por otro lado, “la evaluación se ha sobrevalorado de tal manera que su implementación determina la confiabilidad de la evaluación misma, desconociendo que el resultado de una prueba no es garantía de la formación del estudiante” (Alonso et ál., 2017; Camacho y Ramos 2022. pág. 7).

Según Kathy Escamilla, una experta en equidad, bilingüismo y alfabetización bilingüe, aunque las partes interesadas en la educación pueden reconocer la importancia y la necesidad de diversos tipos de pruebas académicas reguladas y exigidas por el estado, como la evaluación de contenido y las evaluaciones lingüísticas, las evaluaciones y pruebas deben estar estrechamente alineadas con la instrucción. Sin embargo, la instrucción se basa no solo en los estándares estatales, sino también en lo que los estudiantes desean saber y como los docentes desean dirigir su proceso de enseñanza (Kathy Escamilla, 2021 citada en Gottlieb, 2021). Por lo tanto, debido a que en el contexto educativo colombiano la adquisición de competencias en el idioma inglés se ha convertido en una prioridad del sistema educativo nacional, y debido a que también “se viene

presentando un comportamiento a la baja preocupante en los últimos tres años en los resultados de las Pruebas Saber de inglés” (Universidad Javeriana, 2023), la enseñanza y el aprendizaje del inglés (TEFL) es esencial para la formación integral de estudiantes del siglo XXI. Sin embargo, la evaluación en el aula con fines formativos se hace necesaria para la mejora del aprendizaje del inglés, como una estrategia pedagógica.

Como resultado, por medio de un estudio de caso exploratorio de carácter cualitativo, este grupo investigativo se propuso identificar las prácticas evaluativas que se implementan en las aulas de inglés de secundaria de la Escuela Normal Superior, e indagar las percepciones de los docentes y estudiantes de inglés frente al concepto de la evaluación, para establecer no solamente recomendaciones y/o acciones de mejora a este ambiente bilingüe de aprendizaje sino también generar reflexiones sobre un marco de evaluación del aprendizaje en comunidades educativas como la Escuela Normal Superior de Falan, Tolima.

1.1 Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las prácticas evaluativas que se implementan en las aulas de inglés de secundaria de una Escuela Normal Superior de Tolima?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General

- Analizar las prácticas evaluativas que se implementan en las aulas de inglés de secundaria, por medio de un estudio de caso exploratorio, a fin de generar una reflexión sobre un marco de evaluación del aprendizaje en la comunidad educativa de la Escuela Normal Superior de Tolima.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar las prácticas evaluativas que se implementan en las aulas de inglés de los grados sexto, octavo y undécimo en una Normal Superior de Falan.
- Indagar las percepciones de los docentes y estudiantes frente a la evaluación en las aulas de inglés de sexto, octavo y undécimo grado de la Normal Superior de Falan.
- Establecer recomendaciones o acciones de mejora al ambiente bilingüe de aprendizaje de la Normal Superior.

2. MARCO CONCEPTUAL

Este proyecto de investigación aborda dos grandes conceptos como la evaluación en el contexto educativo y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula de inglés, y la evaluación del aprendizaje del inglés en la ruralidad como un concepto menor.

2.1 La Evaluación en el Contexto Educativo

La evaluación en el ámbito educativo ha experimentado una evolución significativa en las últimas décadas. Tradicionalmente, se la consideraba principalmente como un medio para medir los logros de los estudiantes a través de calificaciones y pruebas estandarizadas (Sánchez y Martínez (2022). Sin embargo, esta percepción se ha ampliado para abarcar una comprensión más profunda y significativa, pues en los últimos años ha adquirido fuerza el concepto de “*evaluación del-para-como aprendizaje*” (“assessment of/for/as learning” en inglés), el cual modifica el énfasis que ha existido en la evaluación sumativa, exámenes y calificaciones, hacia un panorama más holístico que nos lleva a anclar todo el proceso de evaluación con el aprendizaje, pues en última instancia el propósito principal de la evaluación es potenciar y mejorar el aprendizaje (2013), no solo documentarlo, por lo que el aprendizaje idealmente ha de ser el centro de todas las evaluaciones (McKean y Aitken, 2016 citado en Sánchez y Martínez, 2022). Con base en este concepto sobre la evaluación, Berry (2013) expresa lo siguiente:

El principio fundamental de la evaluación es hacer una fuerte conexión entre la evaluación y el aprendizaje. Siendo una parte integral del ciclo curricular, pedagógico y de evaluación, la evaluación es utilizada para inducir, promover y hacer avanzar el aprendizaje. Ello ayuda a los docentes a monitorear el aprendizaje de los estudiantes, a identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes durante su progresión de



aprendizaje y, cuando las necesidades han sido identificadas, proporciona dirección o retroalimentación a los estudiantes en los pasos a seguir para mejorar o enriquecer la experiencia de aprendizaje. La información recopilada de la evaluación es interpretada y con la nueva comprensión del aprendizaje de los estudiantes, se pueden tomar decisiones en los diferentes niveles educativos, incluyendo la adaptación de los contenidos y de las actividades de enseñanza, la modificación de los planes curriculares, y la modificación de políticas (p. 260).

Por lo tanto, aunque en Colombia se usa frecuentemente la clasificación tradicional de la evaluación educativa como sumativa, formativa y diagnóstica, este trabajo investigativo relacionara los tipos de evaluación conocidos como “*assessment of learning*” (la evaluación del aprendizaje), “*assessment for learning*” (la evaluación para el aprendizaje) y “*assessment as learning*” (la evaluación como aprendizaje) con las prácticas evaluativas que tengan usos diagnósticos, formativos y sumativos. Ya que el concepto de “*evaluación del-para-como aprendizaje*” están entrelazado con interacciones dinámicas con cierto grado de superposición sobre ellas al no haber exclusión entre sí (Sánchez y Martínez, 2022).

Figura 1. Elementos de la Evaluación de, para y como aprendizaje



Nota: Adaptado de Evaluación y aprendizaje en educación universitaria por Sánchez y Martínez (2022).



2.1.1 La Evaluación del aprendizaje (Assessment of learning – AOL)

Según Sánchez y Martínez (2022) varios autores consideran que este tipo de evaluación es equivalente a la evaluación sumativa, en el sentido de documentar el aprendizaje ocurrido y determina el nivel del mismo, al referirse a las evaluaciones tradicionales que se llevan a cabo al final de una unidad de aprendizaje, curso o periodo escolar, al enfatizar los aspectos cuantitativos y numéricos, al asociarla con las calificaciones o grados (Brookhart, 2021; Sánchez y Martínez, 2022). En otras palabras, se puede referir a cualquier práctica de evaluación que el docente utilice con fines sumativos para la toma de decisiones al final del proceso de aprendizaje y/o de valoración del aprendizaje acumulativo de los estudiantes (López, 2013).

Por lo tanto, este tipo de evaluación le permite al docente confirmar y documentar lo que los estudiantes han aprendido y lo que pueden hacer, para demostrar si han cumplido con los objetivos y los resultados esperados y, en ocasiones, presentar su posición en relación con los demás estudiantes (López, 2013). Esto equivaldría en un aula de inglés a la medición de los logros de los estudiantes al final de un programa de idiomas, por medio de algún examen final, o prueba escrita estandarizada, que evalué las habilidades de lectura, escritura, escucha y/o habla. Sin embargo, aunque AOL es necesario para proporcionar una visión general del aprendizaje de los estudiantes en un largo periodo de tiempo, en diseño es diferente a la evaluación tradicional según expertos en TEFL y contextos multilingües (Huynh and Skelton, 2023).

2.1.2 La Evaluación para el aprendizaje (Assessment for learning – AFL)

Cuando se habla de la Evaluación para el Aprendizaje nos referimos a la evaluación tradicionalmente llamada formativa, ligada a la retroalimentación, pues este tipo de evaluación se centra en utilizar la evaluación con el fin de abordar las necesidades de los estudiantes y adaptar la enseñanza y contenidos en consecuencia (Sánchez y Martínez, 2022).



Es decir, cualquier práctica de evaluación que el docente utilice con fines formativos al promover, motivar, mejorar y/o facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes (López, 2013). Por lo que la retroalimentación, el monitoreo del progreso y la adaptación de las estrategias de enseñanza son algunos de esos componentes esenciales de la Evaluación para el Aprendizaje que aborda las necesidades de los estudiantes (Berry, 2013). Por lo tanto, en el aula de inglés esto implicaría que la evaluación no mide solamente el nivel de dominio del inglés, sino que también identifica las áreas específicas en las que los estudiantes necesitan practicar y mejorar, al usarse rubricas de evaluación que determinen su nivel de competencia de los estudiantes en las diferentes habilidades comunicativas.

2.1.3 La Evaluación como aprendizaje (Assessment as learning – AAL)

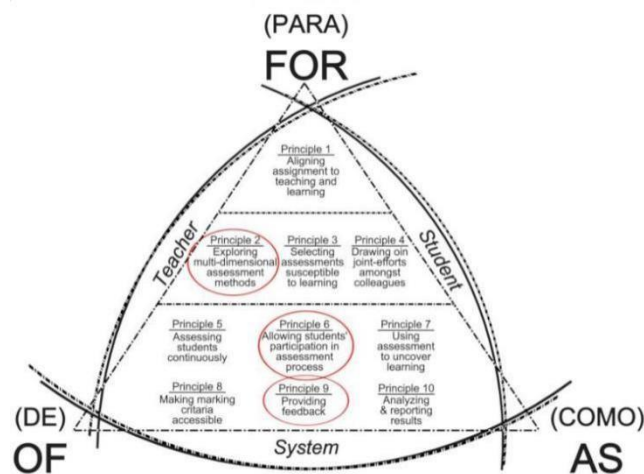
En este tipo de evaluación el estudiante se empodera, tiene mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje y posiciona sus decisiones (Sánchez y Martínez, 2022). Esta dinámica significa que los estudiantes de inglés no solo participan activamente en el desarrollo de políticas de implementación del idioma, sino que también les permite desarrollar evaluaciones específicas y únicas para su entorno de aprendizaje bilingüe con la aprobación y el apoyo de los maestros. De esta forma se fomenta una mayor autonomía y autorreflexión, lo que contribuye a un entorno de aprendizaje más participativo y adaptado a las necesidades individuales de cada alumno.

Aunque la evaluación diagnóstica tradicional no incluye todos los propósitos de la evaluación como aprendizaje, la evaluación como aprendizaje, no obstante, necesita de la implementación de técnicas diagnósticas e instrumentos de recolección de datos que implementa la evaluación diagnóstica, pues después de todo la evaluación diagnóstica “es un proceso valorativo en el que el docente aplica técnicas e instrumentos con el propósito de recopilar información de los estudiantes respecto a: conocimientos, estilos de aprendizaje, habilidades, intereses, actitudes, entre otras” (Ministerio de Educación Pública, 2023).

Por lo tanto, aunque el concepto de *la evaluación como aprendizaje* es ligeramente diferente al concepto tradicional de evaluación diagnóstica, las técnicas e instrumentos diagnósticos pueden definirse de tal forma que ayuden a fomentar no solamente *la auto-reflexión en el aprendizaje* sino también el *aprendizaje profundo, la meta-cognición* y el *aprendizaje autorregulado* en el estudiante, aunque se necesite de la intervención de los compañeros de clase y de los docentes (Sánchez y Martínez, 2022).

Considerando los diferentes tipos de evaluación y sus respectivos fines diagnósticos, formativos y sumativos. La Dra. Rita Berry (2013) propone diez principios de evaluación delimitados por estos tres tipos de evaluación, los cuales aportan dimensiones únicas al proceso de aprendizaje al ir más allá de la evaluación sumativa. Sin embargo, los investigadores de este estudio de caso han seleccionado solamente tres principios de evaluación de Berry para indagar que prácticas y percepciones de la evaluación se terminan implementando en las aulas de inglés de sexto, de octavo y de undécimo grado de la Normal Superior. A continuación, en la Figura 1, se presenta el gráfico de Rita Berry (2013), para identificar los tres principios de evaluación que fueron seleccionados para profundizar en ellos.

Figura 2. Diez Principios de Evaluación y el Marco Evaluativo AOL, AFL, AAL



Nota: Adaptado de Assessment for Learning. Hong Kong University por Rita Berry (2013)

2.1 La Evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés (TEFL)

La evaluación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras es un componente crucial que influye en la calidad y eficacia del proceso educativo, y como aún existen paradigmas tradicionales a nivel internacional y nacional sobre la evaluación, como los exámenes estandarizados TOEFL, IELTS y/o las Pruebas Saber 11 y Saber Pro en Colombia, que se basan en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), estos exámenes se siguen promoviendo e implementando con el fin de medir habilidades específicas del inglés. Sin embargo, autores como Brown (2004) destacan la necesidad de considerar enfoques de enseñanza y aprendizaje más holísticos, donde se vea reflejado tanto el proceso como los resultados y la adaptación al contexto. Por lo tanto, según este nuevo paradigma educativo, el estudiante es el protagonista de su aprendizaje y de todo conocimiento y/o actividades requeridas para desarrollar sus habilidades y/o fortalecer sus debilidades con el fin de que el estudiante disfrute de su aprendizaje al reflexionar sobre ello y al aprender haciendo. Sin embargo, esto no se podría hacer bien sino se toma seriamente en consideración los principios de la evaluación de Rita Berry (2013), los cuales tres de esos principios han sido seleccionados por este grupo para ser explorados en este estudio de caso: el principio # 2, el principio # 6 y el principio # 9.

2.2.1 El Principio # 2: Métodos Multidimensionales de Evaluación

Uno de los principios claves en este nuevo paradigma de evaluación es el “Principio # 2” de la Dra. Rita Berry, el cual aboga por la implementación de métodos de evaluación multidimensionales con fines formativos (Berry, 2013). Esto implica que la evaluación no debe restringirse únicamente a un solo tipo evaluación o prueba, sino que se promueve la variabilidad en la forma, en la profundidad y en el alcance de las evaluaciones para lograr y reflejar las



diversas facetas del aprendizaje. Este principio es cumplido cuando el docente utiliza diferentes tipos de estrategias para evaluar a los estudiantes. Por un lado, cuando el docente utiliza pruebas estandarizadas de papel y lápiz y/o evaluaciones alternativas como a) evaluación de portafolios, b) evaluación de proyectos, c) hojas de trabajo y d) observaciones entre otras. O cuando el docente utiliza varios tipos de estrategias de evaluación para ayudar a los estudiantes a a) lograr diferentes resultados de aprendizaje, b) atender las diferentes necesidades de aprendizaje y c) despertar el interés de los estudiantes en el aprendizaje (Berry, 2013). Después de todo, el uso de métodos multidimensionales de evaluación conlleva beneficios significativos para mejorar la calidad del aprendizaje, pues hace que se promueva una comprensión más profunda del aprendizaje al reconocerse que cada estudiante posee talentos y enfoques de aprendizaje únicos.

2.2.1.1 La Evaluación Auténtica

El término “evaluación auténtica” es un adjetivo que denota características de la misma que se acercan a los retos que las personas enfrentan en la vida cotidiana, en el trabajo y el ejercicio profesional, y que promueve el aprendizaje (McKean y Aitken, 2016 citado por Sánchez y Martínez, 2022), y hace parte de los métodos multidimensionales de Evaluación que tienen fines formativos. De hecho, existen criterios que caracterizan a una evaluación auténtica: “a) representatividad (que evalúe adecuadamente el panorama del dominio); b) significado (tareas relevantes y pertinentes a la vida real); c) complejidad cognitiva (habilidades de orden superior); y d) cobertura de contenido (material incluido amplio)” (Sánchez y Martínez, 2022).

2.2.2 Principio # 6: Participación Estudiantil en Procesos de Evaluación

El “Principio # 6” de Rita Berry enfatiza la importancia de permitir que los estudiantes sean participantes activos en el proceso de evaluación (Berry, 2013). La evaluación no debe ser



llevada a cabo únicamente por los profesores, sino que los propios estudiantes deben desempeñar un papel integral en ella. Esto implica que los estudiantes no tienen solamente la responsabilidad de autorregular su aprendizaje sino también de autoevaluarse y co-evaluar a sus compañeros. En mayor detalle, este principio es cumplido en el aula de clase cuando el docente hace varias cosas como a) diseñar tareas que ayudan a desarrollar el aprendizaje de los estudiantes, b) comunicar a sus estudiantes qué deben aprender y por qué tienen que aprenderlo, c) facilitar que los estudiantes trabajen colaborativamente en grupos pequeños o en parejas con el fin de ayudarse mutuamente a aprender, d) permitir a los estudiantes comprobar las tareas y registrar el progreso de su propio aprendizaje, como también permitirles reflexionar, autoevaluarse y discutir su propio aprendizaje con otros y brindar retroalimentación a sus compañeros, e) y cuando el docente permite que los estudiantes participen en la discusión y el establecimiento de nuevas metas de aprendizaje o políticas de evaluación o de lengua en el aula de inglés (Berry, 2013)

2.2.3 Principio # 9: Facilitando Retroalimentación

El “Principio # 9” de evaluación de Berry (2013) resalta la importancia de llevar a cabo *una retroalimentación efectiva* (oportuna, permanente, continua) para asistir a los estudiantes durante todo su proceso de aprendizaje (López, 2013), ya que la retroalimentación es la respuesta oral o escrita de un maestro o compañero de clase al trabajo o desempeño del estudiante con la intención de estimular el aprendizaje (Gottlieb, 2021). Por lo general, este principio de evaluación se cumple cuando el docente hace lo siguiente: a) ofrece elogios cuando los estudiantes han logrado resultados satisfactorios, u ofrece comentarios específicos sobre sus logros, b) explica por qué las respuestas fueron correctas o no, c) da sugerencias concretas para mejorar algún trabajo insatisfactorio que se haya hecho, d) informa a los estudiantes de las mejores estrategias o de métodos alternativos para realizar sus tareas exitosamente (Berry, 2013)

Sin embargo, según Gottlieb (2021), no se ha dado definido las características de la retroalimentación en la enseñanza-aprendizaje del inglés (TEFL), para orientarse con calidad las acciones de los docentes y de los estudiantes en ambientes bilingües de aprendizaje.

Tabla 1. *Definiendo la Retroalimentación por sus características y no características*

LA RETROALIMENTACION ES...	LA RETROALIMENTACION NO ES...
<ul style="list-style-type: none"> • Información descriptiva dirigida, preferiblemente en el idioma que mejor comprenda el estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Información evaluativa que habla de la calidad de una actuación.
<ul style="list-style-type: none"> • Basado en criterios mutuamente acordados para el éxito, y objetivos de aprendizaje claros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Basado en números, puntuaciones, porcentajes y/o calificaciones.
<ul style="list-style-type: none"> • Cercano o infundido en la instrucción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distante o retirado de la instrucción.
<ul style="list-style-type: none"> • Centrado en desarrollar la autoeficacia de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado en destruir la autoestima de los estudiantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Un medio para comunicar lo que los estudiantes deben hacer a continuación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un medio para hacer referencia a lo que los estudiantes hicieron en el pasado.
<ul style="list-style-type: none"> • Una estrategia para generar confianza entre profesores y estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Una estrategia para legitimar la crítica.
<ul style="list-style-type: none"> • Una respuesta objetiva al comportamiento y/o desempeño del estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Una respuesta emocional al comportamiento o desempeño del estudiante.
<ul style="list-style-type: none"> • El modelado del lenguaje, contenido y/o comportamiento en contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corrección de errores de lenguaje o contenido o problemas de comportamiento.
<ul style="list-style-type: none"> • Alcanzable y viable, al darse pasos específicos para el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Una experiencia negativa que sofoca el aprendizaje.
<ul style="list-style-type: none"> • Práctico, sensato y personalizado para el alumno 	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas y/o objetivos irrealistas.
<ul style="list-style-type: none"> • Una experiencia positiva que genera aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • De naturaleza punitiva, centrada en lo que los estudiantes no han logrado, o no pueden hacer aun.

Nota: Traducido de Classroom Assessment in Multiple Languages por Gottlieb (2021, pág. 135)



Hasta ahora, se podría concluir desde lo conceptual que un aprendizaje de calidad se podrá efectuar cuando haya una integración coherente de *los principios de evaluación* en las prácticas evaluativas TEFL, dentro de *un marco evaluativo del, para y como aprendizaje*.

2.3 La Evaluación del aprendizaje del inglés en la ruralidad

Los colegios que están en áreas rurales de Colombia están sujetos también a los diversos proyectos y programas que el Ministerio de Educación Nacional ha desarrollado con la intención de mejorar la enseñanza-aprendizaje del inglés (TEFL) en Colombia, como por ejemplo las *Pruebas Saber* que evalúan las competencias del inglés de estudiantes de secundaria, como también *el currículo general para la enseñanza del inglés*, que plantea una guía que los profesores y las instituciones colombianas deben seguir para el cumplimiento de la enseñanza del inglés, y *los derechos básicos de aprendizaje (DBA)*, que cubren desde los grados 6° hasta 11° de bachillerato, donde se estipulan unas competencias lingüísticas y comunicativas que los alumnos deben lograr dentro de su proceso de formación (Buitrago, 2017).

Sin embargo, las pruebas Saber y los programas de inglés del MEN están sujetos a su vez al Marco Común Europeo de Referencia (MCER), y aunque este marco de lenguas define dos categorías de competencias: *las generales y las comunicativas*. En Colombia, los estudiantes de colegios públicos necesitan primero fortalecer las competencias básicas de “cognición” y “comprensión lectora” en su lengua materna (español) para poder dominar *las competencias generales* del inglés, y después sobresalir en *las competencias comunicativas* del inglés, “ya que no tiene sentido aspirar a la fluidez de un lenguaje extranjero sin comprender primero la lengua materna y tener fluidez en ella” (Abadía, 2024; Bonilla & Sánchez, 2016).



3. MÉTODO DE INVESTIGACION

3.1 El Enfoque Investigativo Cualitativo

El enfoque de esta investigación se basa en un enfoque cualitativo ya que busca explorar la subjetividad y comprender las experiencias individuales y grupales en un contexto específico (Creswell, 2018). Los enfoques cualitativos desempeñan un papel fundamental en la investigación educativa. Este enfoque permite una comprensión profunda y contextual de los contextos educativos al centrarse en la interpretación y en la perspectiva de los participantes del estudio de caso, lo cual resulta idóneo para explorar la complejidad de las dinámicas del entorno educativo y proporcionar una riqueza de datos que es esencial para informar la toma de decisiones y mejorar las prácticas evaluativas del docente en este caso. Además, se centra en la calidad de la información recopilada, la investigación cualitativa favorece la generación de teorías inductivas y la formulación de recomendaciones concretas para la mejora de la práctica docente y el diseño de políticas educativas más efectivas (Merriam, 2009; Creswell, 2018).

En consecuencia, esta investigación tiene como objetivo el interpretar y el analizar las respuestas dadas por los profesores y los estudiantes de una escuela normal superior en Tolima, para examinarlas a la luz del marco evaluativo y los principios de evaluación de Berry (2013), gracias a las preguntas diseñadas con este fin. En este sentido, este trabajo de investigación permite a los investigadores explorar, confirmar y conocer las prácticas evaluativas que se implementan en las aulas de inglés de sexto, octavo y undécimo grado, y las percepciones de los profesores y estudiantes frente a la evaluación.



3.2 Tipo de Estudio

En cuanto a la tipología o el diseño de la investigación este proyecto de investigación corresponde a un estudio de caso exploratorio, el cual representa una modalidad de investigación que se emplea en diversos ámbitos, incluyendo el campo de la evaluación (Creswell, 2018). Un estudio de caso permite un análisis en profundidad de un caso en particular dentro de un contexto específico (Creswell, 2018) o una situación específica como un programa, un evento, una actividad o un proceso que involucra a uno o más individuos, el cual tiene y permite una variedad de métodos de recopilación de datos a lo largo de un período de tiempo limitado y definido (Yin, 2018). Este sería un estudio de caso único (Gómez et ál., 1996).

Los estudios de caso son ideales para comprender en detalle el contexto y la dinámica del aula y cómo las prácticas evaluativas en las aulas de inglés afectan el aprendizaje del inglés de los estudiantes, ya que un estudio de caso puede hacer uso de la información cualitativa como las entrevistas, e información cuantitativa como los gráficos estadísticos, etc., para el análisis de resultados (Creswell, 2018; Merriam, 2009).

3.3 El Contexto, los Participantes y los Criterios de Inclusión y Exclusión

3.3.1 El Contexto

El escenario de este estudio de caso se sitúa en una Escuela Normal Superior (ENS), una institución educativa que se encuentra en un municipio rural llamado Falan, en Tolima, Colombia, cuya historia se remonta desde su fundación en el año 1,749 en Rosario de Lajas. La fiebre del oro llevó a los españoles a cambiar el nombre a Santa Ana de Lajas, pero los eventos de la independencia de Colombia resultaron en la partida de los españoles, permitiendo a los ingleses tomar control de la mina en la Ciudad Perdida. Más tarde, en honor al poeta Diego Vicente Fallón, nacido en la región, la ciudad fue rebautizada como Falan. Actualmente, la economía local gira en torno a la agricultura, la ganadería y el turismo de antiguas minas,

campos verdes y la naturaleza abundante característica de esta zona rural del Tolima (Cortolima, Corporación & Pelaez-Martinez, Omar & Ayala, Yolanda & Laserna, Jesús & Rojas, Guillermo & Olaya, Diana, 2011).

La institución educativa en el centro de los municipios de Falan y Palocabildo fue fundada en el año 1,942 y ha evolucionado desde sus orígenes como escuela agrícola hasta convertirse en una Escuela Normal Superior (ENS), pues a partir del año 2012 hasta la actualidad ha mantenido la renovación de aprobación de estudios desde el nivel preescolar a educación media con profundización en educación (Res. N° 03439 del 27 de Agosto de 2012 – SED Tolima). Esta escuela ofrece una diversidad social y cultural entre su población estudiantil, con un campus principal y varias sedes de escuela primaria, la cual alberga un total de 920 estudiantes.

Esta Escuela Normal Superior (ENS) es una institución educativa que cuenta con amplias aulas de inglés, un laboratorio de quince computadores, una biblioteca y espacios o zonas verdes al aire libre entre otras instalaciones. Sin embargo, aunque hay disponibilidad a quince (15) computadores, en el laboratorio, su uso no es muy frecuente para llevar a cabo las actividades del currículo y de los docentes de inglés, pues, aunque la conectividad del Internet ha mejorado no es siempre óptima y mucho menos cuando llueve. Además, al tenerse un promedio de 25 a 30 (y a veces 40) estudiantes por grupo o salón de clase, el número de computadores no es suficiente para todos los estudiantes de cada salón. Por lo tanto, la mayoría de la instrucción y de la evaluación se continúa dando en las aulas de inglés.

3.3.2 Los Participantes y los Criterios de Inclusión y Exclusión

Este estudio de caso exploratorio (mediante consentimientos informados) tuvo como participantes a estudiantes de los grados undécimos, octavos y sextos, y a cuatro docentes de inglés de grado undécimo, octavo y sexto. A partir del número de padres de familia que

firmaron los consentimientos, fue seleccionada una pequeña muestra aleatoria de veintidós estudiantes de grado undécimo, veintitrés estudiantes de grado octavo y veinticuatro estudiantes de grado sexto, ya que una muestra aleatoria permite a los investigadores obtener una representación imparcial y equitativa de la población objetivo (Babbie, 2014), de esta forma la aleatorización asegura que todos los individuos, que en este caso firmaron los consentimientos, tuviesen igual oportunidad de ser seleccionados para su participación para que la muestra tenga validez y representatividad, y se respalde la credibilidad y la confiabilidad de los hallazgos en estudios de casos como este.

En el proyecto, la estrategia de muestra aleatoria garantiza que la selección de docentes y estudiantes en la institución sea objetiva y no esté influenciada por prejuicios, lo que fortalecerá la validez interna del estudio de caso (Yin, 2018). Esta técnica, al minimizar los sesgos sistemáticos, permite a los investigadores concentrarse en la recopilación y el análisis de datos de manera imparcial, lo que en última instancia fortalece la robustez de los resultados (Miles, Huberman & Saldaña, 2019). Al evitar la influencia de otros factores externos en la selección de la muestra, se aumenta la fiabilidad de los hallazgos y se facilita una interpretación más precisa de los resultados obtenidos en el estudio (Creswell, 2018).

Se seleccionó el grado undécimo, octavo y sexto con la intención de tenerse un panorama o escenario general de las prácticas de evaluación que se implementan en las aulas de inglés de secundaria de una Escuela Normal Superior, con el fin de explorar cualquier similitud, diferencia y/o dato emergente interesante que pudiese surgir y tomarse en cuenta en la discusión de resultados o en las conclusiones de este trabajo investigativo. Sin pasar por alto, por supuesto, las percepciones que tienen los docentes de inglés frente a la evaluación en el año 2023 - 2024.



3.3 Instrumentos de Recopilación de Datos

Para efectos del presente proceso investigativo, y como estrategias para la recopilación de datos pertinentes se han seleccionado como técnicas de recopilación el cuestionario online y la entrevista semiestructurada, con el fin de poder conocer las prácticas y las percepciones de evaluación que se implementan en las aulas de inglés de sexto, octavo y undécimo grado de secundaria. Esto con el fin de proporcionar información lo más completa y fiable para este estudio de caso y así facilitar un buen análisis de resultados. La combinación de estas dos técnicas permite comprender profundamente y de manera holística la dinámica de la evaluación en las aulas de inglés, abarcando aspectos cuantitativos y cualitativos, y ofreciendo una visión más integral de las practicas llevadas a cabo en el contexto estudiado (Creswell, 2018).

3.4.1 El Cuestionario Online

El cuestionario online es un instrumento considerado por León (1999), como la forma de preguntar a los sujetos los datos que interesen y que tienen todas las preguntas fijadas, con respuestas previamente establecidas para que las personas elijan. Como lo señaló Javeau (1971), citado en García Muñoz (2003), uno de los factores más destacados de los cuestionarios es su capacidad para ser administrados por escrito, lo que facilita su distribución y eficacia, especialmente cuando son cuestionarios online. Los cuestionarios online consistieron en preguntas abiertas y cerradas a docentes y estudiantes de sexto, octavo y undécimo grado dirigidas a las prácticas y percepciones de evaluación que terminan implementándose en la institución, tomando en cuenta los tipos de evaluación de López (2013) y los principios de evaluación # 2, # 6 y # 9 de Berry (2013) mencionados en el marco teórico, para identificarlas y averiguar la frecuencia de implementación.

3.4.2 Entrevista Semiestructurada

Algunos autores señalan la pertinencia de la entrevista en lugar de la observación;

mientras que otros autores la privilegian en lugar de la encuesta (o cuestionarios) para obtener



datos más sutiles (López & Deslauriers, 2011). A diferencia de los cuestionarios, las entrevistas son conversaciones amigables que requieren de la presencia activa del investigador para guiar la dirección de la entrevista hacia los temas que resultan más relevantes y de interés para el estudio (Díaz Bravo et al, 2013). Según Hernández et al. (2010), la entrevista semiestructurada cualitativa es el método de investigación de mayor acercamiento entre el investigador y el hecho investigado, en la que el entrevistado potencialmente cede toda la información solicitada, dado lo confortable del método para los involucrados, en el que la data no es susceptible de ser manipulada por otra persona, por lo que es grabada por lo general.

Por otro lado, la facultad que se le da al entrevistado del anonimato y la opción de seleccionar el lugar de la entrevista provee la oportunidad de profundizar en la información, dado que la persona esta cómoda y en un ambiente familiar (James et al. 2016). Además, cabe aclarar, que desde el planteamiento investigativo las preguntas de la entrevista fueron abiertas y variaron según los conceptos teóricos y los temas que los investigadores desearon explorar, confirmar y/o examinar en cuanto a las prácticas y las percepciones de la evaluación que los docentes terminan implementando en las aulas de inglés de secundaria para interpretar los datos y las respuestas que dieron los docentes a la luz de los tipos y principios de evaluación mencionados previamente en el marco teórico.

La entrevista semiestructurada inicia con preguntas planificadas, pero tienen la flexibilidad de ser modificadas o profundizadas durante la entrevista en función de las necesidades emergentes, como preguntas de seguimiento que incluyan el porqué y el cómo, pues un estudio de caso lo requiere. Este tipo de entrevista se llevó a cabo tanto de forma presencial como en video conferencias a distancia. Esta modalidad de entrevista se adapta para capturar la riqueza y la diversidad de perspectivas de los participantes y comprender la dinámica de las prácticas evaluativas en el contexto objeto de estudio (Hernández et al. 2010).



3.4.3 La Entrevista Abierta

Durante este estudio de caso se presentó la oportunidad de realizarse entrevistas abiertas (no estructuradas) y espontáneas a dos estudiantes de once, tres estudiantes de octavo y a dos pares de estudiantes de sexto grado de la Normal Superior, quienes tuvieron un buen desempeño académico y los cuales no participaron en la encuesta online hecha a los sesenta estudiantes. “En las entrevistas abiertas el investigador es el instrumento de la investigación y no el protocolo o el formulario de la entrevista” (Schmidt et ál., 2009), por lo que, en este caso, la entrevista se caracterizó como la conversación de dos o más personas en un lugar determinado para tratar un tema particular con una determinada finalidad (López & Deslauriers, 2011). Como resultado, surgieron preguntas similares como también variadas según las respuestas que iban dando los estudiantes de cada grado académico sobre ciertos temas.

Tabla 2. *Instrumentos de Recolección de Datos*

Objetivos de Investigación	Técnicas de Recolección de Datos	Instrumentos de Recolección de Datos	Propósito	Fuente y Fecha y enlace donde se aloja el instrumento.
Identificar las prácticas de evaluación implementadas en el aula de inglés de los grados sexto, octavo y undécimo de la escuela Normal Superior.	Encuesta	Cuestionario Online a docentes.	Explorar las prácticas de evaluación que implementan los docentes de sexto, octavo y undécimo, junto con sus experiencias en TEFL.	Instrumento A
	Encuesta	Cuestionario Online a estudiantes	Explorar la tendencia de frecuencia en la que se implementan ciertas	Instrumento B



			prácticas de evaluación, según los estudiantes.	
Indagar la percepción de los docentes y estudiantes en cuanto a las prácticas de evaluación implementadas en las aulas de inglés de sexto, octavo y undécimo grado de la Normal Superior.	Entrevista	Entrevista Semiestructura a docentes	Conocer más a fondo las prácticas de evaluación implementadas por los docentes, como también sus percepciones sobre la evaluación TEFL en Colombia.	Instrumento C
	Entrevista	Entrevistas abiertas a estudiantes.	Indagar las percepciones y recomendaciones que tienen algunos estudiantes de undécimo, octavo y sexto grado sobre la evaluación.	Transcripción de Respuestas

4. TRIANGULACION DEL ANALISIS Y DISCUSION DE LOS RESULTADOS

Según Creswell (2018), Yin (2018) y otros expertos en estudios cualitativos, se recomienda que antes de continuar con el análisis que se lleva a cabo en la discusión de los resultados (con el fin de dar cumplimiento a la pregunta de investigación y los objetivos específicos) es necesario definir primero el enfoque teórico y/o los tipos de triangulación utilizados para fortalecer la validez interna y la confiabilidad del análisis de los resultados que se evidencia en cada categoría final.

Según Benavides y Restrepo (2005) existen cuatro tipos de triangulación: la triangulación teórica, la triangulación metodológica, la triangulación de los investigadores y la triangulación de los datos, los cuales se llevaron a cabo en este estudio de caso para fortalecer la validez interna del análisis en la discusión de los resultados. En cuanto a *la triangulación teórica*, no solo se tomó en cuenta los conceptos teóricos del trabajo sino también el enfoque teórico del análisis “entre la teoría y el caso” que propone Rule y Mitchell (2015) para los estudios de caso, el cual a través de un modelo dialógico la deducción y la inducción facilitan una interacción abierta que va de la teoría a la investigación y viceversa, con el fin de reconceptualizar “la teoría”, “la práctica”, la “investigación” y las relaciones que existen entre ellas (Rule & Mitchell, 2015), y facilitar una comprensión más holística y contextualizada de los fenómenos que rodean a los participantes del estudio de caso. En cuanto a *la triangulación metodológica* no solo se aplicó diferentes técnicas de recolección de datos como las entrevistas semiestructurales, las entrevistas abiertas y los cuestionarios a docentes y estudiantes, sino también a) las estrategias, b) las técnicas metodológicas y c) las herramientas de análisis recomendadas por Yin (2018) para los estudios de caso. En cuanto a *la triangulación de los investigadores*, que se lleva a cabo por investigadores de diferentes disciplinas, o en este caso por tres docentes de inglés con perspectivas variadas y experiencias pedagógicas diferentes, la codificación de los datos realizada por los tres docentes de inglés hizo el análisis de los resultados más sólido. Y en cuanto a *la triangulación de los datos recolectados*, por medio de entrevistas y cuestionarios, esta se evidencia más claramente en la sección de “discusión de los resultados” de este trabajo (Benavides y Restrepo, 2005) Según las recomendaciones dadas por Yin (2018), se utilizaron las siguientes estrategias, técnica, metodologías y herramientas de análisis para este estudio de caso:

a) Estrategias de análisis para este Estudio de Caso

Debido a las proposiciones teóricas sobre los tipos de evaluación de López (2013) y los Principios de la evaluación de Berry (2013) mencionados en el marco teórico fue necesario que este estudio de caso *comenzara con una estrategia de codificación deductiva* y terminara con *una estrategia de codificación inductiva*, para identificar las prácticas evaluativas y percepciones de la evaluación que implementan los docentes en las aulas de inglés, para facilitar “un dialogo” entre la teoría y el caso, y viceversa, en el análisis que se evidencia en la discusión de resultados (Rule & Mitchell, 2015).

b) Técnica y Metodología de análisis para estudios de caso.

Según Yin (2018), la coincidencia de patrones es una de las técnicas más deseables en un estudio de caso, al utilizar una lógica de coincidencia de patrones, al compararse un patrón de base empírica (es decir, uno basado en los hallazgos del estudio de caso) con uno previsto (o proposiciones teóricas). Si los patrones empíricos y los predichos son similares, los hallazgos pueden ayudar a fortalecer la validez interna del estudio de caso. Por lo tanto, esta técnica es compatible con el método de análisis conocido como *análisis temático*. Según Braun y Clarke (2006) y King (2004) este método es útil para examinar las perspectivas y las experiencias de los participantes, por medio de la identificación de conceptos claves de entre un conjunto de datos, al identificar similitudes, diferencias y/o vínculos imprevistos. Con el fin de facilitar “generalizaciones teóricas o conclusiones generalizadas para este caso y otros casos similares.” (Hecker & Kalpokas, 2024).



c) La Herramienta de Asistencia para el Análisis

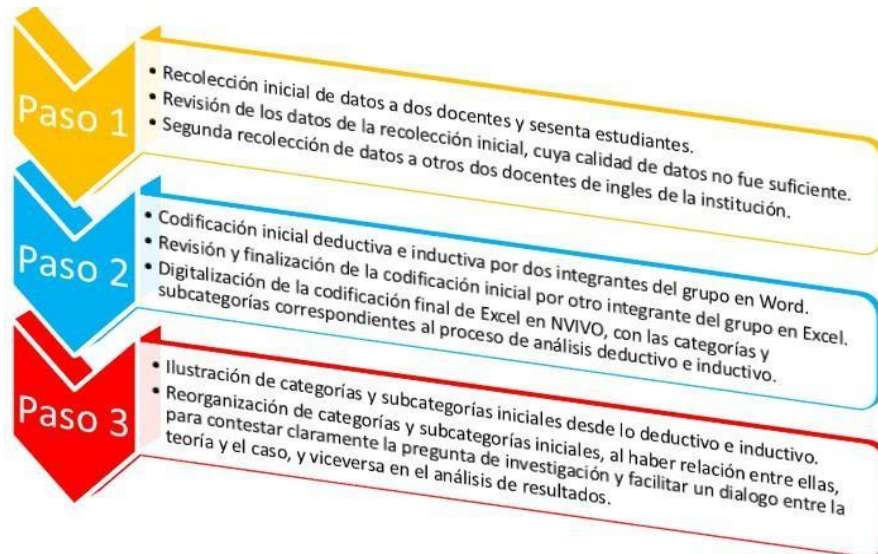
Es preciso considerar que las herramientas de asistencia por ordenador” (Yin, 2018, pág. 213- 217) como Nvivo no conducen a una investigación más transparente, rigurosa, creíble o precisa, dado que el diseño y la lógica del estudio, incluida la metodología depende en última instancia de los investigadores mismos. No obstante, Nvivo desempeña un papel útil al facilitar un análisis más eficiente y sistemático al promover una constante interrogación y/o examinación de temas que ayudan a tomar decisiones deliberadas al facilitar una mejor visualización y conexión entre los datos (Jackson & Bazeley, 2019).

4.1 DISCUSION DE LOS RESULTADOS (Análisis de Resultados)

Considerando el enfoque cualitativo, el diseño metodológico, el enfoque teórico del análisis y la metodología del análisis que se acaban de mencionar, el propósito del estudio fue el “analizar las prácticas y las percepciones de la evaluación que se implementan en las aulas de inglés de secundaria de la Normal Superior en Tolima, con el fin de conocer hasta qué punto o de qué manera se implementaban los tipos y los principios de evaluación mencionados en el marco teórico, a fin de generar una reflexión sobre un marco de evaluación del aprendizaje en la comunidad educativa de la Escuela Normal Superior.

El equipo investigador estuvo conformado por tres integrantes, el investigador “participante”, el investigador “observador” y el investigador “evaluador” (Gómez et ál., 1996). Es importante destacar que la investigadora “observadora” y la investigadora “evaluadora” no estuvieron vinculadas al contexto escolar de investigación en la Normal Superior. La investigación se llevó a cabo en el contexto laboral y escolar del investigador “participante”. Sin embargo, “el investigador participante”, como uno de los docentes de undécimo grado, no participó en las entrevistas ni en los cuestionarios dirigidos a los docentes de inglés de undécimo, octavo y de sexto grado, para evitarse sesgos en los datos recolectados.

Figura 3. Pasos para el Análisis de la Información



Nota: Resumen de los pasos que caracterizaron todo el proceso del análisis.

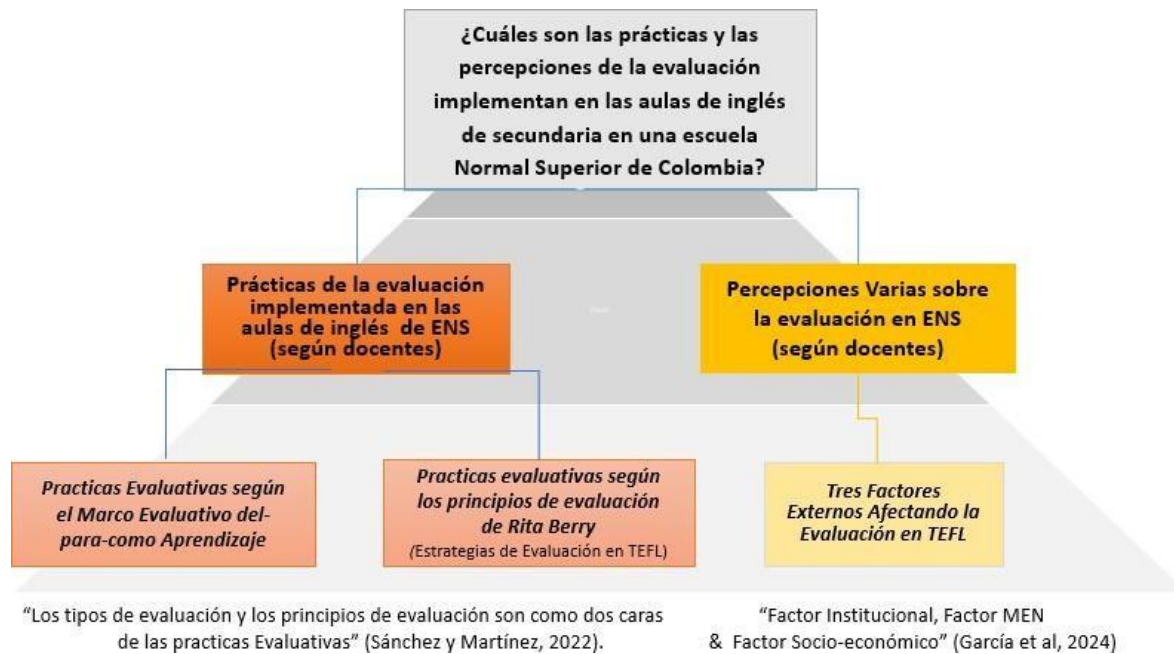
Durante la recolección de datos hubo varias situaciones y/o limitaciones que condujeron a una cierta toma de decisiones y acciones, las cuales son mencionadas en “las conclusiones” de este trabajo. Sin embargo, la recolección de los datos de los docentes y estudiantes de inglés de sexto, octavo y undécimo grado fue exitosa, con el fin de conocer la frecuencia de implementación de ciertas prácticas evaluativas y confirmar la validez interna del análisis de aquellas prácticas evaluativas identificadas en las aulas de inglés de la Escuela Normal Superior, sin olvidar las percepciones que los docentes y estudiantes tienen frente a la evaluación. Aunque en la primera como en la segunda instancia de recolección de datos se pretendió reunir suficiente información para dar respuesta a los objetivos específicos, debido a ciertas limitaciones en la calidad de las respuestas de algunos docentes, se vio necesario incluir también los datos de un cuestionario online que se había hecho anteriormente a los docentes, en relación a las prácticas y las percepciones de la evaluación en la enseñanza- aprendizaje del inglés (TEFL). De esta forma, surgen unas categorías y subcategorías base y emergentes iniciales como se ve a continuación en la Tabla 3.

Tabla 3. *Categorías y subcategorías base y emergentes*

Pregunta de Investigación	Estrategia de Análisis	Categorías	Subcategorías
¿Cuáles son las prácticas y las percepciones de la evaluación que se implementan en las aulas de inglés de secundaria en una escuela Normal Superior de Colombia?	Deductivo (Categorías Base)	Prácticas de Evaluación en TEFL	Evaluación del-para-como Aprendizaje Principios de la Evaluación
		Percepciones Varias de la Evaluación en TEFL	
		Estrategias de Evaluación en TEFL	Técnicas de Evaluación en TEFL Instrumentos de Evaluación en TEFL
	Inductiva (Categorías Emergentes)	Tres Factores Externos	Factor Institucional
		Afectando la Evaluación en TEFL	Factor MEN
			Factor Socio-económico

Como resultado de la revisión final de la codificación inicial que se realizó en Excel, desde lo deductivo e inductivo, como se ve en la Figura 3, la cual fue digitalizada e incluida en el software Nvivo, surgieron cuatro (4) categorías iniciales (Ver Tabla 3). No obstante, durante el análisis de las categorías identificadas con los códigos y su posterior relación con el contexto y el conjunto de datos, se procedió con meticulosidad para asegurar la cohesión, consistencia y singularidad en cada categoría. Este proceso fue llevado a cabo con el propósito de discernir la narrativa inherente a cada categoría en cuanto a los datos, con miras a proporcionar una respuesta más precisa a la pregunta de investigación y los objetivos del estudio. Como consecuencia, se hizo necesario refinar las categorías iniciales y redefinirlas en dos categorías finales (Hecker & Kalpokas 2024). Ver Figura 4.

Figura 4. Categorías Finales con subcategorías correspondientes para un mejor análisis.



En la figura 4 vemos que la primera categoría final “Prácticas de la Evaluación Implementadas en las aulas de inglés de una ENS”, integra “Estrategias de Evaluación en TEFL” en su segunda subcategoría, “Prácticas Evaluativas según los Principios de Evaluación de Rita Berry”. Y la categoría “Tres Factores Externos Afectando la Evaluación en TEFL” sirve como subcategoría de la segunda categoría “Percepciones Varias sobre la Evaluación en una ENS”, con el fin de facilitar una discusión fluida y un análisis válido, claro y completo.

4.2 Prácticas de la evaluación implementada en las aulas de inglés

Esta categoría incluye las prácticas de evaluación implementadas en las aulas de inglés de la Normal Superior de sexto, octavo y undécimo grado, por parte de los tres tipos de evaluación (Sánchez y Martínez, 2022) y los principios de evaluación de Berry (2013), que conforman el marco de evaluación del-para-como aprendizaje. Por lo tanto, las Estrategias de Evaluación en TEFL que se vieron en la Tabla 3 se interpretará e incluirá en esta categoría. Por lo tanto, los

tipos de evaluación y los principios de evaluación se presentarán como dos caras de una misma moneda, ya que “la *evaluación del-para-como aprendizaje* están entrelazadas con interacciones dinámicas y con cierto grado de superposición, al no existir exclusión entre ellas” (Sánchez y Martínez, 2022).

4.2.1 Practicas Evaluativas según el Marco Evaluativo del-para-como aprendizaje

Partiendo del Marco de la Evaluación del-para-como aprendizaje, las prácticas de evaluación docente que se identificaron en las aulas de inglés de sexto, octavo y undécimo fueron de carácter sumativo y formativo, aunque las evaluaciones con fines sumativos resaltaron más que las que tenían fines formativos, debido a que es un requisito obligatorio de la institución pública educativa, según los docentes:

“Por lo general, como le digo uno siempre tiene que cumplirle a la institución con un proceso sumativo. Darles unos resultados, de acuerdo a unas categorías. Entonces, una manera que de pronto muchos docentes lo hacen es mediante la evaluación escrita, porque en general es como lo más fácil poner puntos y un promedio. ” (Docente Participante T3)

Como las prácticas de evaluación con fines sumativos y con fines formativos son equivalentes a la evaluación del aprendizaje y a la evaluación para el aprendizaje según Martínez y Sánchez (2022), en este estudio de caso se evidencio que *la evaluación del y para el aprendizaje* se implementan en las aulas de inglés de secundaria. Sin embargo, la calidad de la practica evaluativa *de la retroalimentación*, la cual está ligada a la Evaluación para el Aprendizaje (Sánchez y Martínez, 2022) no es la ideal en aulas de inglés, según expertos como Gottlieb (2021), aunque sea facilitada en las aulas de inglés según el reporte de sesenta



(60) estudiantes en el gráfico estadístico D del Anexo A en el Apéndice F. (Nota: En la sección de los Principios de Evaluación se hará referencia a la retroalimentación en sí).

En cuanto a la “Evaluación como Aprendizaje”, el tipo de evaluación que propicia el aprendizaje profundo en el estudiante, en el que los estudiantes son empoderados al dárseles una mayor responsabilidad en su proceso de aprendizaje, como en el *aprendizaje autorregulado*, y que mediante la reflexión crítica de sus propias experiencias de formación se llegan a convertir en tomadores claves de decisiones (Sánchez y Martínez, 2022), como en el “aprender a aprender”, en “la meta-cognición” y “una activa participación de los estudiantes en los procesos de evaluación”, no se apreció de forma significativa este tipo de prácticas evaluativas, en base a las respuestas de docentes y estudiantes. Ya que actividades de autoevaluación y espacios para la coevaluación que no orientan ni conducen a una autorregulación concienzuda, a la metacognición, o al aprendizaje profundo y autónomo no cumple con las exigencias de la Evaluación como Aprendizaje, y esto no se evidenció.

Por otro lado, aunque se evidenció que hay pocos docentes de inglés que implementan pruebas diagnósticas para recopilar información de los estudiantes respecto a conocimientos y competencias, entre otras (Ministerio de Educación Pública, 2023), al inicio del periodo escolar, ese tipo de evaluación diagnóstica tradicional (implementada por algunos docentes de inglés de la Normal Superior) no abarca todas las demandas que tiene la evaluación como aprendizaje.

En la sección de los principios de evaluación se hablará más de las prácticas evaluativas diagnósticas, las autoevaluaciones y las coevaluaciones que se implementan en las aulas de inglés, a la luz de los principios de evaluación de Rita Berry (2013). Por ahora, se puede evidenciar en los gráficos estadísticos E y F del Anexo A en el Apéndice F, que,



según estudiantes de sexto, octavo y undécimo grado, en las aulas de inglés de secundaria se facilitan espacios para escuchar las opiniones de los estudiantes sobre su aprendizaje y el proceso evaluativo, y para realizar autoevaluaciones y coevaluaciones.

4.2.2 Practicas evaluativas según los principios de evaluación de Rita Berry

Desde una perspectiva basada en los principios de evaluación de Rita Berry (2013), se llevó a cabo un análisis exhaustivo desde lo deductivo e inductivo con el fin de determinar qué tipo de prácticas evaluativas se cumplen de manera parcial, en su totalidad o en absoluto definidos bajo estos principios. A modo de ilustración, se verá como la implementación de Métodos Multidimensionales de evaluación, la Facilitación de la Retroalimentación y la Participación de los Estudiantes en Procesos de evaluación se cumplen o no en las prácticas evaluativas de las aulas de inglés de secundaria en la Normal Superior.

Según Rita Berry (2013), los Métodos Multidimensionales de evaluación implica que la evaluación no se restringe únicamente a un solo tipo evaluación o prueba, sino que se promueve la variabilidad en la forma, en la profundidad y en el alcance de las evaluaciones para lograr y reflejar las diversas facetas del aprendizaje. Por lo tanto, este principio se cumple cuando el docente no solo utiliza diferentes *tipos de evaluación*, como “las evaluaciones sumativas”, “formativas” y “diagnósticas”, que implementan los docentes de inglés de la Normal Superior (para desarrollar competencias básicas y habilidades comunicativas) sino también diferentes y variadas estrategias para evaluar a los estudiantes en ello, lo cual incluye esos datos de la categoría emergente de la Tabla 3, “Estrategias de Evaluación en TEFL”, con las técnicas que implementan los docentes de secundaria como “Las Pruebas Escritas”, “Las Actividades Orales”, “Las Pruebas con Cuaderno Abierto”, “Las Exposiciones Públicas”, “La Participación en clase”, “Respuestas Largas” entre otras, y con instrumentos de evaluación como “Rubricas”,



“Pruebas/Simulacros tipo ICFES” y/o “Actividades basadas en los libros o contenidos de aprendizaje del MEN”, según algunos docentes:

“[En cuanto a las técnicas] *Trato de fomentar mucho lo que es la participación en clase. [...] Antes de pedir participación siempre doy como una instrucción del tipo de respuesta que espero obtener de mis estudiantes. Una de las estrategias que les enseño a ellos es la respuesta larga [en las actividades orales]*” (Docente Participante T4). “*Yo les hago las evaluaciones a ellos estilo ICFES, pues me parece muy buena estrategia para los estudiantes porque pues está la pregunta y está la respuesta, que me parece una opción muy buena*” (Docente Participante T1). “*Aparte como del estándar que uno presenta siempre de la prueba escrita, yo manejo mucho la parte de la oralidad*” (Docente Participante T4). “*Entonces uno de los [instrumentos] que he utilizado, y especialmente para las evaluaciones orales o ejercicios de speaking, es que sean basados mediante una rúbrica de evaluación*” (Docente Participante T3).

Además de lo mencionado por lo docentes, los estudiantes de los grados de sexto, octavo y undécimo agregan otras actividades evaluativas de carácter formativo que evidencian dentro de su proceso de aprendizaje, como lo son las “Actividades Dinámicas”, en las que “se trabaja en cartilla, en carteleras y/o en juegos con pelota”, con el fin de enriquecer la experiencia de aprendizaje. Este análisis revela que en las aulas de inglés de la Normal Superior se emplea métodos Multidimensionales de evaluación, sin embargo, se evidencia que el cumplimiento de este principio se realiza de manera parcial, ya que aún no se promueve o se implementan “las evaluaciones auténticas”.

En cuanto al principio de Rita Berry que promueve la Facilitación de la Retroalimentación, se puede evidenciar (gráficos estadísticos y testimonios de estudiantes) que los docentes evalúan según los temas dados y que se ofrece una retroalimentación en las aulas de inglés de secundaria, sin embargo, no siempre se logra que la retroalimentación sea

efectiva y correcta, según los criterios de Gottlieb (2021), o de una manera en que los estudiantes se sientan satisfechos. Esto se debe a factores externos que más adelante se mencionaran. (Ver gráficos A, B, C y D en Anexo A del Apéndice F). Por ejemplo, un estudiante de undécimo grado, con buen promedio, dijo lo siguiente en cuanto a la retroalimentación en referencia al grado once y grados anteriores:

“Pues las evaluaciones, ellos [los profesores] nos dicen péguelas en el cuaderno y cuando necesiten hacer algún reclamo se dirigen a mí, pero o sea nunca nos dicen en que nos equivocamos para poder mejorar, o sea, solo entregan la evaluación y listo. No dicen usted se equivocó con tal cosa o todo el grupo se equivocó en la mayor parte de las preguntas” (Estudiante Participante de 11 grado).

En relación al principio de Participación de los Estudiantes en Procesos de Evaluación, que se encuentra intrínsecamente ligado al concepto de “la Evaluación como Aprendizaje”, se evidencia una situación, donde por falta de datos pertinentes, no se está cumpliendo en su totalidad con este principio, aunque se brindan espacios para la práctica de “la autoevaluación” y “la coevaluación”, según los gráficos estadísticos del Anexo A y el Formato de Autoevaluación Institucional del Anexo B en el Apéndice F. Aún existe un vacío en cuanto a la participación activa de los estudiantes en procesos evaluativos.

4.3 Categoría percepciones varias sobre la evaluación según docentes de ENS

Al indagar por medio de entrevistas semiestructuradas y cuestionarios online sobre las percepciones que tenían los docentes sobre la evaluación y las prácticas evaluativas que se implementan en las aulas de inglés de secundaria en la Normal Superior se dieron a conocer diferentes percepciones desde lo deductivo e inductivo. Por un lado, la evaluación fue percibida por los docentes de inglés como algo que “Mide las Competencias del Estudiantado” (haciendo referencia a sus conocimientos y habilidades), como algo “Formativo y Continuo”, o algo “No Alineado al Contexto Estudiantil” y como algo que esta “Adaptado al currículo del MEN”.

Por otro lado, la evaluación también fue percibida por los docentes como un medio para “Desarrollar Habilidades Comunicativas”, aunque se identificaron “Tres Factores Externos” que “Afectan la calidad de la Practicas Evaluativas” como la retroalimentación.

Sin embargo, antes de proseguir con las percepciones de la evaluación que tienen los participantes del contexto escolar de la Normal Superior, como docentes y/o estudiantes de inglés, es necesario definir el concepto de percepción que aplica este estudio. En otras palabras, las definiciones que menciona Rojas y Rozo (2015) en su trabajo titulado, *Las Percepciones de los Estudiantes Frente a las Practicas Evaluativas en el Aula*. Es decir, “la percepción como una acción y/o proceso en el que la persona recibe diferentes informaciones y establece diferentes impresiones, juicios y opiniones sobre el mundo que lo rodea, las cuales pueden ser favorables o desfavorables”. Después de todo “este proceso tiene tres aspectos: el perceptor, lo percibido y la situación en donde se ubica el acto de la percepción” (Rojas y Rozo, 2015, p.24) A continuación se comparte las percepciones de los cuatro docentes entrevistados:

“Para mí el concepto de evaluación debe ser continuo y permanente con los estudiantes” (Docente Participante T1) *“La evaluación en los estudiantes en los diversos grados es para medir su capacidad de intelectualidad de los estudiantes”* (Docente Participante T2). *“Mi concepción personal es que la evaluación no está alineada a los contextos reales donde debemos enfocarnos. [...] Considero que el propósito de la evaluación en el área de inglés*

debe estar enfocado en el desarrollo de las habilidades comunicativas” (Docente Participante T3). *“Siempre he considerado que la evaluación debe ser vista como una herramienta que permita medir el progreso del estudiante desde la parte integral, [...] con el propósito de medir la comprensión de las estructuras básicas en función del idioma”* (Docente Participante T4).

A partir de la respuesta del Docente Participante T3, se podría evidenciar que entre Los Métodos Multidimensionales de la Evaluación con fines formativos, no se implementa *las evaluaciones auténticas*, las cuales se enfocan en tareas y/o actividades evaluativas que reflejan situaciones de la vida real, en contextos reales, ya que la premisa central de una evaluación auténtica es la de evaluar aprendizajes contextualizados (Díaz Barriga et ál., 2002) para que los estudiantes se sientan motivados e involucrados en su aprendizaje, al brindárseles la oportunidad de aplicar su conocimiento en contextos reales (Jonsson & Svingby, 2017, citado por Navarro 2023). En cuanto a la percepción de que “la evaluación no está alineada al contexto estudiantil”, el participante T3 dice lo siguiente sobre las pruebas ICFES: *“Estoy totalmente de acuerdo de que las pruebas ICFES deben estar más aterrizadas al contexto Colombiano, puesto que los estudiantes se relacionan mejor en su contexto, [...] sino pierden el interés.”*

Por ende, el anterior planteamiento conduce a reflexionar sobre la complejidad inherente en los propósitos de la evaluación, particularmente cuando se enfrenta el desafío principal para los docentes de inglés en Colombia de emplear dichas evaluaciones de manera efectiva. ya que muchas veces las buenas prácticas de evaluación entran en conflicto con las realidades que viven los docentes (McMillan, 2001, citado por López, 2010. Pág. 112). Especialmente, en instituciones públicas, pues así lo evidencio la categoría emergente, “Factores Externos Afectando

La evaluación TEFL”, de la Tabla 3. Durante las investigaciones con los docentes se examinó “lo que percibieron en base al contexto escolar en donde se ubicaron sus actos de percepción” (Rojas y Rozo, 2015), tener que cumplir con requisitos institucionales en donde cierto tipos y formatos de evaluación deben implementarse en las aulas de inglés, debido a los currículos y políticas gubernamentales del MEN que son de carácter obligatorio, y que afectan negativamente el proceso evaluativo. Es más, al tocarse a continuación la subcategoría de los Factores Externos, vemos que el proceso evaluativo es más sumativo que formativo, pues al final se requiere un número, una nota o un promedio que determine el desempeño del estudiante al final de un periodo académico o en la conclusión de una unidad, lo cual termina afectando la calidad y la equidad de otras prácticas evaluativas como la retroalimentación, la autoevaluación y la coevaluación.

4.3.1 Factor Externo # 1: Factor Institucional

A partir de las respuestas dadas por los docentes y luego de su respectivo análisis, bajo este código emergieron datos relacionados a las siguientes interpretaciones y/o conclusiones: “La Evaluación Sumativa es la Evaluación Institucional”, “Las Evaluaciones y/o Actividades están adaptadas al currículo MEN”, “No se logra de manera correcta la retroalimentación, debido a una falta de capacitación docente y falta de recursos”. Algunos docentes dijeron lo siguiente con respecto a este tema:

“Dentro de las instituciones educativas hay que tener en cuenta que existen los sistemas de evaluación de estudiantes, y esos van más enfocados hacia la evaluación sumativa. Entonces dentro de las practicas los docentes, y en mi caso nos guiamos más hacia una evaluación sumativa que permita ver el resultado al final de cada lección o de cada competencia” (Docente Participante T3). *“La evaluación siempre ha estado caracterizada por la estandarización. Digamos que si bien es cierto que nosotros como docentes tenemos la*

autonomía de mirar que tipo de estrategia utilizamos al momento de evaluar, muchas veces nos regimos es a lo que nos solicitan desde la parte administrativa, qué es la prueba escrita, [...] o la prueba que determina el resultado final. Entonces yo creo que nos falta también desde esa parte administrativa como capacitarnos en cómo y que otro tipo de herramientas, o procesos evaluativos podemos implementar con el estudiante, que no solo sea enfrentarlo a una hoja de papel, que es lo que generalmente se hace. Entonces, muchas veces, el docente no sabe de dónde partir por lo mismo que no tiene como una base, como un previo conocimiento, o una capacitación de qué tipo de herramientas existen, cómo las puede llevar a cabo e implementar, y como puede innovar el proceso evaluativo.” (Docente Participante T4)

A nivel institucional, las instituciones públicas están provistas de pautas específicas establecidas en el decreto 1290, dentro de los requisitos se encuentra definir su Sistema Interno de Evaluación, en el cual se debe incluir el sistema institucional de evaluación de los estudiantes SIEE, contemplando los cuatro desempeños de valoración mediante una escala de superior, alto, básico y bajo (Reprueba). Por lo tanto, mediante el Decreto 1290 se les otorga a las instituciones educativas la libertad de usar las escalas de valoración que prefieran, mientras tengan en cuenta el cumplir con los cuatro desempeños anteriormente descritos. (Decreto 1290, Artículo 5, 2009).

4.3.2 Factor Externo # 2 y # 3: Factor MEN y Factor Socioeconómico

Al tener pocos datos estos dos factores externos se tratarán conjuntamente en relación a los efectos que tienen sobre las evaluaciones en las aulas de inglés de secundaria de la Normal

Superior, como institución pública. Por el lado del MEN, se requiere que los estudiantes se familiaricen con las pruebas saber, por lo que la planeación de las actividades evaluativas de la Normal Superior se orienta a la preparación y familiarización con aquellos tipos de preguntas que tienen las Pruebas ICFES, en el inglés, para que le sirva de experiencia a todos los estudiantes de todos grados de secundaria, al momento de presentar las pruebas de estado, según la declaración de un docente que sigue a continuación:

“Nosotros estamos enfocados también en que los estudiantes siempre se estén familiarizando con el tipo de preguntas que les van a realizar al final del bachillerato o de la media, que es en el grado once, cuando se les apliquen las pruebas del ICFES. Entonces, los tipos de evaluación van más enfocados con preguntas tipo cuadro de selección múltiple, por lo que ellos se van acostumbrando también, y uno como profesor va acostumbrándose a diseñar ese tipo de evaluaciones que incluya ese tipo de respuestas de selección múltiple”
(Docente T3).

En general, ante la presión de los entes gubernamentales como el MEN, la institución pide a los docentes que apliquen ciertos tipos de simulacros para mejorar los resultados del ICFES, aunque la preparación para este tipo de pruebas no es positiva para los sistemas de enseñanza y de aprendizaje (Ruminot, 2017). Y la calidad de la retroalimentación también se es afectada por “la masificación estudiantil” en las aulas, o “por la asignación de tiempos no suficientes para el inglés”. Por lo tanto, la capacitación docente en prácticas evaluativas es insuficiente o limitada.

5. CONCLUSIONES

Los resultados emergentes obtenidos en este estudio de caso, en relación a las practicas evaluativas que se implementan en las aulas de inglés de secundaria de esta Escuela Normal Superior, nos conduce a comunicar las siguientes conclusiones, recomendaciones y/o contribuciones, a pesar de las limitantes y el alcance de este estudio de caso. Primero, según las percepciones y opiniones de los docentes, tres factores externos inciden en la forma como se implementan las practicas evaluativas, y consecuentemente incide en el aprendizaje del inglés: las instituciones públicas, los entes gubernamentales educativos (Ej. el Ministerio de Educación Nacional) y/o los factores socioeconómicos previamente mencionados en el análisis de este estudio.

Segundo, este primer estudio investigativo juega un papel fundamental en la generación de conocimiento tanto para los docentes de la Normal, como para los estudiantes Normalistas que se preparan para ser docentes, si profundizan y comprenden el Marco de *Evaluación del, para y como aprendizaje* al estudiar los fundamentos teóricos, los contenidos y las prácticas evaluativas de este trabajo, junto con los principios de Evaluación que están incluidos dentro de ese marco evaluativo AOL, AFL y AAL, según el concepto de “Assessment” de Rita Berry (2008, p.7). Por lo tanto, este cuerpo de conocimientos ayuda a contribuir al marco de evaluación de la institución Normal Superior, al orientar sus procesos de evaluación de una manera más sólida y precisa, al convertirse en un referente de evaluación disponible en idioma español, con el fin de que los docentes mejoren su concepto de la evaluación y sus prácticas evaluativas para la promoción de un aprendizaje del inglés más efectivo y significativo en los estudiantes.

Tercero, se recomienda un estudio de caso comparativo o un trabajo de investigación más completo, que incluya a los estudiantes normalistas de la Escuela Normal Superior, o a los docentes de primaria, por medio de otros investigadores de la comunidad educativa de Falan, Tolima, que ayude a diseñar algún recurso de capacitación docente que oriente a los docentes de inglés en las prácticas, instrumentos y formatos de evaluación en TEFL que se necesiten en aquellos ambientes bilingües de aprendizaje como la Escuela Normal Superior de Falan. Después de todo se evidencia en los gráficos estadísticos de Frecuencia de Implementación de Prácticas Evaluativas (en las aulas de inglés de sexto, octavo y undécimo grado) que existe una inconsistencia e irregularidad en la implementación de prácticas evaluativas como “la retroalimentación”, “la autoevaluación”, “la comunicación clara de criterios de evaluación”, “la pertinencia de las evaluaciones a los temas vistos en clase” y “la indagación sobre las necesidades, las preferencias y/o los sentimientos que tienen los estudiantes en cuanto a sus experiencias de aprendizajes del inglés”. Es aquí donde se recomendaría que el currículum de la Normal Superior cobre un especial sentido en la facilitación de calidad, igualdad y equidad en las prácticas evaluativas, al ser este como un manto que cubre a todos sin distinción alguna” (López Aitana, 2021, p.9). Aunque se facilita espacios para “escuchar las opiniones de los estudiantes acerca de su aprendizaje del inglés y del proceso de evaluación”, o “se facilita un formato de autoevaluación estandarizado para todos los grados y asignaturas de secundaria”, como se evidencio en los gráficos estadísticos en el Anexo A del Apéndice F, esto por sí solo no logra acciones puntuales de mejora, según el contexto docente y estudiantil de la institución.

5.1 Limitaciones más significativas

Dentro de las limitaciones más significativas, se encuentra la desproporción existente entre los grupos de estudiantes que tomaron la encuesta sobre “la frecuencia de implementación de prácticas evaluativas” en sus aulas de inglés. En el caso del grado octavo la distribución entre los tres octavos fue de catorce (14) estudiantes en el grupo 803, tres (3) estudiantes en el grupo 802 y tres (3) estudiantes en el grupo 801. De veinte estudiantes de grado sexto, catorce (14) pertenecían a 603, dos (2) al grupo 602, y cuatro (4) al grupo 601. De los estudiantes de undécimo grado, que salieron mejor proporcionados, los participantes quedaron distribuidos en nueve (9) estudiantes del grupo 1102 y once (11) estudiantes del grupo 1101. Otra limitante se presentó durante la primera recolección de datos, ya que uno de los docentes del grado octavo se rehusó a participar en las entrevistas y cuestionarios online, a pesar de haber acordado previamente con meses de anticipación sobre su participación. Finalmente, la tercera limitación se presentó durante la fase inicial de la recolección de datos, donde dos docentes de inglés no contestaron a las entrevistas de forma satisfactoria para facilitarse un buen análisis de resultados. Por lo anterior, se necesitó entrevistar a otros dos docentes de inglés que enseñaban sexto, octavo y undécimo en un momento posterior. Sin embargo, los sesenta (60) estudiantes de grado sexto, octavo y undécimo que tomaron las encuestas online durante la primera fase de recolección de datos, fueron los estudiantes de aquellos docentes que se rehusaron o no proveyeron respuestas satisfactorias. Por lo tanto, de esos datos se pudo validar la frecuencia de implementación de ciertas prácticas evaluativas de esos docentes, aunque no se pudo incluir a los estudiantes de los docentes nuevos.

6. REFERENCIAS

- Abadia, L.K (2024) Hay pobreza de aprendizaje en Colombia. *El Espectador* 22 de Febrero 2024. <https://www.elespectador.com/educacion/hay-pobreza-de-aprendizaje-en-colombia/>
- Alonso, J., Diaz, D., & Estrada, D. (2017). The Colombian Journey. *En Achievements of a Bilingual Policy*. <https://cdn.intechopen.com/pdfs/57816.pdf>
- Babbie, Earh. (2014). *The Practice of Social Research* (14th Ed.). Cengage Learning. Google Search Engine file:///C:/Users/Naraiel.000/Downloads/1606930922-earl-babbie-the-practice-of-social-research- cengage-learning-2014.pdf
- Bazeley, P. and Jackson, K. (2019). *Qualitative Data Analysis with NVivo*. Sage Publications. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/qualitative-data-analysis-with-nvivo/book261349>
- Benavides, M y Restrepo, C. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf>
- Berry, Rita (2013). *Rethinking Assessment with Purpose in Mind*. The Asia-Pacific Education Assessment Conference 2013, Singapore (12-13 Sept 2013) https://www.aps.sg/files/APEAC%202013/APEAC%202013%20Slides/APEAC_2013_-_Rita_Berry.pdf
- Bonilla Carvajal, C. & Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered Questions in Colombia's Foreign Language Education Policy. *Profile Issues in Teachers` Professional Development*: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/51996>
- Brookhart, S. M. (2021). *Educational Assessment Knowledge and Skills for Teachers*. Handbook of Educational Psychology, 28*(1), 805-840. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x>
- Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. https://www.academia.edu/26575645/H_Douglas_Brown_Language_Assessment_Principles_and_Classroom_Practice
- Brown, S. (2015). *La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender*. RELIEVE, 21(2), 1-8. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/7674/7465>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <https://www.researchgate.net/publication/235356393>
Using thematic analysis in psychology
- Buitrago, S. (2017). *El inglés en la zona rural de Colombia: aplicación del modelo Working with people, del Método Content-based y de los ambientes de aprendizaje en la clase de lengua extranjera en Subia, Cundinamarca*. Pontificia Universidad Javeriana.
https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35431/Nota%20de%20voz%20008_sd.m4a?sequence=1&isAllowed=y
- Camacho, C y Ramos, I (2022) *Una Mirada a los resultados del aprendizaje*. MEN, CNA y CONACES https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-07/Una%20mirada%20a%20los%20resultados%20de%20aprendizaje.pdf
- Cortolima, Corporación, & Pelaez-Martinez, Omar, & Ayala, Yolanda, & Laserna, Jesús, & Rojas, Guillermo, & Olaya, Diana. (2011). *Environmental Agenda of the Municipality of Fálán*. https://www.researchgate.com/publication/367328725_Agenda_Ambiental_del_Municipio_de_Falan
- Creswell, J. W. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage. https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.pdf
- Díaz Barriga, F., Bustos, A., Hernández, G. y Rigo, M (2002) *Evaluación auténtica de competencias docentes: Una experiencia de construcción de sistemas de rúbricas en un entorno virtual*. <https://biblioteca.marco.edu.mx/files/Educacion%20Basada%20en%20Competencias/9Evaluacion%20por%20Competencias/Evaluacion%20autentica%20de%20competencias%20docentes.pdf>

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

167. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sciarttext&pid=S2007-505720130003>

García Muñoz (2003) *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*.

https://www.academia.edu/8713679/EL_CUESTIONARIO_COMO_INSTRUMENTO_DE_INVESTIGACION_EVALUACION

Gómez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Granada (España). https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf

Gottlieb, Margo (2021) *Classroom Assessment in Multiple Languages*. Corwin Publisher.

<https://us.corwin.com/books/assessing-learning-multi-lang-269863>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2014). *Metodología de la Investigación*.

Mc-Graw & Hill. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20BaptistaMetodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

<https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20BaptistaMetodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

Huynh, T. & Skelton, B. (2023). *Long-Term Success for Experienced Multilinguals*. Corwin Publisher. <https://us.corwin.com/books/long-term-success-for-exp-multi-282896>

King, N. (2004). *Using templates in the thematic analysis of text. Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 257–270). London, UK: Sage

<https://www.researchgate.net/publication/224892354> Using Templates in the Thematic Analysis of Text

León y Montero. (1999). *Diseño de investigaciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U. <https://www.scribd.com/document/464428743/Leon-Montero-Metodos-de-investigacion-en-psicologia-y-educacion-pdf>

López, Aitana (2021) *Relación entre equidad y calidad educativa*. [Master de intervención Psicopedagógica en contextos de educación formal y no formal. Universidad de la Laguna]. Repositorio

López, Alexis (2010). *La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés*.
https://www.google.com/url?sa=j&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4058528.pdf&uct=1712053859&usg=ZocL9cyizRVZA9x0QTK27zFut-s.&opi=89978449&ved=2ahUKEwiR74GZuL_CFAxU6cTABHRdHA5AQwtwHKA

López, Alexis (2013). La Evaluación como herramienta para el aprendizaje. *Magisterio Editorial*. Colombia. <https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/la-evaluacion-como-herramienta-para-el-aprendizaje-conceptos-estrategias-y-recomendaciones>

López, E y Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Revista Margen* # 61. <https://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>

MCER de Lenguas (2021) *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=JFN_BwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA137&dq=Merriam,+S.+B.+\(2009\).+Qualitative+research:+A+guide+to+design+and+implementation.+Jossey-Bass.&ots=wO3WSN7B41&sig=3IkSW6SK3FhZJI7bi2ApttaBsA8](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=JFN_BwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA137&dq=Merriam,+S.+B.+(2009).+Qualitative+research:+A+guide+to+design+and+implementation.+Jossey-Bass.&ots=wO3WSN7B41&sig=3IkSW6SK3FhZJI7bi2ApttaBsA8)

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2019). *Qualitative data analysis: A methods Sourcebook*. Sage. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1077800418789458>

Decreto 1290 de 2009 relativo a El Sistema Único de Información Normativa. *Publicación MEN del 2009.*

<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1260109>

Decreto 1290 de 2009 relativo a La Reglamentación de la Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.

Publicación MEN del 2009. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-187765.html>

Ministerio de Educación Pública (2023) La Evaluación Diagnostica: Conocer para Mejorar. *Ruta de la Educación 2022-2026.* Costa Rica. https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/evaluacion_diagnostica_v1_0.pdf

Mitra, Sugata. (2021). *La escuela en la nube, el futuro del aprendizaje.* Librería Nacional.

<https://www.librerianacional.com/producto/la-escuela-en-la-nube>

Navarro, Alfredo. (2023). *La evaluación auténtica y su impacto en la educación.* [Ensayo, Universidad Católica de Trujillo]. Research Gate. <https://www.researchgate.net/publication/371697876>

Rojas, Y. & Rozo, E. (2015). *Percepciones de los Estudiantes Frente a las Practicas Evaluativas en el aula.* [Tesis de Maestría, Universidad de la Sabana] Repositorio <https://core.ac.uk/download/pdf/322626851.pdf>

Rule, P., & Mitchell, J. (2015). *A Necessary Dialogue: Theory in Case Study Research.*

International Journal of Qualitative Methods. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1609406915611575>

Ruminot Vergara. (2017). Los Efectos Adversos de una Evaluación Nacional sobre las Prácticas de Enseñanza de las Matemáticas: El Caso de SIMCE en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1). <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.004>

Sánchez, M. y Martínez, A (2022). *Evaluación y Aprendizaje en Educación Universitaria*.

<https://cuaieed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/pdf/ELibro-Evaluacion-y-Aprendizaje-en-Educacion-Universitaria-ISBN-9786073060714.pdf>

Schmidt, V., Molina, F., & González, A. (2009). *Aspectos Teóricos, Administración y*

Evaluación de la Entrevista. https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicología/sitios_catedras/practicas_profesionaes/788_salud_adol/material/aspectos_teoricos.pdf

Universidad Javeriana (2023). Inglés, el factor de competitividad pendiente en Colombia.

Informe Análisis Estadístico LEE. No.69, p.7. <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/8102914/INF-69-INGLE%CC%81SLEE2023.pdf>

Yin, R. K. (2018). *Case study research: Design and methods*. Sage. <https://us.sagepub.com>.

7. APENDICES

APENDICE A

[Formato de Consentimientos Normal Superior Fabio Lozano Torrijos](#)

APENDICE B

[Formato de Entrevista Semiestructurada a Docentes](#)

[Formato de Encuesta a 60 Estudiantes sobre Frecuencia de Practicas Evaluativas](#)

APENDICE C

[Formato del Cuestionario Online a Docentes en TEFL](#)

APENDICE D - Recolección de la información

[Respuestas de Cuatro Docentes a Entrevistas](#)

[Respuesta de Cuatro Docentes a Google Cuestionario](#)

[Respuestas de 60 Estudiantes a Google Encuesta](#)

APENDICE E:

[Anexos de Análisis Nvivo de Categorías Iniciales \(base y emergentes\)](#)

[Nvivo Reporte de Codificación Inicial \(deductivo e inductivo\)](#)

APENDICE F:

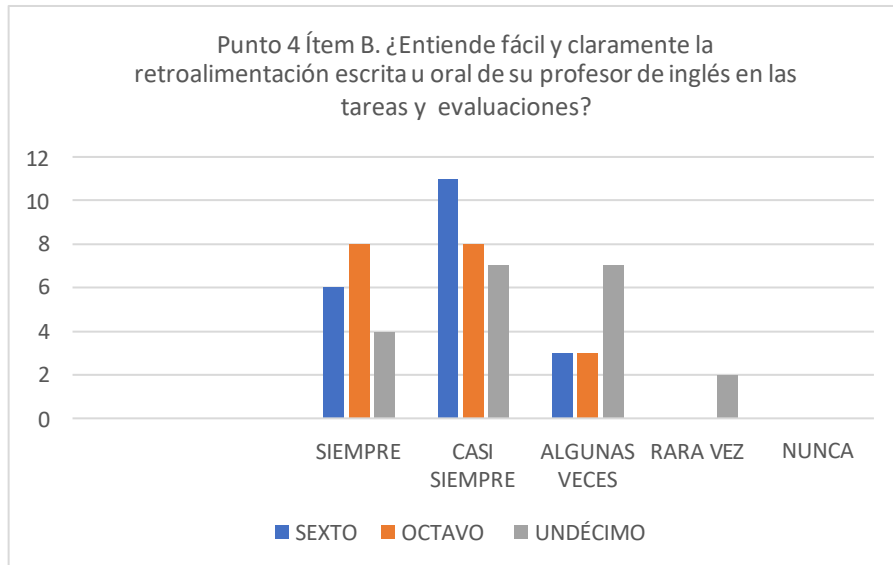
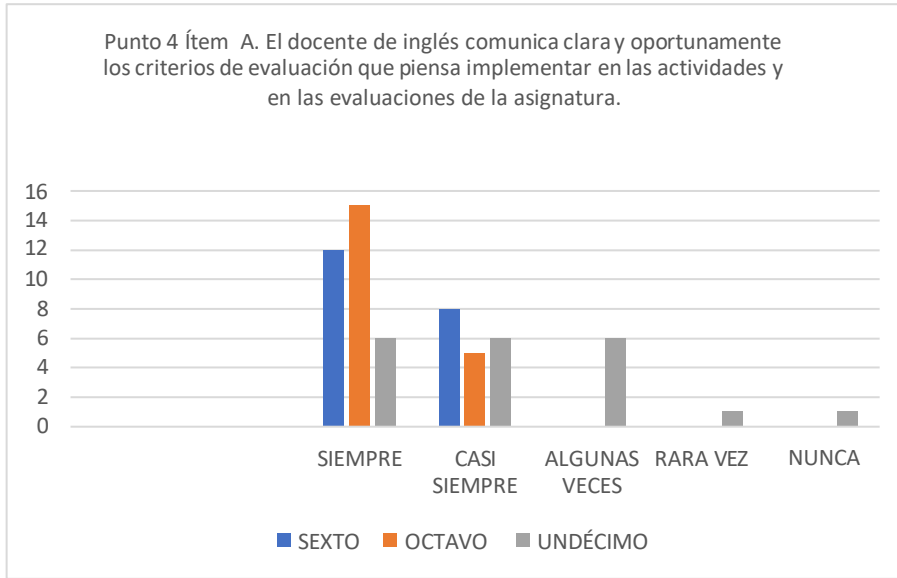
ANEXO A: Gráficos estadísticos sobre frecuencia de implementación de prácticas de evaluación en aulas de inglés de grados sexto, octavo y undécimo.

ANEXO B: Formato institucional de auto-evaluación de la Escuela Normal Su

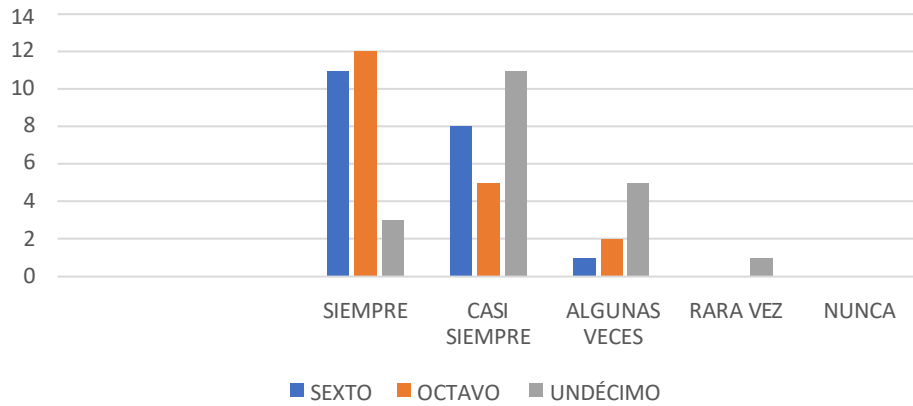


APENDICE F

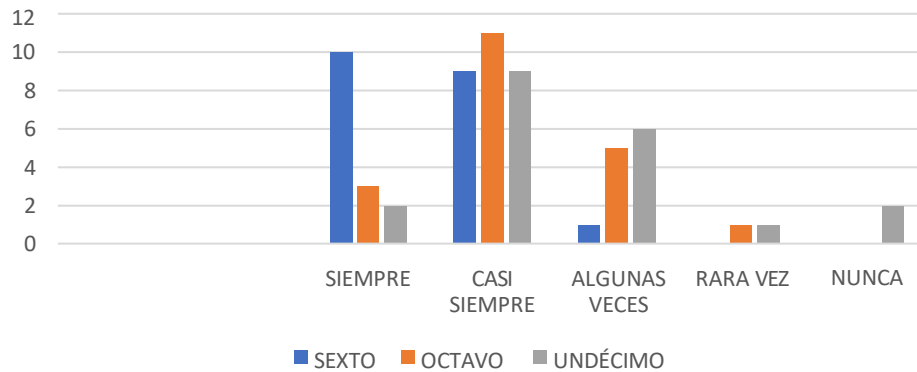
ANEXO A: Gráficos Estadísticos de Frecuencia de Implementación de Prácticas Evaluativas



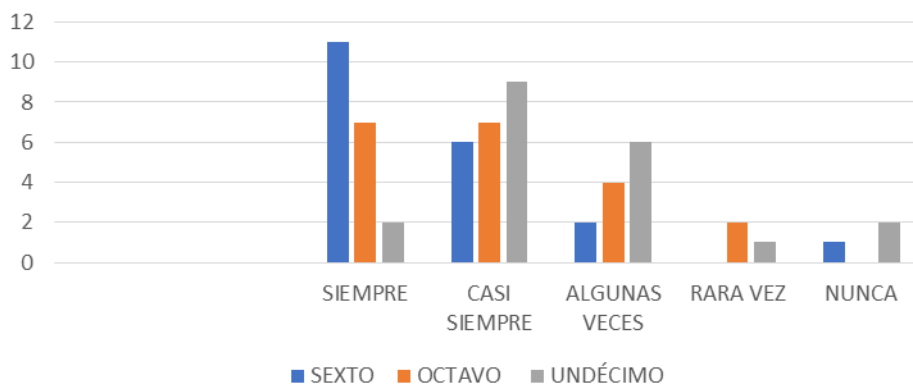
Punto 4 Ítem C. ¿Siente que lo que aprenden la clase de inglés es lo que el profesor incluye o involucra en la evaluación?



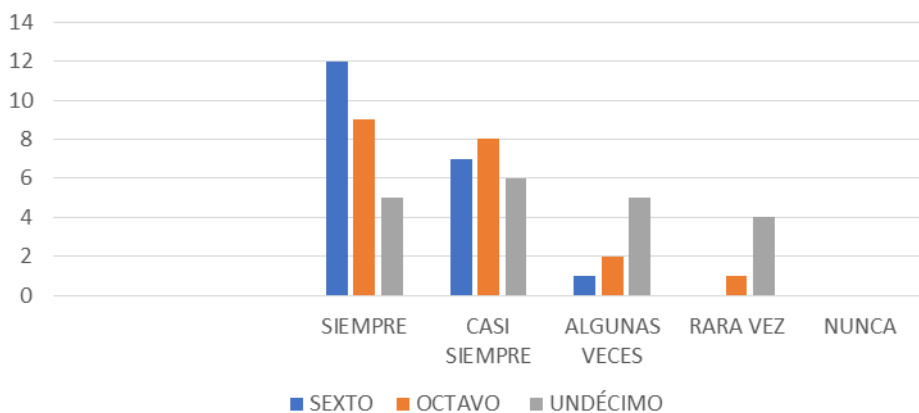
Punto 4 Ítem D: El docente realiza retroalimentación inmediata y permanente después de cada entrega de los resultados de la evaluación.

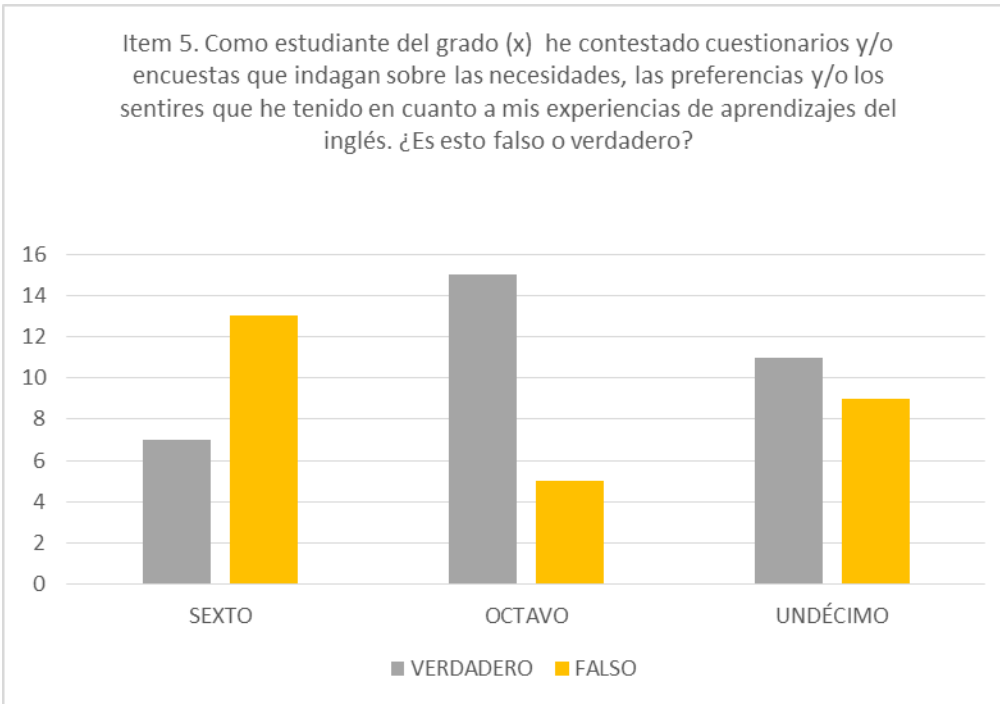
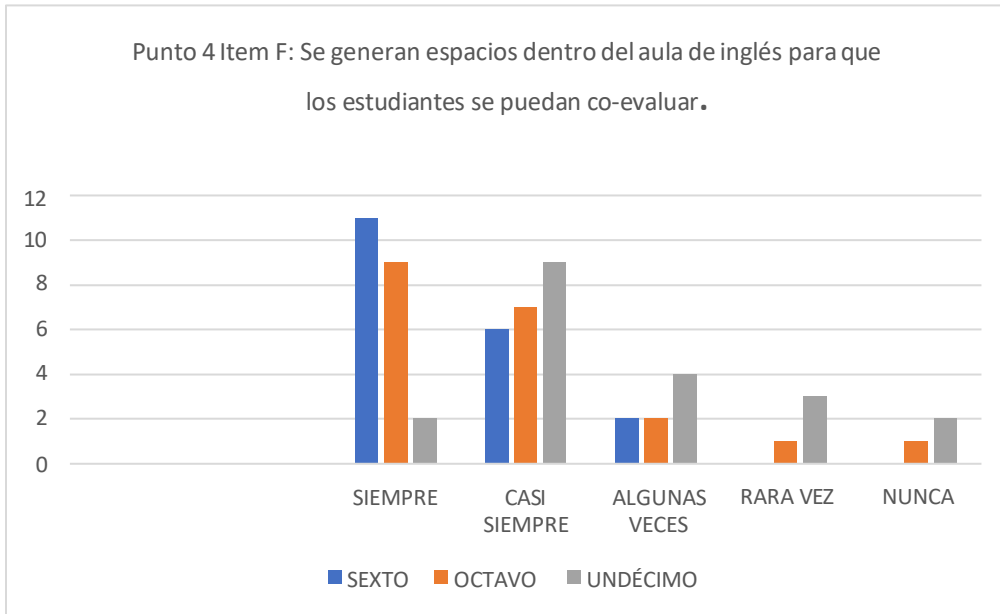


Punto 4 Item E: Se ofrecen espacios para escuchar las opiniones de los estudiantes acerca de su aprendizaje del inglés y el proceso de evaluación.



Punto 4 Item G: El profesor realiza actividades en las que los estudiantes pueden autoevaluarse en la clase de inglés.







ANEXO B: Formato de Autoevaluación Institucional de la Normal Superior



INSTITUCION EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR
"Educando para Educar"
Resolución Ministerio de Educación Nacional 11096 de 2010
Resolución Secretaría de Educación y Cultura del Tolima 4269 de 2017
DANE 2732 7000 0661 - NIT 890 702 925-1



FORMATO DE AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE

ESTUDIANTE: _____ GRUPO: _____ FECHA: _____

DOCENTE: _____ ÁREA/SIGNATURA: _____

La autoevaluación es el proceso mediante el cual cada uno reflexiona de su actuar y se hace consciente de sus fortalezas y debilidades a lo largo de un periodo académico. El objetivo de este instrumento es guiarte para que logres determinar una valoración cuantitativa y cualitativa acertada sobre tu desempeño académico durante este periodo, y a partir de este análisis proponer acciones que te permitan mejorar.

INSTRUCCIONES: Responde de manera objetiva cada uno de los ítems usando los siguientes valores, según corresponda: Nunca = 1; rara vez = 2; algunas veces = 3; frecuentemente = 4; siempre = 5. Recuerda que la información que registres deberá ser sustentada con evidencias.

No.	ITEM	VALORACIÓN				
		I	II	III	IV	V
ASPECTOS ACTITUDINALES						
1.	Porto adecuadamente los uniformes de diario, educación física y de gala y mi presentación personal es acorde a lo establecido en el pacto de convivencia.					
2.	Asisto puntualmente a clases y no me evado del aula					
3.	Me dirijo de manera respetuosa hacia las personas que conforman la comunidad educativa, evitando vocabulario soez en las relaciones interpersonales					
4.	Presto atención a las orientaciones del (la) docente, por lo que no desarrollo otras actividades como charlar con compañeros, usar celulares, entre otras, durante el desarrollo de la clase y entrego las actividades asignadas en el momento acordado.					
5.	Hago buen uso de los materiales y bienes muebles e inmuebles dispuestos para mi proceso académico y colaboro para que mi salón permanezca aseado y en orden.					
6.	Participo en actividades de trabajo en equipo y me intereso por colaborar con mis compañeros cuando ellos presentan dudas sobre algún tema tratado.					
7.	Cumplo los compromisos establecidos en el acuerdo pedagógico del área					
ASPECTOS DECLARATIVOS Y PROCEDIMENTALES						
7.	Traigo a la clase los materiales que requiero para desarrollar las actividades orientadas por mi docente.					
8.	Expreso mis opiniones de manera respetuosa, razonable y coherente					
9.	Siento que he aprendido y puedo compartir con otros este conocimiento					
10.	Realizo preguntas claras y profundas sobre el tema orientado en la clase					
11.	Desarrollo estrategias que me permiten aclarar y profundizar sobre el tema orientado en la clase: consultas en textos, consultas en internet, relacionar con otros temas y con mi entorno.					
PROMEDIO						

Escribo a continuación los principales aprendizajes que he desarrollado durante este periodo			
I	II	III	IV

MIS COMPROMISOS			
I	II	III	IV