

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Filosofía y Letras

Maestría en Educación Superior

Tesis

**Evaluación del Inglés Curricular Mediante el Examen
en Línea en la BUAP: Opinión de Estudiantes y Profesores**

Que para obtener el grado de
Maestro en Educación Superior

Presenta:

Jacobo Isidro de Jesús

Director de tesis:

Dra. Gloria Angélica Valenzuela Ojeda

Puebla, Pue. Diciembre 2017

Índice general

Introducción	1
Antecedentes	1
Planteamiento del problema	3
Pregunta de investigación	5
Objetivos	5
Justificación e importancia del estudio	5
Alcance y delimitación del estudio	6
Estructura de la investigación	7
Capítulo I. Marco Contextual y Normativo	8
Contexto internacional	8
Contexto nacional	11
Contexto Institucional	13
Capítulo II. Marco Teórico	18
2.1 El Proceso de enseñanza aprendizaje	18
2.1.1 Aprendizaje	19
2.1.2 Constructivismo social	20
2.1.2.1 Autores representativos	20
2.1.2.2 Principios del constructivismo	21
2.1.2.3 Vygotsky	23
2.1.2.4 El aprendizaje desde el constructivismo social	26
2.2 El proceso de Evaluación	26
2.2.1 Tipos de evaluación	28
2.3 Evaluación del inglés	30
2.3.1 Tipos de pruebas de evaluación del inglés	30
2.3.2 Usos de las pruebas de evaluación del idioma	32
2.4 Examen en línea	34
Capítulo III. Metodología	36
3.1 Diseño de la investigación	36
3.2 Sujetos	36
3.3 Instrumentos	37

3.4 Procedimiento	38
Capítulo IV. Resultados	39
4.1 Datos de identificación	39
4.2 Opinión de docentes y alumnos del examen de inglés en línea	45
4.3. Evaluación del inglés curricular	66
Conclusiones	76
Bibliografía	79
Anexo A. Tabla de Variables	82
Anexo B. Cuestionario para alumnos	83
Anexo C. Cuestionario para docentes	88

Índice de figuras

Figura 1. Edad – alumnos	39
Figura 2. Edad – docentes	39
Figura 3. Género – estudiantes	40
Figura 4. Género – docentes	40
Figura 5. Licenciatura (estudiantes)	41
Figura 6. Último grado académico (docentes)	41
Figura 7. Niveles de inglés que imparte	42
Figura 8. Horas de estudio de inglés a la semana	42
Figura 9. Horario de estudio de la licenciatura	43
Figura 10. Horario de impartición del inglés	43
Figura 11. Hora de la clase de inglés	44
Figura 12. Número promedio de la clase	44
Figura 13. Examen en línea	45
Figura 14. Formato del examen en línea	49
Figura 15. La evaluación del inglés como proceso	51
Figura 16. La interpretación de los resultados de la evaluación en línea	54
Figura 17. Experiencia con evaluaciones del inglés en físico y electrónico: preferencias	57
Figura 18. Creencias de los exámenes en línea vs en papel y lápiz	59
Figura 19. Evaluación del aprendizaje	62
Figura 20. Elaboración de instrumentos de evaluación	64
Figura 21. Evaluación alternativa – estudiantes	66
Figura 22. Evaluación alternativa – docentes	67
Figura 23. Cambios en los porcentajes de evaluación – estudiantes	68
Figura 24. Cambios en los porcentajes de evaluación – docentes	70
Figura 25. Punto por horas de laboratorio – estudiantes	72
Figura 26. Punto por horas de laboratorio – docentes	73
Figura 27. Evaluación del inglés: definición	74
Figura 28. Evaluación del inglés: características	75

INTRODUCCIÓN

Antecedentes

La educación en América Latina tiene varios retos que la UNESCO coordina junto con los países de la región, mejorar la calidad de la educación se hace relevante en los planes de gobierno de cada estado (OREALC, 2013). México, como país miembro de la ONU, busca la mejora continua en los diferentes niveles educativos. La SEP como organismo regulador de la educación en el país dictamina las normas y las reformas que crea necesarias para tal fin. En la enseñanza de los idiomas, la Asociación Mexicana de Maestros y Especialistas de Inglés (MEXTESOL) es el organismo nacional que regula la investigación y la publicación de trabajos del área en todos los niveles. Estos dos organismos nacionales influyen de manera directa e indirecta en los cambios que las instituciones educativas realizan a sus planes de estudio, metodologías y formas de evaluación y/o acreditación del idioma inglés.

Un estudio nacional realizado en 2008 por la comisión directiva de MEXTESOL reporta avances poco alentadores en la instrucción, el nivel, y la certificación del inglés de los alumnos de las instituciones de educación superior en México (MEXTESOL, 2008). La instrucción de la lengua extranjera se sigue repitiendo desde el nivel básico, a pesar de haber hecho filtros piloto para ubicar a los alumnos en niveles intermedio y alto. Los resultados de esos filtros reflejan desde un 70 a un 85% de alumnos que ingresan a la universidad con un nivel de idioma básico. Estos alumnos repiten cursos de este nivel y no aspiran a más en su mayoría en su estancia universitaria. Los alumnos con nivel intermedio y alto no representan ningún problema puesto que continúan con su instrucción y alcanzan a certificarse de forma regular. Este estudio concluye que no existe un avance significativo en la enseñanza del inglés en el sistema educativo mexicano (MEXTESOL, 2008; Davies, 2009).

Ante este panorama nacional del avance casi nulo de la enseñanza del inglés, la SEP ha emprendido algunas acciones para revertir esta situación. En el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, la SEP instituyó el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Los objetivos eran altos, no obstante la baja preparación de la planta docente de profesionales en el inglés en el sistema educativo mexicano, el programa parecía bueno, y una vez más fracaso debido a problemas de pago a los docentes externos para trabajar con el programa, a problemas de logística en cuanto a que varios de los docentes tenían que estar en diferentes escuelas durante la semana, y otros factores de tipo político, cultural y académico. El objetivo

principal de este programa fue enseñar inglés a los alumnos en los seis grados de primaria y en los tres de secundaria, y obtener un grado de dominio lingüístico de B1 o Intermedio (SEP, 2007). El estado actual de este programa es que sólo algunas instituciones decidieron continuar con el programa; sin embargo no hay estadísticas actuales del grado de avance del mismo (MEXTESOL, 2007; MEXTESOL, 2015).

Esta incertidumbre del estado que guarda la enseñanza del inglés en el nivel básico y medio superior en el sistema educativo mexicano, repercute de manera directa en la formación de los alumnos con la competencia lingüística del inglés. Esta inconsistencia en el aprendizaje del inglés se refleja en el ingreso de los alumnos a la universidad. Las instituciones públicas y privadas de educación superior testifican esta carencia y en consecuencia tienen que revertir este proceso con los departamentos de idiomas y/o centros de auto acceso con los que cuentan. Estos espacios académicos propician la instrucción de los idiomas de formas variadas haciendo uso de la tecnología y de metodologías enfocadas a fortalecer la competencia y las habilidades lingüísticas del alumno de manera progresiva.

En este contexto, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) es una institución de educación superior autónoma que oferta una variedad de programas de bachillerato, de licenciatura y de posgrado a la sociedad en general. La BUAP en su misión de mejorar la calidad educativa sigue un modelo educativo y académico basado en el constructivismo social-cultural el cual le permite dar respuesta a las demandas educativas actuales (BUAP, 2007). El aprendizaje de un idioma extranjero es parte de la formación de los universitarios, y la Facultad de Lenguas es la encargada de facilitar este componente educativo. El Departamento de Formación General Universitaria Inglés (FGU Inglés), antes llamado Tronco Común Inglés, organiza las asignaturas en los programas de licenciatura que lleven como materia curricular Lengua Extranjera inglés y francés.

La Lengua Extranjera en la BUAP asignada como materia curricular es una de las cinco asignaturas de Formación General Universitaria, y como requisito de titulación el alumno tiene que acreditar el nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL). Una lengua extranjera está definida como una habilidad de comunicación dentro del Modelo Universitario Minerva. En el MUM se establece que cada Unidad Académica define “si la formación en lengua extranjera será a través de cursos presenciales con créditos, o bien a través de la acreditación del nivel de manejo de dicha lengua” (BUAP, 2007, p. 40). Por lo tanto, las Unidades Académicas tienen la libertad de

programar los cursos y la modalidad que consideren pertinente de acuerdo a lo que registraron en su plan de estudios.

El Departamento de Formación General Universitaria Inglés regula de forma colaborativa la evaluación de los alumnos de licenciatura con dos exámenes departamentales en un periodo cuatrimestral o semestral, dependiendo de la modalidad de estudio. Este departamento sugiere a la Facultad de Lenguas un examen en línea para la evaluación de los alumnos que cursan inglés como materia curricular. Esta propuesta es aprobada por la facultad y se inicia su aplicación en el periodo de primavera 2013. Los alumnos cuentan con 45 minutos para contestar este examen que consta de tres secciones: gramática y vocabulario, comprensión lectora, y comprensión auditiva. Este examen equivale al 30% de la calificación del cuatrimestre y que sumados corresponden al 60% de la calificación final. Al terminar, al alumno se le pide que escriba un comentario acerca del examen y después se le despliega su calificación. El alumno contesta su examen de mitad y final del periodo en la computadora, en un día y hora específicos; sin embargo, el alumno no recibe una retroalimentación directa del docente, quizás y la reciba a través del sistema usado en la prueba electrónica, o no. Esta falta de seguimiento en este proceso de valoración del desarrollo de la competencia lingüística del alumno rompe con el proceso de enseñanza aprendizaje.

Este examen en línea es elaborado por cuatro comisiones de maestros de Formación General Universitaria Inglés, correspondientes a los niveles de Inglés I, Inglés II, Inglés III e Inglés IV. Los maestros tienen reuniones en academia dos veces por cuatrimestre al menos, y en estas sesiones acuerdan las características del documento para que mejore en cada edición; también sirve para delegar responsabilidades y compromisos. El examen en línea pasa por la revisión de la misma comisión que elabora el examen del nivel, después una segunda revisión de otra comisión, y finalmente quien le da el visto bueno es el (la) presidente de comisión de exámenes de Formación General Universitaria Inglés. Este proceso le da validez a la elaboración de los exámenes en inglés en línea de Formación General Universitaria.

Planteamiento del problema

Los cursos de inglés como materia curricular en la BUAP se tienen en un salón asignado por la unidad académica correspondiente. Este salón no está acondicionado para la enseñanza de los idiomas como si lo están los salones de la Facultad de Lenguas o el edificio

CAALE (Centro de Auto-Acceso de Lenguas Extranjeras) en CU o el edificio de idiomas en el CCU (Complejo Cultural Universitario). La mayoría de estos salones, de las unidades académicas, cuentan con un proyector o hay que pedirlo en prefectura, en algunos casos no hay computadora por lo que hay que llevar laptop; estos inconvenientes restan tiempo al instalar el equipo y proyectar los contenidos, si es que el docente desea utilizar recursos electrónicos en su clase. Las clases están dosificadas en 4 horas a la semana, a veces son 1 hora por clase, en otras son 2 horas, y hay sesiones que están programadas en una sesión de 4 horas.

El contraste que existe entre las condiciones en las que se da la instrucción de la clase lengua extranjera como materia curricular con la forma de evaluación, la falta de una propuesta clara que investigue la evaluación del inglés curricular en línea, y la falta de retroalimentación del desempeño del alumno en cuanto a su competencia lingüística, hacen necesario un estudio que aborde esta situación desde la opinión de los participantes: alumnos y profesores.

Por otro lado, se puede identificar que la educación a distancia es una modalidad de estudio que ha ganado participantes debido a la falta de espacios físicos en las instituciones educativas en México. También hay otros factores de tipo social, económico, político y tecnológico que se suman a esta tendencia y que se han investigado en la instrucción y los recursos, dado su auge. Sin embargo, existe poca información acerca de la investigación de la evaluación del aprendizaje en línea (Quesada, 2006). Esta carencia de investigación también se presenta en la Facultad de Lenguas de la BUAP en donde hay una forma de acreditar la competencia lingüística del Inglés en línea mediante el examen iBT (Prueba Basada en Internet); de igual forma en las licenciaturas de la BUAP, donde se evalúa a los alumnos de los cursos curriculares con un examen en línea.

Derivado de lo anterior, se realizó una revisión de las tesis del programa de licenciatura y de maestría de la Facultad de Lenguas de la BUAP, en donde se encontró que las temáticas se orientan a la enseñanza, metodología, traducción, didáctica, lingüística, estudios del discurso, desarrollo profesional, y evaluación entre otros (BUAP, 2015b). Las tesis enfocadas en la evaluación y acreditación, revisan estrategias y métodos, y sugieren formas de instrucción para mejorar el desempeño numérico de la competencia lingüística del alumno al presentar algún examen de inglés internacional estandarizado (Amador, 2014).

Hay un par de tesis de licenciatura que abordan al examen de inglés iBT, cuya forma de aplicación es vía internet, no obstante sólo se dan sugerencias “*efectivas*” de cómo mejorar el resultado numérico final (Amador, 2014; Barroso, 2014). Como resultado de esta búsqueda de estudios que traten la evaluación en línea en la BUAP, se ve una falta de “interés” por abordar el tema.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la percepción de los alumnos y profesores acerca de la evaluación de los cursos de inglés curricular mediante un examen en línea en la BUAP en el proceso de enseñanza aprendizaje?

Objetivos

Objetivo general:

Conocer la percepción de los estudiantes y profesores acerca de la evaluación de los cursos de inglés curricular mediante un examen en línea en la BUAP en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Objetivos específicos:

- Hacer un diagnóstico de la opinión de estudiantes y docentes acerca del examen en línea en la BUAP.
- Hacer un diagnóstico de la opinión de la evaluación del inglés curricular en la BUAP.

Justificación e importancia del estudio

Un examen en línea implica que el alumno conteste una prueba en formato electrónico enfrente de la computadora en un día y hora asignados por el departamento responsable de la institución. El alumno contesta su examen en un lapso de tiempo establecido, aquí se va seleccionando o completando campos/formularios y los envía cuando se asegura de que sus respuestas son las correctas; una vez enviadas no puede retroceder. Después hay dos posibilidades: que el alumno obtenga su resultado de forma inmediata o que el docente le

informe su resultado en un día posterior (Dorrego, 2006). Por tal motivo, conocer la percepción que tienen los alumnos al ser evaluados, y los docentes al evaluar con un instrumento en formato electrónico proporcionara información relevante que puede contribuir al uso pertinente de este instrumento de evaluación.

Como ya se mencionó, el valor del examen en línea es del 60% de la calificación total del curso de inglés. Este porcentaje impacta directamente en el resultado numérico de la evaluación final ya que determina si un alumno pasa o no, asimismo arroja resultados de desempeño de la competencia lingüística del alumno de tipo alto, medio o bajo. Este examen interno al considerarse “valido” por expertos también requiere ser explorado desde el punto de vista de las comisiones de docentes que lo elaboran. Obtener estas opiniones proporcionará información argumentativa de los motivos y propósitos del uso de esta prueba en línea; de esta forma alumnos y maestros obtendrán respuestas académicas, administrativas y “objetivas” a sus inquietudes relacionadas a la evaluación en línea.

Es una tendencia que tanto la instrucción en línea así como la evaluación en el mismo formato continúe en auge en su uso dado el avance del desarrollo tecnológico en el mundo, por consiguiente la educación no queda exenta de esta tendencia. En este año 2015 el sitio electrónico de la universidad: buap.mx, reportó una oferta de 5 licenciaturas en la modalidad semi-escolarizada; del mismo modo se suman 7 licenciaturas en la modalidad a distancia. Ambas modalidades se apoyan en plataformas electrónicas como Moodle, Blackboard y WebCT, y hacen uso de instrucción y evaluación en línea (BUAP, 2015a). Por tal motivo, los datos que se obtengan de este estudio del uso de un examen en línea, resultado de la percepción de alumnos y docentes, contribuirán a conocer de forma contextualizada el cómo los participantes enfrentan una prueba en línea.

Alcance y delimitación del estudio

Este estudio se centrará en las opiniones de los alumnos y profesores del nivel básico de inglés de la licenciatura en Ingeniería Química. Esta Facultad representa una población estudiantil de aproximadamente 3500 alumnos, de los cuales el 15% cursan algún nivel de inglés, esto es 450 alumnos. Otro factor importante para este estudio esta relacionado con el ingreso anual de 500 nuevos alumnos en sus diferentes programas de ingeniería: química,

ambiental, materiales y alimentos; además el programa de inglés curricular no se ha interrumpido desde su adhesión en 1995.

Los docentes que participan en los cursos curriculares de inglés pertenecen al departamento de FGU Inglés, y hay una rotación constante de los mismos en las diferentes unidades académicas de la universidad; sin embargo, existe una actitud de apoyo cuando de estudios académicos se trata con el fin de abordar problemáticas que afectan al departamento. Por lo tanto, el abordar esta situación con los docentes no representa ningún obstáculo en este momento.

Las cuatro comisiones de exámenes de FGU Inglés están constituidas por maestros que imparten alguno de los niveles de inglés I, II, III y/o IV. Estos profesores también hacen uso de la evaluación en línea para los cursos curriculares y están abiertos a sugerencias y “críticas” para la mejora del instrumento de evaluación. Ellos son participantes del examen y no de escritorio, es decir están en el proceso de enseñanza y evaluación.

Una vez que las condiciones son favorables para llevar a cabo este estudio, se planea realizar la investigación de campo en el periodo de otoño 2016.

Estructura de la investigación

Este estudio inicia con una búsqueda de los organismos e instituciones en los ámbitos internacional, nacional, estatal e institucional, que se plasman en el Capítulo I. El Capítulo II contiene la búsqueda y reflexión teórica de los temas relacionados a la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje, evaluación en línea y evaluación del inglés. Por su parte el Capítulo III refiere a los datos metodológicos en los apartados del diseño, los sujetos, los instrumentos y el procedimiento. Por último el Capítulo IV corresponde al vaciado de los datos, su análisis e interpretación; cerrando el documento con las conclusiones del estudio.

CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL Y NORMATIVO

La comunicación entre los seres humanos se hace compleja cuando converge en contextos donde los participantes provienen de diferentes regiones del mundo; sin embargo la diferencia se acentúa cuando las personas hablan diferentes idiomas nativos, y en contraparte se iguala cuando seleccionan un idioma en común para entenderse. Este idioma escogido no se hace al azar, las personas generalmente se hacen competentes en esa lengua a través de cursos de idiomas presenciales y en línea, estancias en el extranjero, y otras formas que les hace desarrollar un dominio lingüístico del idioma extranjero en cuestión. En este sentido el desarrollo y la medición del dominio lingüístico del inglés se hace usando un modelo académico que garantice la validez y la confiabilidad de este instrumento (Bachman & Palmer, 1996). Ahora bien, existe una tendencia de hacer evaluaciones en línea dado el auge de internet y de las tecnologías de la información y comunicación (TIC); este fenómeno también incide en la educación superior, ya que es la fase educativa previa al profesional que se integrara al campo laboral, y son las empresas productivas quienes requieren de profesionales con altos perfiles de formación (Meza, 2013). Uno de los componentes educativos del egresado de la universidad es su formación en al menos una segunda lengua; en consecuencia y para propósitos de este estudio, la evaluación del inglés como lengua extranjera mediante un instrumento en línea, desde la opinión de los alumnos y profesores, es el tema que se aborda en esta investigación.

Contexto internacional

Para contar con una perspectiva más amplia de la evaluación del inglés, es necesario hacer un recorrido breve de la importancia de los organismos internacionales que discuten e informan de la enseñanza y la evaluación del inglés, algunos de ellos son la UNESCO, la OCDE, Education First, el Marco Común Europeo y el Consejo Británico. Esto permitirá entender los modelos de evaluación que se utilizan en México y sobretodo en la BUAP, que es la institución educativa en donde se encuentra el objeto de estudio de esta investigación.

Educación Primero, del inglés Education First, es una institución internacional de la iniciativa privada en Suecia que colabora con la Universidad de Cambridge, con la ONU, con la UNESCO y con diversas universidades reconocidas en las diferentes regiones del mundo para promover la enseñanza y el aprendizaje del inglés mediante diversas propuestas

pedagógicas, con alumnos que van desde bachillerato, pasando por la universidad, el posgrado y hasta empresarios (Education First, 2015). Uno de sus principales intereses globales es la búsqueda de contar con un registro internacional del nivel de los usuarios del inglés país por país mediante una propuesta de examen estandarizado en internet. El uso de la tecnología es una de las prácticas comunes entre los universitarios, lo que hace muy atractiva esta forma de evaluación a nivel mundial.

Por otro lado, la ONU, organización internacional conformada por la mayoría de los países del mundo, y cuyas funciones se centran en mantener la paz y la seguridad, promover el desarrollo sostenible, defender la ley internacional, proteger los derechos humanos, y la distribución de ayuda humanitaria, entre otros (ONU, 2016), tiene también su interés manifiesto en la educación en el proyecto denominado “Modelo de Naciones Unidas”. Esta iniciativa es una simulación de las sesiones oficiales que tienen los dirigentes de cada estado, y es muy útil para los jóvenes de bachillerato e instituciones participantes. Estos jóvenes provienen de diferentes regiones y de contextos socioculturales variados, y es esta diversidad el reflejo juvenil de los países miembros. Un ejemplo de esta multiculturalidad son los diferentes idiomas de los participantes que convergen en el inglés como lengua franca. Las propuestas y los acuerdos que derivan de las discusiones auguran una expectativa positiva de los futuros líderes en el mundo, y sin duda su paso por la educación superior les representará una vida universitaria más enriquecedora para ellos mismos y para quienes les rodeen (ONU, 2016). Este tipo de prácticas internacionales ponen de manifiesto la importancia de tener pares lingüísticos para interactuar con sujetos distantes desde edades cada vez más tempranas.

En otro contexto internacional, la Comunidad Europea, CE, también tiene una participación importante en los modelos educativos que se adoptan en los países fuera de la región. En el rubro de la educación, existe un referente para las lenguas llamado Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, MCERL, y el cual se menciona dado el impacto que en la actualidad tiene en las instituciones educativas de América Latina. Este marco de lenguas es el estándar de las lenguas en la Unión Europea (UE) y ha sido tal su auge que también se toma como referente lingüístico en México (SEP, 2016). El Marco Común refiere la evaluación de la competencia lingüística del alumno de una lengua oficial y extranjera en niveles de comprensión y expresión, el marco sugiere una evaluación integral

en las habilidades de comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita (MCERL, y regula el dominio lingüístico mediante descriptores jerarquizados en: A1 y A2 para usuarios de la lengua básicos, B1 y B2 para usuarios independientes, C1 y C2 para usuarios competentes (MCERL, 2002). Las instituciones educativas adoptan estos niveles de referencia y los hacen efectivos cuando evalúan el dominio del inglés de sus estudiantes.

Por otro lado, el Consejo Británico (British Council) colabora con la SEP Federal para el desarrollo de la instrucción y las evaluaciones a instituciones, maestros y alumnos; currículo del inglés, y actualización de docentes, entre otros (SEP, 2006). El Consejo Británico es un organismo oficial representante del gobierno Británico en los países donde tiene relaciones de tipo político, económico y cultural. Este Consejo también es el encargado de aplicar los exámenes del inglés Británico denominados exámenes de Cambridge (British Council, 2016). Estos exámenes se hacen de forma presencial en los centros certificados por el Consejo Británico; el examen oficial se realiza en papel, no obstante existen demos y plataformas en línea de instrucción y preparación para este tipo de pruebas estandarizadas del inglés Británico.

La contraparte del inglés Británico es el inglés Americano. La embajada de Estados Unidos en México es el enlace oficial para las actividades de tipo educativo, cultural, económico y político; sin embargo, no existe un organismo regulador de la instrucción del inglés Americano, más aun las instituciones de referencia del idioma son las universidades de Estados Unidos y la editorial del diccionario Webster, que es el más representativo, y algunos más que se suman al registro de los cambios lingüísticos del inglés Americano. También se suma English Testing Service (ETS) como el organismo estadounidense que evalúa la competencia lingüística de los hablantes del inglés ya sea nativos o extranjeros. ETS, desde hace 60 años, elabora de forma permanente y evalúa el examen de inglés Americano TOEFL (Test of English to Speakers of Foreign Languages) (ETS, 2016). El Examen TOEFL se aplica en papel y también en línea en su versión denominada iBT (internet Based Test). Ambos formatos son oficiales y válidos, y la elección del mismo depende de las necesidades del candidato.

Estos dos exámenes estandarizados internacionales de la evaluación de la competencia lingüística del inglés, Cambridge y TOEFL, son los de referencia en el mundo, ya que son los de mayor uso, a pesar de que existen otros.

Contexto nacional

En el ámbito nacional Mexicano existen asociaciones que agrupan a los profesionales de cada disciplina, para los profesores del inglés en México el principal organismo se denomina MEXTESOL. MEXTESOL es una asociación filial de TESOL, que es el organismo internacional que auspicia eventos académicos que promuevan la investigación de la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés (MEXTESOL, 2015). Esta organización conformada por profesionales mexicanos también cuenta con la colaboración de investigadores internacionales de la disciplina. La mayoría de los trabajos académicos con temática de evaluación del dominio lingüístico en las publicaciones, centran su objeto de estudio en los exámenes Cambridge y TOEFL, lo cual hace relevante el abordar estudios internos de la evaluación del inglés en las instituciones locales.

Asimismo las universidades públicas y privadas juegan un papel relevante en la enseñanza y evaluación del inglés porque son las instituciones donde se forman a los futuros maestros junto con la Escuela Normal de cada estado. Es en el inicio de la primera década del siglo XXI cuando las universidades tienden a adoptar las certificaciones de una lengua extranjera como requisito de titulación, inglés es el de mayor demanda. Esta es una respuesta emergente a la globalización e internacionalización, y sobre todo a la movilidad en los intercambios de los estudiantes universitarios (Meza, 2013). También es un componente que las certificaciones en competencias y en ISO, y que las acreditaciones consideran relevante en la formación de los futuros profesionales (MEXTESOL, 2015). Este panorama representa un reto complejo en cuanto a la evaluación de estos alumnos por egresar y sobre todo para certificarse mediante un examen estandarizado internacional del inglés.

En el contexto de la enseñanza y evaluación del inglés de manera oficial en México la Secretaría de Educación Pública, SEP, dicta las reglas y la dirección educativa de esta lengua extranjera. Este organismo elabora y actualiza los programas curriculares de lengua extranjera inglés y francés en el nivel medio, secundaria, y medio superior, bachillerato (SEP, 2007). La SEP emite las recomendaciones correspondientes acerca del contenido lingüístico

del currículo, la planeación del ciclo escolar en cuanto los tiempos de enseñanza, y los productos que servirán como objetos de evaluación; asimismo establece los objetivos en cuanto a competencia lingüística meta que un alumno egresado de secundaria y bachillerato debe alcanzar (SEP, 2016). Algunos autores de investigación en enseñanza y evaluación del inglés reportan avances mínimos en cuanto al cumplimiento de esas metas de competencia lingüística (MEXTESOL, 2015). Estos resultados adversos afectan la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje del inglés en la universidad.

El gobierno federal se fija metas en materia educativa y en otros ámbitos de la sociedad, en cada sexenio se plantean soluciones y proyectos educativos que puedan dar respuesta a estas demandas. En la primera década de este milenio el país inició con una alternancia política en el poder, después de setenta años de hegemonía del PRI se turnó al PAN, en materia educativa se propuso dotar a las escuelas con computadoras y un programa denominado Enciclomedia para una mayor interacción de los alumnos de educación básica con la tecnología. En el sexenio de 2006 a 2012 se introdujo el plan denominado PINIEB en materia de enseñanza del inglés para la educación básica, lo cual resultaría en reforzar el inglés del nivel medio superior. En este sexenio de 2013 a 2018 se dotan a los alumnos de nivel básico con tabletas electrónicas y se evalúan a los docentes de niveles básico y medio superior para mejorar la calidad de la educación. Estas acciones sexenales no han mejorado los resultados de la competencia lingüística en inglés de los alumnos de manera significativa a pesar de las buenas intenciones de cada administración pública.

En este sentido y en el sexenio actual la orientación de la política educativa en cuanto a la formación de los alumnos mexicanos en lenguas extranjeras se centra en tres ejes: una educación de calidad, mejores maestros, y la evaluación como el instrumento para mejorar la calidad de la enseñanza en México. En lo referente a la enseñanza y evaluación del inglés como lengua extranjera, el plan nacional de desarrollo señala lo siguiente: “fomentar la adquisición de capacidades básicas incluyendo el manejo de otros idiomas para incorporarse a un mercado laboral competitivo a nivel global” (SEP, 2013, p. 129). Se percibe un uso del idioma inglés en el contexto laboral que no se corresponde con las iniciativas, estrategias o proyectos del gobierno ni de las instituciones para lograr esa visión de país.

Algunos estudios en la evaluación de lenguas extranjeras en las universidades nacionales revelan el propósito de formar profesionales con el dominio lingüístico intermedio del inglés a su egreso. Tal es el caso de la Universidad Autónoma de Baja California, UABC, que en 2004 evalúa de manera externa e interna su instrumento de evaluación interno llamado EXAII el cual mide la competencia lingüística en términos de la comprensión oral, comprensión auditiva y uso del lenguaje o gramática. LA UABC mediante la facultad de lenguas acredita la certificación de la competencia de sus alumnos universitarios mediante el EXAII interno (Englander, 2004). Este instrumento elaborado por maestros expertos del área de inglés facilita y valida sus resultados en cuando a la evaluación de alumnos que hayan cursado el inglés en la UABC con un número de horas de instrucción de 420 y que demuestren haber alcanzado un nivel intermedio, o que sólo acrediten el nivel intermedio como requisito de egreso del nivel superior (Englander, 2004). Este estudio nacional proporciona información de la evaluación del inglés dirigido a la relevancia que tiene esta competencia básica en la educación superior en México.

Contexto Institucional

BUAP

La BUAP es la universidad pública del estado de Puebla que posee una historia educativa muy ligada a los periodos históricos de México. Hoy día, en la segunda década del Siglo XXI, el contexto es diferente al del siglo anterior, por lo tanto las necesidades de la sociedad en temas educativos también son diferentes. Uno de los objetivos al que se la ha dado continuidad en el actual periodo de gestión de la Rectoría (2013-2017), como organismo oficial que valida la dirección de la universidad en conjunto con el Consejo Universitario, es la internacionalización de la universidad (BUAP, 2007). Una de las acciones que se han tomado desde la puesta en marcha del Modelo Universitario Minerva en 2009, es establecer la instrucción del inglés como lengua extranjera y/o la certificación de alguna lengua extranjera del nivel A2 como requisito de titulación (BUAP, 2007). La universidad internacional como proyecto integral en cada departamento de la universidad esta aun en su fase de implementación.

Llegar a la internacionalización requiere de todo un antecedente de la evolución del rol de la enseñanza de los idiomas en la BUAP. Los inicios de esta visión global se encuentran

en el Proyecto Fenix dándole un espacio de créditos total importante (20 créditos) en los planes de estudio de todos los programas de licenciatura de la universidad (BUAP, 2005). En el espacio físico se dotó al edificio conocido como Centro de Tecnología Educativa (CTE) de equipo multimedia, televisores, videocaseteras, diademas con audífono y voz, y equipo de cómputo de última generación, para la práctica del inglés guiada y después autónoma en este centro.

La inclusión del inglés como materia curricular en el sistema de créditos que se introdujo con el Proyecto Fénix en la BUAP, tuvo como consecuencia directa que se conformara un departamento de Tronco Común Inglés el cual regularía la instrucción y la evaluación del avance del dominio lingüístico del idioma curso tras curso; desde el inicio se asignaron cuatro cursos de inglés. Desde entonces este departamento ha regulado la evaluación del inglés como curso curricular en la universidad. Ya en 2007 con la inclusión del Modelo Universitario Minerva, la mitad de las facultades de la BUAP optó por no incluir los cursos de lengua extranjera en sus planes de estudio y sólo pedir a sus alumnos una acreditación de nivel de competencia de un idioma extranjero, no necesariamente inglés, como requisito de titulación. Mientras la otra mitad de las facultades continuó con el inglés como curso curricular en sus planes de estudio. Estas modificaciones a los planes de estudio se vuelven a cambiar en 2015 donde todos los programas de licenciatura de la BUAP incluyen al inglés como curso curricular en sus planes de estudio (BUAP, 2016). Estos cambios parecen responder a las demandas de los organismos de certificación nacional e internacional, a las exigencias del sector productivo, y a las necesidades de movilidad de la comunidad estudiantil en las instituciones.

Facultad de Lenguas

Esta evolución institucional también se manifiesta en la transformación que se ha dado en la instrucción y la evaluación del inglés en la BUAP, dando inicio con la conformación de la Escuela de Lenguas para más tarde convertirse en Facultad de Lenguas. La enseñanza del inglés en la BUAP como Departamento de Idiomas de forma estructurada surgió en el año de 1954 con la propuesta del ingeniero Gabriel Jara Pérez y del profesor Gabriel Aguirre Carrasco, de crear un Departamento de Idiomas en la universidad. En la década de los 60s se dio apertura a la inclusión de profesores extranjeros de diferentes países; uno de

los iniciadores fue el profesor de nacionalidad Británica Paul Davies, hoy investigador residente en México. El inició trabajos de instrucción de la enseñanza del inglés en el edificio Carolino, de ahí se conformó el Departamento de Lenguas Clásicas y Modernas de la Universidad de Puebla que se fortaleció en la década de los 60s y 70s (BUAP, 2005). En los primeros años de la década de los 80s representó el inicio de la Escuela de Lenguas con la Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, después en 1993 ésta se convirtió en Licenciatura en Lenguas Modernas, y desde el año 2009 en la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés. Estos cambios también se dieron en la transformación de Escuela de Lenguas a Facultad de Lenguas en el año 2005 con la conformación e inicio de actividades de la Maestría en Enseñanza del Inglés, MEI (BUAP, 2016).

Tronco Común Inglés – Formación General Universitaria Inglés

El departamento de tronco común inglés inició de forma oficial junto con el Proyecto Fenix en 1995. Esto requirió un reclutamiento intensivo de profesionales del inglés por la Facultad de Lenguas y Vicerrectoría de Docencia un año previo al inicio del periodo de Primavera 1995. En esta conformación del departamento se nombró un coordinador general y coordinadores de área: ciudad universitaria, área de la salud y área centro; y un número de maestros suficiente y acorde a la demanda de cursos curriculares en los planes de estudio de ese año. Este departamento acordó realizar dos exámenes en el cuatrimestre, de mitad y final de curso, para evaluar los contenidos de cada uno de los cursos de Inglés I, Inglés II, Inglés III e Inglés IV.

Esta forma de evaluación se administraba en exámenes impresos de dos o tres hojas generalmente, con cuatro secciones: gramática, comprensión oral, comprensión lectora y redacción. En cada periodo del año escolar: primavera, verano y otoño, los exámenes han sido diferentes en su contenido más no en su estructura, con la finalidad de que el alumno no copie por la transmisión de información de compañeros de periodos escolares anteriores y también para que el examen tenga esa frescura y actualidad en cuanto a la información que sirve de recurso para la elaboración de los reactivos o ítems.

Para el año de 2013 ya se habían conformado academias de maestros agrupados conforme al curso de nivel de inglés, es decir cuatro academias: de Inglés I, II, III y IV. Es

en este periodo de Primavera 2013 cuando se inicia una evaluación diferente en cuanto a la forma de administrar este examen, dando paso a la evaluación electrónica o en línea.

Examen en línea

El examen en línea lo elaboran docentes de la BUAP especializados en la instrucción del inglés como Lengua Extranjera, y también son quienes dan clase en la modalidad presencial, semiescolarizada y en línea en cada cuatrimestre o semestre en la universidad. Estos maestros adscritos a la Facultad de Lenguas se reúnen al inicio del cuatrimestre o semestre y acuerdan los mecanismos para conformar los cuatro exámenes de asignatura: inglés I, II, III y IV. Este examen es autorizado por un coordinador de exámenes y por otro equipo de maestros que elabora exámenes. El examen es elaborado por este equipo de expertos del inglés y son ellos quienes certifican la validez y la confiabilidad de los resultados de este instrumento de evaluación.

La evaluación en línea consiste en administrar una prueba de 50 minutos en una sala del Centro de Autoacceso para el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras (CAALE). Los alumnos se registran en internet como estudiantes inscritos en algún curso de lengua extranjera de inglés curricular, el proceso lo culminan enviando los datos del curso directamente de su kardex electrónico del sitio electrónico de Autoservicios BUAP. Sin este registro los alumnos no pueden hacer esta evaluación y por lo tanto es requisito para poder ser evaluados en el curso (BUAP, 2016). Se hace esta prueba electrónica dos veces en el cuatrimestre: a la mitad del curso denominado Midterm Exam, y al final, Final Exam.

El examen en línea se conforma de tres secciones: vocabulario y gramática, comprensión lectora, y comprensión auditiva. Cada sección tiene un valor de 10 puntos haciendo un total de 30. Los temas que se evalúan corresponden a los que se abordan en cada curso, el vocabulario y la gramática se contextualiza en situaciones y expresiones usadas en situaciones de la vida diaria, laboral y escolar. La comprensión lectora se enmarca en alguno de los temas abordados en alguna de las unidades temáticas del curso proporcionando un texto corto de 150 a 350 palabras. A la comprensión auditiva le corresponde verificar el grado de entendimiento de alguna conversación o discurso de 1 a 3 minutos, y el alumno puede escuchar este audio tres veces y una cuarta con autorización del docente.

El porcentaje de este examen en la evaluación total corresponde al 60% dividido en 30% del Midterm y 30% del Final. Hay un 20% de redacción, un 10% de producción oral y un 10% de evidencias de aprendizaje. El día del examen en línea agendado, el alumno acude a la sala del CAALE correspondiente, ingresa con su usuario y contraseña y verifica sus datos personales y del curso; el alumno contesta su examen y al terminar se muestra el resultado indicando el número de aciertos de un total de 30 como máximo (BUAP, 2016). Esta evaluación de la competencia lingüística termina ahí, no se proporciona una retroalimentación indiciando las fortalezas y las áreas débiles por trabajar para el alumno.

A casi tres años de estar usando este examen en línea para la evaluación del inglés en cursos de modalidad presencial, no parece haber motivos para regresar al lápiz y papel. Sin embargo, es necesario revisar el impacto que tiene esta evaluación electrónica mediante el análisis de la recogida de opiniones de los participantes inmediatos, alumnos y docentes. Esto es relevante dado el porcentaje alto del examen en línea, del total de la evaluación de un alumno; y de la interrupción del proceso de evaluación holístico cuando no se proporciona una retroalimentación del avance en el dominio lingüístico del alumno para implementar acciones de mejora para el beneficio de la clase en el curso curricular.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

El Modelo Universitario Minerva de la BUAP adopta el constructivismo social como la metodología educativa que los docentes y alumnos utilizaran en el proceso de enseñanza aprendizaje, es por esto que las teorías educativas involucradas en la evaluación del inglés se abordaran desde el constructivismo. Tales contenidos por revisar son el aprendizaje, la evaluación y la percepción de los participantes: alumnos y docentes.

2.1 El Proceso de enseñanza aprendizaje

Varias ciencias convergen en la educación como objeto de estudio, dos de las más representativas son la didáctica y la pedagogía. Mallart (2001) da una definición de didáctica que integra aspectos de carácter, objeto, contenido y finalidad, al decir que es “la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando” (p.5). Por otro lado Medina y Mata (2009) da la siguiente definición de pedagogía, “es la teoría y disciplina que comprende, busca la explicación y la mejora permanente de la educación y de los hechos educativos” (p.7). Ambas ciencias ayudan a entender a la educación como proceso y su reflexión sobre el mismo, cuyo centro de atención es mejorar la experiencia educativa del estudiante.

Estas disciplinas de la educación coadyuvaran en la descripción de los hechos y en las formas de cómo se ha interpretado la tarea de educar, pero sobretodo de aprender, dando origen a los modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje, respectivamente. Los modelos pedagógicos se remontan en la modernidad con Comenio como el fundador de la pedagogía debido a su interpretación de como debiera ser entendida la educación en la transición del final de la edad media e inicio del renacimiento. Él aporta las bases de la educación actual con su trabajo trascendental denominado “Didáctica Magna”. A él le suceden otros pedagogos y teóricos de la educación que Gadotti (1998) agrupa y clasifica en pedagogía moderna, ilustrada, positivista, socialista, y de la escuela nueva, entre otros.

En cuanto a teorías del aprendizaje, varios autores se refieren generalmente a tres clasificaciones: conductismo, cognitivismo y constructivismo. Estos tres enfoques del proceso del aprendizaje tienen una evolución histórica y por razones de estudio de esta tesis, se hará una descripción de las características de la última orientación desde el

constructivismo social, no sin antes hacer una revisión del término *aprendizaje*, pues es necesario contar con aproximaciones acerca del objeto de estudio de tales teorías.

2.1.1 Aprendizaje

Los teóricos coinciden en la importancia del aprendizaje en la educación; sin embargo, una definición que sea aceptada por todos es casi difícil de enunciar (Shuell, 1986, mencionado en Schunk, 2012). Una aproximación a la definición que muchos de los profesionales de la educación aceptan es: “El aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (Schunk, 2012, p. 3). De esta definición se desprenden tres criterios: a) implica un cambio, b) perdura a lo largo del tiempo, y c) ocurre por medio de la experiencia.

El aprendizaje implica un cambio, se refiere a cambios en la conducta o en la capacidad de conducirse, se hace algo de forma diferente. Este cambio se observa a través de sus productos o resultados. La manera de comportarse se refleja en su conducta ya que las personas aprenden habilidades, conocimientos, creencias o conductas (Schunk, 2012). El segundo criterio es que el aprendizaje perdura a lo largo del tiempo, no incluye cambios de conducta temporales, aunque siempre existe el potencial estado humano del olvido. El tercer criterio de que el aprendizaje ocurre por medio de la experiencia, se refiere a la práctica y observación de los demás, y excluye los cambio de conducta por herencia y maduración. Sin embargo, hay una línea delgada en cada criterio de lo que si se considera aprendizaje y lo que no (Schunk, 2012).

En la primera mitad de siglo XX y siguiendo un enfoque psicológico del estudio del aprendizaje, González (2002) comenta, “Se definía el aprendizaje de forma más bien limitada como un cambio de conducta, y se consideraba que tenía lugar desde fuera hacia dentro” (p. 42). Luego entonces se centraba el estudio del aprendizaje en los factores ambientales externos, de ahí se desprenden las asociaciones entre estímulos y respuestas y su generalización en el aprendizaje.

El contraste de la definición última del aprendizaje lo marcan dos orientaciones: “la primera considera el aprendizaje más como una construcción que como un proceso reproductivo (...) la segunda sostiene que el aprendizaje es un proceso social, cultural e interpersonal, que está más influenciado por factores sociales, emocionales y culturales que por factores cognitivos” (González, 2002, p. 43). Esta última definición se aproxima más al

paradigma del constructivismo por la interacción que debe de existir entre docente y alumno, y el aprendizaje y la construcción del mismo resultado de este proceso.

2.1.2 Constructivismo social

La interpretación epistemológica del proceso de aprender se enmarca en tres teorías del aprendizaje: conductismo, cognitivismo y constructivismo. Esta última teoría es la que se ajusta al modelo Minerva de la BUAP, ya que soporta la instrucción siguiendo un enfoque constructivo social y es este modelo epistemológico el que se describirá en términos de los autores representativos, los principios, Vygotsky, y el uso de este enfoque en el aula.

2.1.2.1 Autores representativos

El enfoque constructivista tiene entre sus representantes a dos de los teóricos más representativos de la educación: Lev Vygotsky y Jean Piaget; ambos son contemporáneos y sus postulados se complementan con los aportes de Jerome Bruner y David Ausubel. Para Vygotsky el aprendizaje en el sujeto se da cuando el individuo se relaciona con el medio social, al principio con los padres a través del lenguaje por sobre otros símbolos (Sarramona, 2000). Otro de los elementos esenciales en los estudios de Vygotsky es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que se refiere al rango potencial de aprendizaje entre lo que el sujeto puede hacer y aprender por sí mismo y lo que es capaz de realizar con la ayuda de otro sujeto con un grado cognitivo mayor. Mientras Piaget se enfoca en el desarrollo cognitivo del individuo, Vygotsky es motivado por describir la elaboración de conceptos divididos en cuatro estadios:

- a) Configuraciones no organizadas, determinadas por agrupaciones de objetos de la realidad.
- b) Complejidades con un determinado significado, donde la relación no es evidente.
- c) Pseudoconceptos, aun sin consolidar.
- d) Conceptos científicos, donde resulta evidente la clasificación de conceptos.

Por otra parte Piaget centra sus estudios en el desarrollo del pensamiento lógico de los infantes, en sus estructuras mentales. Estas estructuras se relacionan con los conceptos de operaciones y estas se agrupan en la teoría operatoria (Perraudau, 1996). Este autor afirma que el aprendizaje se da en un proceso llamado equilibrio donde dos elementos son característicos: la asimilación y el acomodamiento, y esto lleva al desarrollo del pensamiento.

Más tarde Bruner señala que el individuo aprende de forma individual, es decir construye su conocimiento de acuerdo al contexto en el que se encuentre, y esta individualidad la enfoca en lo que uno descubre por sí mismo. Bruner llama a esta forma de

aprender como aprendizaje por descubrimiento (Sarramona, 2000). Para este autor el entorno y el lenguaje juegan un papel fundamental ya que estos dos elementos configuran el desarrollo cognitivo del sujeto. Bruner es enfático en el objetivo principal del desarrollo cognitivo ya que afirma en palabras de Sarramona (2000) que “...es la elaboración de un modelo del mundo y de la realidad que pueda ser aplicado en la resolución de los problemas de la vida” (p. 253). Por lo tanto Bruner propone tres fases para facilitar ese desarrollo cognitivo:

- a) Fase errática o de ejecución, en donde el niño aprende a través de la manipulación de objetos y de la manipulación misma.
- b) Fase icónica, donde el niño usa imágenes para representar lo que sucede en su realidad.
- c) Fase simbólica, se expresa mediante el lenguaje, hace uso de símbolos que facilitan la abstracción, formula hipótesis e imagina situaciones que nunca ha vivenciado.

El aprendizaje significativo es el aporte más representativo de Ausubel a la teoría constructivista. Toma como base lo que el individuo ya sabe y lo relaciona con el nuevo conocimiento, de esta forma hay una integración de lo que se está aprendiendo con lo ya conocido y este proceso se hace de forma consciente y por lo tanto significativa. Ausubel da una valía importante a la metodología de enseñanza verbal expositiva siempre y cuando el alumno tenga un rol activo. Esta forma de aprendizaje se relaciona con el aprendizaje receptivo donde los organizadores previos son esenciales ya que facilitan la comprensión de la información, y representan la información que servirá de ancla a la nueva información (Sarramona, 2000). Por último, Ausubel argumenta que el aprendizaje significativo va más allá del descubrimiento ya que permite comprender más cantidad de información, y también refiere que la motivación no es el una condición primera que facilite el aprendizaje (Sarramona, 2000).

2.2.1.2 Principios del constructivismo

Una vez que las ideas principales de los teóricos representativos del constructivismo ya han sido abordadas de manera general, es necesario indicar cuales son los principios de la teoría constructivista. Para esta tarea se abordara la definición de constructivismo, los enfoques que existen, y la justificación del constructivismo social.

El constructivismo es una teoría epistemológica que se centra en explicar como sucede el aprendizaje y sus implicaciones. Tuckman y Monetti (2011) establecen que la naturaleza del constructivismo es que “los alumnos construyan en forma activa su propio conocimiento, en lugar de recibir la información ya elaborada y transmitida por otras personas” (p.310). Es decir, que de alguna manera este conocimiento se debe de descubrir a través de alguna actividad y de esta manera tendrá significado para el alumno. Existen varios enfoques del constructivismo en cuanto al tratamiento del conocimiento, Brunning et al. (2004 mencionado en Tuckman y Monetti, 2011) clasifican tres:

- a) Exógeno: en el cual la adquisición del conocimiento refleja la realidad del mundo externo; es decir, por medio de la enseñanza y las experiencias, el mundo exterior influye con fuerza en la construcción de conocimiento.
- b) Endógeno: en el cual el conocimiento nuevo se desarrolla a partir del conocimiento previo mediante un proceso de desarrollo cognitivo de las estructuras en las cuales se organiza el conocimiento.
- c) Dialéctico: en el cual el conocimiento proviene de las interacciones entre sí y con los profesores (p.311).

Hoy en día varios autores coinciden en la idea de que el conocimiento debe ser construido por el sujeto para que este sea significativo (Sarramona, 2000; Tuckman y Monetti, 2011; Rodríguez y Larios, 2013). Sin embargo el enfoque que se requiere para el estudio de esta tesis se centra en el constructivismo social, a este respecto Tuckman y Monetti (2011) lo definen como:

la idea de que la interacción social facilita el aprendizaje; es decir, que es más eficaz que los estudiantes trabajen juntos para construir comprensión que si lo hacen por su cuenta (...) las acciones creativas y constructivas convergen en un ambiente social (p.311).

Esta definición bien cubre el aprendizaje en dos sentidos: la interacción que se tiene en familia, con los papás y hermanos principalmente, y en la escuela con el maestro y los compañeros de clase.

También resulta impredecible aclarar cuál es el propósito del constructivismo social cubriendo las tres enfoques mencionadas previamente: exógeno, endógeno y dialéctico, en cuanto a que representa, como se desarrolla y que interacción se da, respectivamente (Tuckman y Monetti, 2011). La interacción social juega un papel muy importante en la

educación ya que el docente es el actor quien crea escenarios lo más representativos de la realidad, y no situaciones arbitrarias; de esta interpretación de constructivismo social se derivan dos conceptos: la cognición situada que refiere a la contextualización del aprendizaje, y los escenarios auténticos que son el diseño de situaciones contextualizadas y naturales (Tuckman y Monetti, 2011; Rodríguez y Larios, 2013). De esta forma se infiere la planeación educativa que debe existir para que el constructivismo se lleve a cabo en el aula y cumpla los objetivos planteados.

Haciendo un recuento de lo que se ha abordado hasta aquí, en este apartado, Tuckman y Monetti (2011) recuperan cuatro principios significativos del constructivismo: el primero se refiere a la exploración activa y el descubrimiento relacionando información ya conocida con la nueva información, y de este proceso resultara el aprendizaje. El segundo principio es hacer una evaluación constante, activa y crítica, es decir que el sujeto hará una autoevaluación, reflexión y expresarlo de forma verbal. El tercero es el rol que tienen las actividades auténticas en las que el aprendiz ejecuta las actividades de aprendizaje, estas deben ser lo más parecidas a las situaciones del mundo real. El cuarto y último principio se designa al rol del profesor cuya función es la de facilitar y asesorar al alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje.

2.1.2.3 Vygotsky

El constructivismo social se fundamenta en el aprendizaje mediante la interacción social situada entre pares, de manera que el enfoque de Vygotsky fundamenta este enfoque constructivista. Para realizar una revisión de este paradigma, se describirán seis postulados expresados por el autor en su teoría aplicada al aprendizaje, y los cuales se mencionan a continuación.

Instrumentos y signos

Vygotsky hace uso de instrumentos y signos para explicar el desarrollo de los procesos mentales mediante la interacción. El autor aclara que los instrumentos son objetos que son el recurso para realizar una tarea, mientras que el signo es la representación de algo. Los signos pueden ser de tipo causa-efecto, icónico o de imágenes, y de símbolos. El hombre ha creado tanto signos como símbolos y su combinación le permite desarrollar procesos cognitivos de orden superior. El uso de herramientas y signos se lleva a cabo mediante la interacción social, dándose esta de afuera hacia dentro del sujeto y después en el individuo

mismo. (Rodríguez y Larios, 2013). Los signos son una idea que retoma Bruner en el aprendizaje por descubrimiento para explicar las fases del desarrollo cognitivo.

Interacción social

De acuerdo al autor la persona tiene que establecer relacionales interpersonales con otros sujetos en un proceso de mediación. La mediación no es un proceso aislado, siempre tiene que haber un sujeto exterior con quienes se construye el aprendizaje, siendo esta la mejor forma para la adquisición del conocimiento. Vygotsky detalla que el conocimiento se caracteriza por ser socio histórico y construido culturalmente, es decir, ha sido creado y modificado por el mismo hombre a lo largo de la historia. Esta interacción social da cabida al rol del par quien es la persona que guía el pensamiento del sujeto, entonces se trata de un aprendizaje asistido (Daniels, 2003; Rodríguez y Larios, 2013). La idea fundamental e este postulado es que el aprendizaje se da en comunidad o grupo.

Los significados

Los signos deben ser construidos en sociedad para que tengan significado y su efectividad se ponga de manifiesto en la mediación en el grupo. De esta manera si se analizan estos signos se puede investigar el comportamiento humano ya que la interacción social propicia un intercambio de significados y esto a su vez un desarrollo cognitivo. (Rodríguez y Larios, 2013). El rol de los signos y su significado son convenciones que hacen los grupos para facilitar la convivencia.

El lenguaje

Para Vygotsky el lenguaje es el sistema de signos más importante. El lenguaje es el uso de la palabra hablada o escrita con la intención primaria de expresar ideas. El habla en el niño proviene del habla social, esta interiorización del habla en él bebé es ininteligible para los adultos pero tiene una función interna en el niño, que con el paso del tiempo ira regulando sus acciones y su comportamiento hasta alcanzar un grado de abstracción el cual se manifiesta en la formulación de conceptos y eventos de la realidad. Analizar el habla de un niño desde que nace hasta el momento previo en que empieza a decir sus primeras palabras, es un proceso que bien vale la pena estudiar porque describe el proceso de cómo se constituye ese lenguaje interior que después pasa a ser el medio de signos exterior. Por otro lado el lenguaje escrito es el instrumento cultural que hace posible extender la capacidad humana para manipular la información en sus formas de: registro, memoria y comunicación (Tuckman y Monetti, 2011; Rodríguez y Larios, 2013). Estas ideas expuestas derivan en la

importancia de la interiorización del lenguaje en la edad temprana determinada por el habla social, que sigue un proceso secuencial al pasar a ser un medio exterior y que se consolida con la interacción social.

Zona de desarrollo próximo

Entender el proceso de aprendizaje requiere de una perspectiva que explique cómo se aprende y cuáles son los roles que desempeñan tanto el alumno como el docente. Vygotsky introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo a su teoría y la define como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinados a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1988: p.133).

El autor explica que este es un proceso de acompañar al aprendiz en un inicio, para que después él realice la actividad o resuelva la situación de manera autónoma, y esta asistencia traerá como resultado el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. El sujeto con mayor dominio cognitivo asistirá al de menor dominio en los procesos de orden superior principalmente. Otra condición es que no toda interacción genera desarrollo cognitivo, también las formas de enseñar y la enseñanza misma afectan el proceso. Al hablar de “zona” de desarrollo se tienen que identificar y establecer los límites, el límite inferior es la capacidad de ejecución del aprendiz por sí mismo, mientras que el límite superior está determinado por las instrucciones, y la enseñanza formal o informal (Sarramona (2000); Tuckman y Monetti, 2011; Rodríguez y Larios, 2013). Algunos autores relacionan esta asistencia que se proporciona al aprendiz con la idea de Bruner de andamiaje con sus características y condiciones particulares; sin embargo, la ZDP contribuye de manera significativa a explicar el beneficio de la interacción social en el desarrollo cognitivo del sujeto vista desde el constructivismo.

Formación de conceptos

A partir de la observación de los comportamientos del individuo Vygotsky concluye que en el proceso de interacción social con el contexto da como resultado la formación de conceptos. El autor los agrupa en tres categorías:

- a) Pensamiento sincrético: compilaciones no organizadas atendiendo a lo subjetivo antes que lo objetivo sin llegar a la clasificación.

- b) Pensamiento en Complejos: es la representación de lo inmediato, donde lo complejo es lo real, lo concreto, y así se llega a la conformación de pseudoconceptos.
- c) Pensamiento en conceptos: son los procesos intelectuales que soportan en pensamiento en complejos. (Rodríguez y Larios, 2013).

Estos seis fundamentos de la teoría Vygotskiana en la educación soportan el constructivismo social, y habrá que referirse a ellos cuando sea necesario explicar el proceso de aprendizaje desde este enfoque.

2.1.2.4 El aprendizaje desde el constructivismo social

Un buen aprendizaje es aquel que tiene como característica el avance cognitivo y el desarrollo por lo tanto el aprendizaje es necesario para que se produzca el desarrollo cognitivo del aprendiz. Un buen aprendizaje está ligado a una buena enseñanza, y esta se trabaja generalmente en la zona de desarrollo próximo en donde es necesaria la colaboración con otro individuo. En esta línea de pensamiento, la escuela se propone como el lugar ideal para que esta instrucción se lleve a cabo, por lo tanto los procesos de intervención que se lleven a cabo en una institución educativa tendrán como propósito general el aprendizaje. Tanto el docente como otros agentes pedagógicos intervienen en la instrucción provocando aprendizajes no espontáneos (Tuckman y Monetti, 2011; Rodríguez y Larios, 2013). Ahora bien, ¿Qué hacer para generar este aprendizaje? La respuesta a la pregunta la responde Bruner con la teoría de la enseñanza llamada Aprendizaje por Descubrimiento, Asubel propone la teoría del aprendizaje significativo, y otros teóricos de finales del siglo XX proponen estrategias pedagógicas que recaen en modelos de aprendizaje como: el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Método de Casos, el Proyecto, y el Aprendizaje Cooperativo, solo por mencionar a los más representativos de la teoría pedagógica (Frola y Velásquez, 2011).

El estudio de esta tesis se centra en la evaluación por lo tanto no se exploran a detalle estos modelos de aprendizaje. Es más bien necesario continuar con el siguiente tema que dará soporte al proceso de investigación posterior.

2.2 El proceso de Evaluación

El día a día de una persona se enmarca por las decisiones y los actos que ejecuta, de esto se deriva que cada acción realizada tiene consecuencias; este ciclo se repite a lo largo de

la vida del ser humano. Las decisiones requieren de realizar una evaluación consciente o inconsciente de las situaciones que se presenten, desde ir a estudiar, a trabajar, bañarse, comprar, jugar, manejar, y actividades que no son directamente fisiológicas, sino que complementan la calidad de vida de la persona (McNamara, 2000). Estos ejemplos reflejan evaluaciones inconscientes en su mayoría, mientras que las que tenemos en una institución educativa son conscientes en su mayoría. Se abordara el proceso de evaluar empezando con una búsqueda descriptiva de que es *evaluación*.

Una aproximación común que las instituciones hacen en sus modelos pedagógicos es querer planear, organizar y medir todo lo que acontece en el proceso de enseñanza aprendizaje; sin considerar los factores imprevisibles de tipo humano (Bonals, 2000). No obstante esta ambición pedagógica, los procesos de planeación y evaluación proporcionan un panorama amplio de la actividad educativa y ayudan a establecer las formas más convenientes para alcanzar los objetivos propuestos. Existen diversas interpretaciones de lo que se puede definir como evaluación, aquí algunas posturas.

De forma general y amplia, se entiende la evaluación como, “el proceso mediante el cual se trata de juzgar el grado en el que se lograron los aprendizajes” (Moran, 2012, p. 61). Esta definición resulta ambigua y se puede confundir con calificación, acreditación, prueba o examen. También se consideran en la evaluación de los aprendizajes, tres enfoques didácticos que la soportan: la didáctica tradicional, la tecnología educativa y la didáctica crítica.

Desde la didáctica o educación tradicional, evaluar es, “la aplicación de exámenes, que tienen como finalidad comprobar si los conocimientos transmitidos por el maestro fueron adquiridos” (Moran, 2012, p. 61). Otra perspectiva ligada a la evaluación en línea del aprendizaje se relaciona con la tecnología educativa, a este respecto la evaluación se define como, “la cuantificación o medición objetiva de los aprendizajes” (Moran, 2012, p. 62). Desde la didáctica crítica, Moran (2012), define la evaluación como,

un proceso integral académico del educando que informa sobre sus conocimientos, habilidades, actitudes, hábitos (...) como una actividad que dentro del proceso enseñanza-aprendizaje permite obtener datos que ofrezcan la oportunidad de ir corrigiendo errores, salvando obstáculos, resaltando aciertos, es decir, que permitan ir mejorando el quehacer educativo” (p. 65).

Esta última definición resalta el acompañamiento al proceso, ya sea modificándolo o mejorándolo.

Frade (2008) desde una perspectiva de evaluación por competencias, define a la evaluación como:

Un proceso formativo y sumativo mediante el cual se identifica en qué medida los alumnos/as han desarrollado un mejor desempeño en la resolución de los problemas que se les presentan y que se les presentarán a lo largo de su vida, utilizando los conocimientos, habilidades del pensamiento, destrezas y actitudes que les permitirán contar con las competencias requeridas para hacerlo (p. 85).

Esta última definición de evaluación da una interpretación más holística del acto de evaluar ya que aporta diferentes elementos. Se menciona los tipos de proceso involucrados, formativo y sumativo, la finalidad de la evaluación enmarcada en la solución de problemas, y la adquisición de competencias. La educación superior en México en su carácter de modelo pedagógico da continuidad al nivel escolar previo de educación media superior, y por lo tanto lo marcan el desarrollo de competencias (SEP, 2007). En la BUAP, las competencias se ven ligadas con el constructivismo social, y la forma de evaluar tales saberes y procesos se hacen considerando esta última aproximación a la definición de evaluación.

2.2.1 Tipos de evaluación

Generalmente los directivos y los docentes identifican tres momentos y formas de evaluación de un curso en un ciclo escolar; al inicio, a la mitad y al final del periodo de estudio. Estos tiempos corresponden con los tipos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, respectivamente. Esto hace necesario identificar las características de cada una de ellas, además de sus usos y cómo funcionan en la práctica. También es importante identificar algún otro tipo de evaluación y categorías que vayan conformando un panorama más amplio del acto de evaluar.

La evaluación del aprendizaje de los alumnos requiere de una planeación de este proceso considerando a los alumnos como objetivo principal para seguir una metodología sistemática. De esta forma se establece un objetivo de la evaluación. Leyva (2010) sugiere un marco psicoeducativo para entender la enseñanza y el aprendizaje, con esta interpretación se decidirá qué tipo de evaluación será la pertinente. Casanova (1998 y 2007, mencionado en

Leyva 2010) clasifica la evaluación del aprendizaje en cuatro dimensiones: por el normotipo, la funcionalidad, la temporalidad y los agentes.

La evaluación denominada normotipo se refiere a las referencias y criterios externos al entorno institucional del alumno. De esta clasificación se deriva la evaluación nomotética que refiere a una norma o a un criterio de algún programa educativo formal, y si esta es normativa entonces los resultados se interpretan con referencia al universo de individuos evaluados. Por otra parte, si la referencia es criterial, entonces la interpretación es individual al resto de los sujetos participantes de la evaluación (Leyva, 2010). Dentro del normotipo también se deriva la evaluación ideográfica la cual refleja el grado de avance de evolución del alumno en el proceso de aprendizaje.

La clasificación de la funcionalidad de la evaluación se determina de acuerdo al uso de los resultados de esas evaluaciones. Se identifican tres: inicial o diagnóstica, formativa o procesual y la final o sumativa. La evaluación inicial o diagnóstica recoge información del individuo acerca de su conocimiento y habilidades; estos datos son muy útiles porque ayudan a la planeación de la dosificación de los programas, al diseño de actividades de mejoras de las experiencias en el curso escolar, y a la prevención de problemas potenciales del desempeño académico de algún alumno en particular (Bello y Olguín, 2001; Leyva, 2010). La evaluación formativa tiene el propósito de regular el proceso de enseñanza aprendizaje. Proporciona información para hacer los ajustes necesarios y pertinentes a lo largo del curso; dos características de esta evaluación es la retroalimentación y la identificación de áreas de oportunidad. Por último la evaluación final o sumativa se enfoca en los resultados del aprendizaje al final de un curso curricular. Se verifica el grado de cumplimiento de objetivos y la consecuencia es la emisión de un juicio, por lo tanto esta evaluación se relaciona con la de tipo criterial. Es información de tipo cuantitativo, es medible objetiva, y controla y acredita el aprendizaje por que aporta elementos para “la planeación y sistematización de la práctica educativa” (Leyva, 2010, p.7).

Evaluación en la dimensión de temporalidad se distinguen tres momentos: inicial, procesual y final. Estas evaluaciones están directamente relacionadas con las acciones que se realicen después de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, respectivamente. Esto le aporta sistematicidad a la planeación de las evaluaciones. La cuarta dimensión de la

evaluación está determinada por los agentes, y su clasificación es la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. La autoevaluación la realiza la misma persona y no es exclusiva de la institución escolar, de hecho toda persona realiza esta evaluación en varios momentos de su vida, desde la perspectiva educativa es una autorregulación del aprendizaje. La coevaluación se caracteriza por ejecutarse entre los mismos integrantes evaluados, o de un equipo a otro, con la finalidad de evaluar ciertos aspectos que consideren importantes en alguna actividad de grupo. Ya por último la heteroevaluación es la que realiza el docente a los alumnos, ya que es el agente responsable de la evaluación del curso, y es muy importante dada la relevancia en la acreditación de un curso (Casanova, 2007). Leyva (2010) lo considera un proceso de control complejo debido a que “supone la emisión de juicios de valor válidos y objetivos”.

2.3 Evaluación del inglés

Una primera definición de la evaluación de los idiomas la da el Marco Común Europeo (MCERL, 2000) como, “valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario” (p.176). Se entiende que el usuario es la persona que utiliza el idioma en su forma oral o escrita, y también el hecho de que todas las pruebas son formas de evaluación. Sin embargo, esta no es una definición integradora que considere o especifique ni las formas ni los recursos para llegar a tal valoración. En la evaluación del dominio de la lengua no solo se incluye el dominio lingüístico sino también influyen el tipo y la calidad del discurso del alumno.

Otra perspectiva de la evaluación de los idiomas se refiere a los propósitos de evaluar. Hughes (2003) hace una categorización de los tipos de pruebas de idioma de acuerdo con la información que proveen, y los agrupa en cuatro tipos: pruebas de dominio lingüístico, de logros, de diagnóstico y de nivel. Esta distribución también considera aspectos de tipo objetivo, subjetivo, directo, indirecto, discreto, integrador, referenciado a norma y referenciado a criterios. Estos elementos y las categorías se explican a continuación.

2.3.1 Tipos de pruebas de evaluación del inglés

La evaluación que se realiza mediante pruebas o exámenes escritos se denomina *testing* en inglés, y en español se ajustara a prueba. Este tipo de medición se utiliza en diferentes ámbitos de la vida académica, deportiva, cultural y social. McNamara (2000)

refiere el uso de las pruebas en el doping deportivo, en las de tipo psicométrico del área de psicología, los estándares que proveen a las instituciones un puntaje de las capacidades cognitivas de los alumnos de nuevo ingreso, y otras relacionadas a la medición de conocimiento y habilidades. En el área de idiomas se han identificado y agrupado algunas de las pruebas de uso más frecuente: aptitud o dominio del idioma, aptitud o logro académico, diagnóstico, de nivel y de criterio.

Las Pruebas de aptitud (dominio) del idioma hacen énfasis en determinar el uso futuro del idioma por un aprendiz de una lengua, sin que sea necesario la presencia de alguna experiencia de ese proceso de aprendizaje en una institución educativa o educación formal. Este uso futuro se enmarca en situaciones comunes del uso del lenguaje, en registros escritos como un correo electrónico, un mensaje de texto, una noticia, un artículo de revista, y dependiendo del tipo de prueba de aptitud, se pueden incluir los de especialización o también llamados de lenguaje técnico (McNamara, 2000). Estas pruebas se caracterizan por enfocarse en áreas del conocimiento que agrupan a profesionales en cierta disciplina y de esta forma se evalúa el grado de dominio del uso del idioma en los procesos de esa área profesional en particular. Las áreas técnicas de mayor demanda son profesionales de la salud, gastronomía, negocios e ingeniería, entre los más representativos.

En segundo orden están las pruebas de logro (aptitud) académico las cuales se asocian directamente con el grado de aprovechamiento de un curso académico, con la instrucción. Estas pruebas se pueden administrar en diferentes momentos del ciclo escolar, excepto al inicio del mismo, ya que uno de los propósitos principales es evidenciar el avance en la enseñanza del idioma en un periodo de tiempo pertinente. McNamara (2000) refiere que estos avances son en base a los objetivos que se plantean desde el inicio del curso, y les da una “alta” relevancia ya que fundamentan el modelo de instrucción en uso. Sin embargo, también se señalan las desventajas de una evaluación de este tipo ya que se corre el riesgo de enseñar para el examen dejando de lado la instrucción para uso del idioma en diferentes contextos. Además se señala el hecho de que esta prueba no tiene un uso práctico relacionado con el uso del idioma en la vida cotidiana. El autor sugiere también considerar las formas de evaluación alternativas ya que estas proveen evidencias del uso del idioma en contextos más directos con el actuar de las personas en grupos sociales.

2.3.2 Usos de las pruebas de evaluación del idioma

En el acto de evaluar alguna situación, sujeto u objeto, se obtiene información que ayuda a tomar decisiones, y es allí donde radica el uso de las pruebas de idioma. Bachman (1990) identifica tres verdades de las pruebas: proveen información esencial, retroalimentación, productos medibles. El autor identifica dos propósitos generales de las pruebas de idioma: obtener información para tomar decisiones en los programas educativos, y segundo, indicadores de habilidades y atributos que sirven de a la adquisición del idioma y a la enseñanza del idioma extranjero. Por lo tanto es importante el uso apropiado de estas pruebas.

Uso de las pruebas en los programas educativos

En un programa educativo la evaluación mediante una prueba involucra a los alumnos de forma directa, ya que son ellos a quienes se les evalúa. Este tipo de evaluación va en dos sentidos: primero el resultado de la evaluación tanto cualitativa como cuantitativa, y segundo la toma de decisiones o la emisión de un juicio. La información cualitativa se obtiene mediante la observación de ciertos aspectos previamente convenidos en una lista de control o reportes, mientras que la información cuantitativa es el resultado numérico del desempeño en la prueba (Bachman, 1990).

Algunas consideraciones y suposiciones involucran tres aspectos: los resultados de las pruebas son esenciales para facilitar la educación formal, a través de la retroalimentación derivada de los resultados de la prueba es posible mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, y se asume que los resultados de las pruebas son medibles. El tipo de decisiones que se realizan tras la obtención del resultado de una prueba se clasifica en individual llamada micro-evaluación e influye en el estudiante y el maestro, y la que involucra al programa, llamada macro-evaluación. (Bachman, 1990; McNamara, 2000). Notoriamente se observa que el resultado de un examen no afecta solamente al alumno, sino que también tiene el potencial de hacer modificaciones a la actuación del docente en su práctica y estilo de enseñanza, y también en el programa.

Una prueba se puede usar para determinar la selección de estudiantes para ingresar a algún programa académico de una institución educativa, también recibe el nombre de examen de admisión. Otro tipo de prueba que afecta directamente al alumno es para determinar si

posee cierto conocimiento en el manejo del idioma para integrarse a algún curso con un propósito específico o continuar con el estudio del idioma en cierto nivel excepto del básico o inicial. Los programas de idioma también hacen uso de pruebas de colocación o ubicación para medir el grado de dominio y conocimiento lingüístico para determinar las características del curso óptimo para la integración del alumno a algún curso en particular. Los resultados de las pruebas también permiten diagnosticar las áreas de fortaleza y debilidad para poder tomar decisiones en cuanto al nivel de enseñanza del curso y de las actividades de aprendizaje. La información resultante de una prueba de idioma también puede determinar el grado de avance y esta se puede informar al alumno para que esté consciente de su desempeño de acuerdo a los objetivos del programa. (Bachman, 1990; McNamara, 2000). Estos casos mencionados impactan en el alumno, no obstante el docente es quien los ajustes necesarios considerando de igual forma el programa de estudios.

Determinar el tipo de prueba apropiado para evaluar a un individuo o a los alumnos de un curso académico requiere de un análisis de los tipos de pruebas de idioma abordados en la primera parte y en la sección previa de este apartado. Con el objetivo de analizar los tipos de prueba, Bachman (1990) hace una clasificación en base a cinco características especiales:

- a) El propósito o el uso para el cual están destinadas: selección, ingreso y preparación; ubicación y diagnóstico; avance, logro, y dominio.
- b) El contenido en el que están basadas: competencia (dominio), logro (dominio); aptitud.
- c) El marco de referencia mediante el cual los resultados son interpretados: en base a una norma de referencia, en base a criterios de referencia.
- d) La forma en la que son calificados: pruebas objetivas (opción múltiple); pruebas subjetivas (entrevistas orales y composiciones escritas).
- e) La técnica o método que usan: prueba de desempeño (entrevista oral); métodos simples (opción múltiple, y otros de tipo objetivo).

2.3.3 *Evaluación de la competencia lingüística del inglés*

¿Qué significa conocer un idioma? ¿Qué evaluar en un examen de idioma? Estas son de las preguntas que predominaron en la segunda mitad del siglo XX, y son las que han

dirigido y modificado la aproximación de la evaluación de una lengua (Douglas, 2000). La naturaleza de la habilidad comunicativa del lenguaje está determinada por precisar en qué consiste el conocimiento de una lengua y que elementos constituyen la producción comunicativa oral y escrita. El conocimiento de un idioma no se limita a unos cuantos aspectos, es más bien una integración de multi-componentes, aunque no se precisa de forma exacta su participación en el uso del idioma por parte de una persona. Por lo tanto resulta inevitable adoptar un modelo que nos acerque a la descripción inicial del uso del lenguaje mediante dos variables: la competencia comunicativa y la habilidad comunicativa.

La competencia comunicativa refiere el grado de conocimiento del idioma que el sujeto posee, por lo tanto se hace una inferencia de ese grado y del tipo de conocimiento lingüístico que es usado cuando un usuario de la lengua extranjera da respuesta a una situación comunicativa. Por otro lado, para describir la habilidad comunicativa se considera el número de aciertos en las respuestas derivadas de las tareas relacionadas con situaciones del uso de la lengua extranjera. (Douglas, 2010). Estos dos aspectos de competencia y habilidad comunicativos proporcionarían información al evaluador para determinar las acciones de aprobación (aceptación) o la emisión de recomendaciones para mejorar en el futuro.

2.4 Examen en línea

El comparativo entre los inconvenientes y las bondades del uso de la tecnología en la formación de profesionistas en las universidades, se va alejando cuando en los países miembros de la OCDE hay cada vez más egresados de modalidades semi-escolarizadas y virtuales (Gross, 2011). Además se vislumbra una tendencia en el aumento del aprendizaje en línea; no obstante esta demanda, sigue latente el investigar sobre la evaluación de este aprendizaje, y sobre todo del aseguramiento de la calidad del mismo.

Un examen en línea tiene la característica de ser objetivo en cuanto a su graduación dado que se programa para cumplir con ciertas condiciones en la selección de las opciones de respuesta correctas. Esta herramienta electrónica de evaluación debe cumplir con ciertas características acordadas por uno o varios participantes que convienen un contenido y se llega a un consenso el cual se verá reflejado de manera puntual el día del examen. Por otro lado, el formato adoptado dependerá del software empleado para su elaboración e integración de

las partes de la prueba (Douglas, 2010). Además, los especialistas en el idioma que elaboran un examen en línea también deben de considerar los siguientes elementos discutibles en el uso de la tecnología para la evaluación de la competencia lingüística:

- Los efectos de la tecnología en la evaluación del idioma: las actitudes del alumno en términos de ansiedad y motivación.
- La desviación del grado de competencia lingüística con el uso de las tecnologías.
- La afectación del uso de la tecnología al medir el constructo de la habilidad lingüística.
- La afectación de la tecnología con la naturaleza de las tareas de evaluación.
- Los límites de la tecnología para calificar respuestas de forma automática a diferencia de calificar respuestas por un profesor. (Dorrego, 2006; Douglas, 2010)

Pese a estas observaciones y a los detractores de los exámenes en línea, el uso de la tecnología en la evaluación de los idiomas es cada vez mayor dada su evolución y la demanda en su uso, principalmente por los alumnos nacidos en este siglo.

En suma, la evaluación del inglés en línea involucra más aspectos que la simple redacción de reactivos para conformar una prueba electrónica. El docente de inglés y la academia de maestros del área deberán considerar aspectos de evaluación de los aprendizajes como proceso, evaluación del inglés como competencia lingüística contextualizada, y observar las condiciones en la aplicación del examen en línea.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

Este estudio se centra en conocer las opiniones de alumnos y profesores de los cursos curriculares de inglés acerca de la evaluación mediante un examen en línea en la BUAP. Para propósitos de este capítulo se explican el diseño de la investigación, los sujetos, instrumentos, el procedimiento del estudio.

3.1 Diseño de la investigación

Es un estudio descriptivo de una de las etapas del proceso educativo, la evaluación. Se sigue un método cuantitativo, de diseño no experimental, en donde se obtienen datos de opinión individual, los cuales se agrupan en categorías de percepción acerca del proceso de evaluación en línea (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

3.2 Sujetos

Se hizo una selección de muestra no probabilística que involucró a 4 facultades del área de ciudad universitaria: Derecho, Química, Ingenierías y Ciencias Químicas. El número de participantes se distribuyen como sigue: 24 alumnos de Ingeniería Química, 17 de Ingeniería Textil, 24 de Farmacia y 51 de Ciencias Políticas. El total de alumnos encuestados es de 116. Estos participantes cursan el primer semestre de la licenciatura, ingresaron en el mes de agosto de 2016, y tienen una edad promedio del rango de los 18 a 20 años.

La relevancia de obtener las opiniones de esta población de alumnos no se avoca a la representatividad estadística del número de estudiantes inscritos en cursos curriculares de inglés en la universidad, corresponde más con la pluralidad de opiniones de estudiantes que se les evalúa un curso curricular con un examen en línea.

Por otra parte, los docentes que fueron encuestados participan en los cursos curriculares de inglés, y hay una rotación constante de los mismos en las diferentes unidades académicas de la universidad. También se optó por una muestra no probabilística que incluyó a 20 docentes de inglés curricular para el periodo de otoño 2016. Estos docentes tienen un grado académico que va de licenciatura hasta doctorado y una experiencia como profesor de inglés de 5 a 20 años.

La actitud para contestar el cuestionario fue de apoyo y disponibilidad, ya que se trata de un estudio académico que aborda una situación que afecta al departamento.

3.3 Instrumentos

El instrumento de recogida de datos seleccionado fue el cuestionario que consigue obtener las opiniones expresadas por alumnos y profesores (Anexos B y C). El cuestionario se integra por dos secciones, una de escalamiento Likert y la otra por preguntas abiertas. La configuración del cuestionario se conformó con base en las dimensiones identificadas y definidas en la tabla de variables (ver Anexo A). La primera variable corresponde a la opinión de docentes y alumnos en las siguientes dimensiones:

1. Examen en línea
2. Formato del examen en línea
3. La evaluación del inglés: proceso
4. La evaluación del inglés: interpretación de resultados
5. Experiencia con evaluaciones del inglés en físico y en electrónico
6. Creencias de la evaluación del inglés
7. Evaluación del inglés curricular (preguntas abiertas)

Se anexan dos dimensiones para los docentes como evaluadores del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés:

8. Evaluación del aprendizaje
9. Elaboración de instrumentos de evaluación

Este cuestionario se integró por 7 secciones en su fase inicial. Se le fueron integrando el objetivo y los subtítulos de cada sección; también se fue agregando la sección de datos sociodemográficos, una para alumnos y otra para docentes, y una sección al final con preguntas abiertas relacionadas a la evaluación del inglés curricular, variable 2. Además de dos preguntas más para los docentes que corresponden a la evaluación del aprendizaje y la elaboración de instrumentos de evaluación.

3.4 Procedimiento

Una vez que se obtuvo la versión completa y el visto bueno del asesor de tesis, se llevó a lectura (jueceo) del cuestionario por expertos en evaluación, docencia, y metodología del área de la Facultad de Lenguas. Los dos cuestionarios pasaron por la revisión de 4 expertos, los cuales hicieron los comentarios y las recomendaciones que incluían: repetición de reactivos, reactivos ambiguos, orden de las secciones y la falta de organización en la redacción en algunos ítems. Se hicieron los cambios y ajustes correspondientes para pilotear el cuestionario con un grupo de alumnos de licenciatura de ciudad universitaria.

En un principio se había decidido trabajar con alumnos y profesores de los cursos de inglés III y IV de la Facultad de Ingeniería Química porque estos alumnos ya han estudiado dos cursos (inglés I y II) y están familiarizados con el examen en línea. Además, esta Facultad representa una población estudiantil de aproximadamente 3500 alumnos, de los cuales el 15% cursan algún nivel de inglés, esto es 450 alumnos. Otro factor importante para este estudio está relacionado con el ingreso anual de 400 nuevos alumnos en sus diferentes programas de ingeniería: química, ambiental, materiales y alimentos; además el programa de inglés curricular no se ha interrumpido desde su adhesión en 1994.

No fue posible continuar con esta población porque se detectó que dos docentes participaban como titulares de más de la mitad de los grupos y eso representaría la opinión de la mayoría de los alumnos con tendencia a la forma de trabajo de los docentes en cuestión. Asimismo, la validación del cuestionario como instrumento de recogida de datos se prolongó y en la semana en que se aplicaría el cuestionario, los alumnos asistirían a entrega de calificaciones y sólo contestarían como requisito de participación de su docente, lo cual influiría en su actitud y en consecuencia en su forma de responder.

La aplicación del cuestionario de estudiantes se llevó a cabo en la cuarta de semana de noviembre de 2016 y se obtuvo un total de 116 contestados; por su parte la aplicación del instrumento para docentes fue el miércoles 7 de diciembre considerando que ese día los profesores capturan calificaciones y se concentran en una sala del CAALE.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

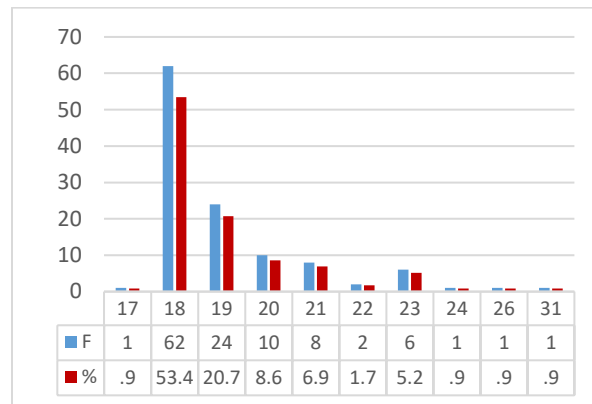
En este capítulo se reporta y discute los resultados de los instrumentos empleados para la recogida de datos de opinión de docentes y alumnos. Primero se abordan los datos sociodemográficos como punto de partida del análisis que servirán de contexto para las variables involucradas en este estudio. Estas dos variables corresponden a, primero la opinión de estudiantes y docentes en los aspectos que atiende el examen en línea, y segundo la evaluación del inglés curricular.

4.1 Datos de identificación

Las características de los participantes en este estudio se mencionan a continuación:

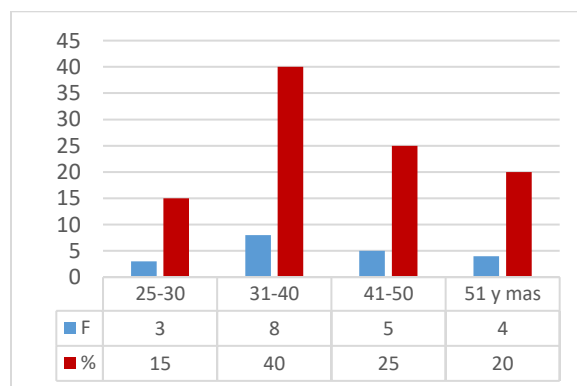
Edad

Figura 1. Edad – alumnos



La mayoría de los estudiantes, 53.4% (62 de 116) tienen una edad de 18 años; este dato corresponde con la generación de nuevo ingreso a la que pertenecen.

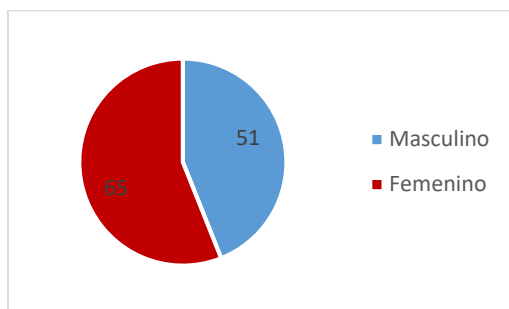
Figura 2. Edad – docentes



Por otro lado, los docentes que participaron reportan una mayoría del 40% (8 de 20) que se encuentran en el rango de 31 a 40 años; les sigue el rango de 41 a 50 con el 25% (5 de 20).

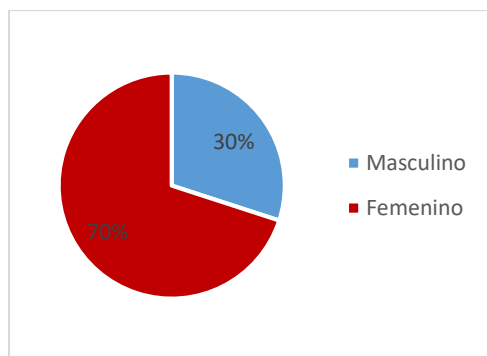
Genero

Figura 3. Género – estudiantes



La distribución del género corresponde con una mayoría apenas perceptible en el caso de los estudiantes. Como se muestra en el Gráfico 2, las mujeres estudiantes participantes representan el 56% (65 de 116).

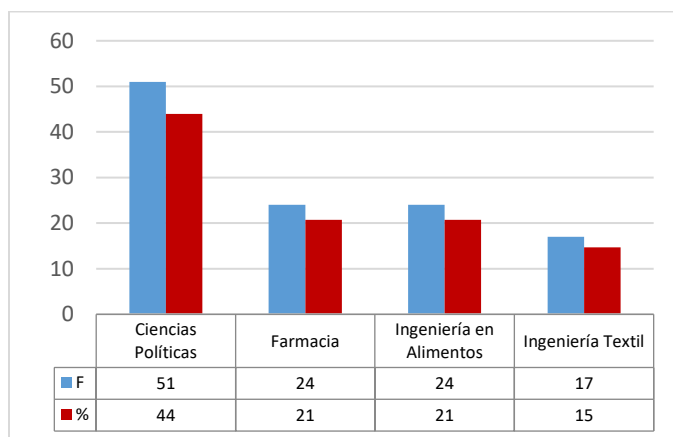
Figura 4. Género – docentes



En el caso de los docentes existe una mayoría contundente del género femenino; de los 20 docentes participantes, el 70% son mujeres (14 de 20).

Licenciatura de los estudiantes

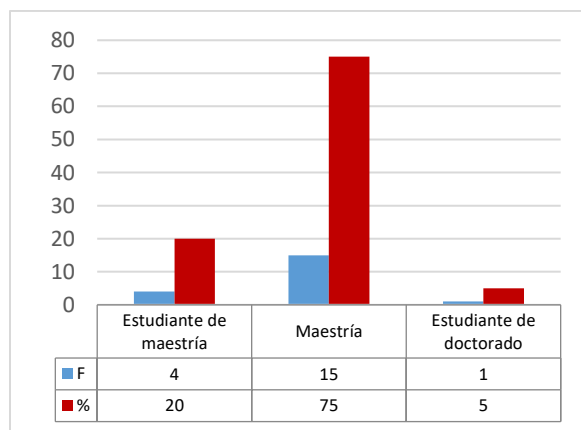
Figura 5. Licenciatura (estudiantes)



De los 116 estudiantes encuestados, la mayoría están estudiando la carrera de Ciencias Políticas, los cuales representan un 44% del total (51 de 116). El resto de la población estudiantil se encuentran matriculados en las carreras de Ingeniería Textil, Ingeniería en Alimentos y de la Licenciatura en Farmacia. Los estudiantes participantes pertenecen a las áreas de Ingeniería, Ciencias Biológicas y Políticas.

Grado académico

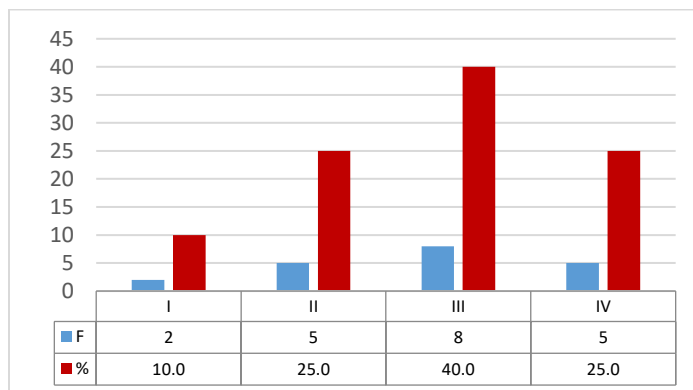
Figura 6. Último grado académico (docentes)



La formación académica de los docentes de inglés participantes refleja una mayoría con un grado educativo de maestría, 75% del total (15 de 20). Uno de los docentes de inglés manifiesta estar estudiando el doctorado y 4 de 20 poseen un grado de licenciatura.

Niveles de inglés

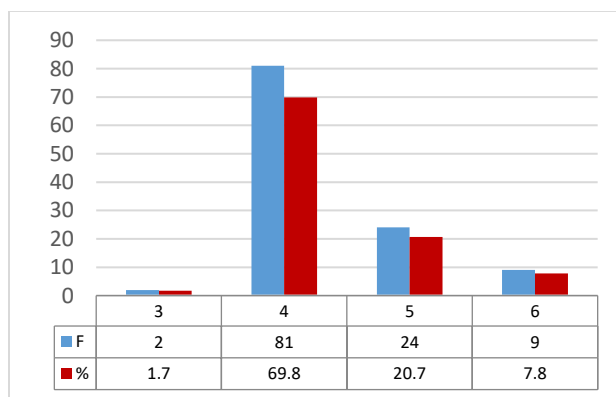
Figura 7. Niveles de inglés que imparte



Los docentes expresan estar enseñando alguno o todos los niveles de inglés de lengua extranjera en el período de Otoño 2016; sin embargo, la mayoría enseña Lengua Extranjera III, 40% del total (8 de 20). Por otro lado, la lengua extranjera que no enseñan en este periodo es el nivel 1.

Horas de estudio

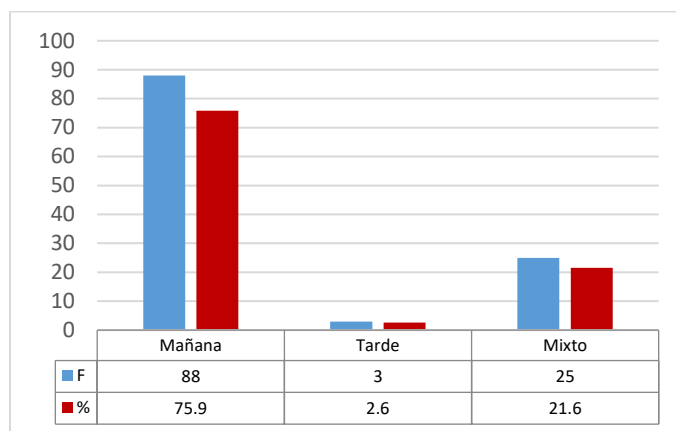
Figura 8. Horas de estudio de inglés a la semana



Los alumnos manifiestan dedicarle al menos 4 horas de inglés a la semana en su mayoría, 69% (81 de 116). También es importante señalar que un 20.7% (24 de 116) estudia una hora más a la semana, que las consideradas como horas de instrucción en el aula.

Horario de estudio

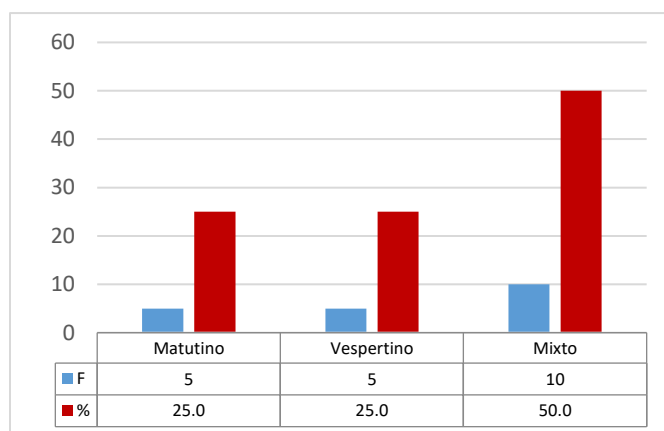
Figura 9. Horario de estudio de la licenciatura



Un 75.9% de los estudiantes encuestados (88 de 116) reportan estudiar la licenciatura en un horario matutino; mientras que un 21.6% (25 de 116) manifiestan tener un horario mixto en sus estudios de licenciatura.

Horario de impartición del inglés

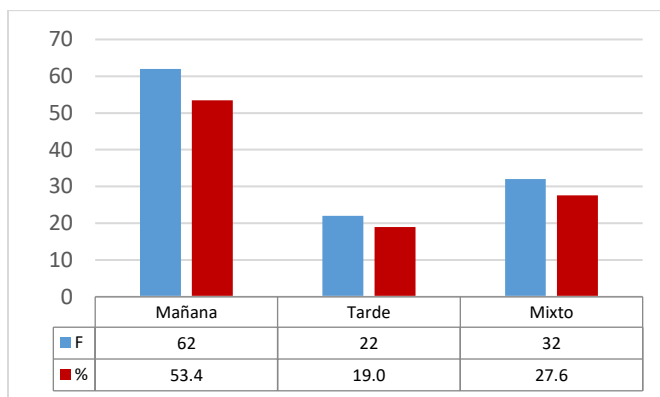
Figura 10. Horario de impartición del inglés



La mitad, 50% (10 de 20), de los docentes participantes manifiestan tener un horario mixto de impartición del inglés. Por otro lado, hay una distribución equilibrada de los docentes que imparten el inglés en la mañana con los de la tarde.

Hora de la clase de inglés

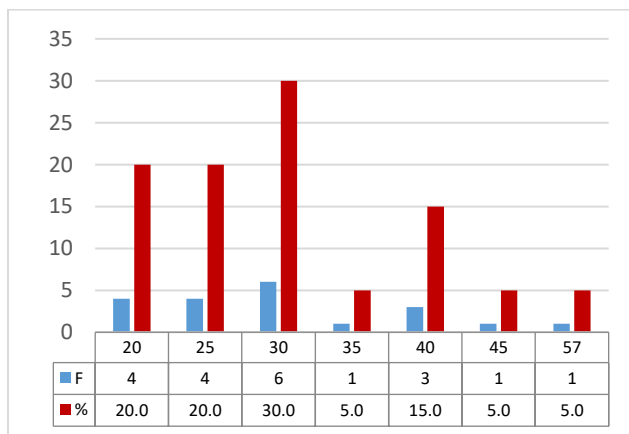
Figura 11. Hora de la clase de inglés



La mayoría de los alumnos encuestados tienen la clase de inglés en la mañana, 53.4% (62 de 116). Hay una minoría, 27.6% (32 de 116), que toma su clase de inglés por la tarde; mientras que el resto de los encuestados, 19% (22 de 116) estudian inglés curricular en horario mixto.

Número de alumnos de la clase de inglés

Figura 12. Número promedio de la clase



Una clase de inglés tiene un promedio de alumnos de 30 (30%), así lo expresan 6 docentes. Otros grupos promedian entre 20 y 25 alumnos y suman un 40%; y finalmente los grupos con un promedio de alumnos mayor a 30 corresponden al 30%, conforme lo expresado por los profesores de lengua extranjera.

4.2 Opinión de docentes y alumnos del examen de inglés en línea

Las dimensiones que se presentan y discuten en este apartado son: examen en línea, formato del examen en línea, la evaluación del inglés como proceso, la evaluación del inglés como interpretación de resultados, experiencia con evaluaciones del inglés en formatos físico y electrónico, las creencias de la evaluación, evaluación del aprendizaje y la elaboración de instrumentos de evaluación. Las tablas que reportan los datos que representan la mayor frecuencia y porcentaje se resaltan en verde.

Examen en línea

Figura 13. Examen en línea

Participantes / Ítems				1. Registro en línea exitoso.	2. Envío de kardex sin ningún problema.	3. Los 50 minutos para contestar el examen son adecuados.	4. Las instrucciones para contestar el examen son fáciles de seguir.	5. El acceso al examen es fácil.	6. El formato del examen es fácil de entender y seguir.	7. El audio del examen es fácil de modular.	8. El audio se escucha sin ningún problema.	9. Se escucha tres veces el audio.	10. Se pide escuchar una cuarta vez el audio.	11. Se recibe el resultado del examen al terminar de contestar.	12. Se recibe el resultado un día posterior.
		Frecuencias	Porcentajes												
Estudiantes	Completamente de acuerdo	Frecuencias	81	75	42	40	57	41	40	44	60	19	70	23	
		Porcentajes	69.8	64.7	36.2	34.5	49.1	35.3	34.5	37.9	51.7	16.4	60.3	19.8	
	De acuerdo	Frecuencias	26	28	45	54	38	54	38	45	40	20	35	22	
		Porcentajes	22.4	24.1	38.8	46.6	32.8	46.6	32.8	38.8	34.5	17.2	30.2	19	
	Indeciso	Frecuencias	5	10	20	19	18	18	27	18	9	17	6	22	
		Porcentajes	4.3	8.6	17.2	16.4	15.5	15.5	23.3	15.5	7.8	14.7	5.2	19	
	En desacuerdo	Frecuencias	2	0	7	2	3	3	10	8	6	25	1	24	
		Porcentajes	1.7	0	6	1.7	2.6	2.6	8.6	6.9	5.2	21.6	0.9	20.7	
	Completamente en desacuerdo	Frecuencias	2	3	2	1	0	0	1	1	1	35	4	25	
		Porcentajes	1.7	2.6	1.7	0.9	0	0	0.9	0.9	0.9	30.2	3.4	21.6	
Profesores	Completamente de acuerdo	Frecuencias	6	3	11	8	8	8	7	7	-	5	13	3	
		Porcentajes	30	15	55	40	40	40	35	35	-	25	65	15	
	De acuerdo	Frecuencias	14	14	9	7	7	11	6	6	-	3	5	3	
		Porcentajes	70	70	45	35	35	55	30	30	-	15	25	15	
	Indeciso	Frecuencias	0	2	0	4	3	1	5	4	-	2	1	2	
		Porcentajes	0	10	0	20	15	5	25	20	-	10	5	10	
	En desacuerdo	Frecuencias	0	1	0	0	0	0	2	2	-	7	1	6	
		Porcentajes	0	5	0	0	0	0	10	10	-	35	5	30	
	Completamente en desacuerdo	Frecuencias	0	0	0	1	2	0	0	1	-	3	0	6	
		Porcentajes	0	0	0	5	10	0	0	5	-	15	0	30	
Total	Completamente de acuerdo	Frecuencias	87	78	53	48	65	49	47	51	60	24	83	26	
		Porcentajes	64	57.4	39	35.3	47.8	36	34.6	37.5	51.7	17.6	61	19.1	
	De acuerdo	Frecuencias	40	42	54	61	45	65	44	51	40	23	40	25	
		Porcentajes	29.4	30.9	39.7	44.9	33.1	47.8	32.4	37.5	34.5	16.9	29.4	18.4	
	Indeciso	Frecuencias	5	12	20	23	21	19	32	22	9	19	7	24	
		Porcentajes	3.7	8.8	14.7	16.9	15.4	14	23.5	16.2	7.8	14	5.1	17.6	
	En desacuerdo	Frecuencias	2	1	7	2	3	3	12	10	6	32	2	30	
		Porcentajes	1.5	0.7	5.1	1.5	2.2	2.2	8.8	7.4	5.2	23.5	1.5	22.1	
	Completamente en desacuerdo	Frecuencias	2	3	2	2	2	0	1	2	1	38	4	31	
		Porcentajes	1.5	2.2	1.5	1.5	1.5	0	0.7	1.5	0.9	27.9	2.9	22.8	

Registro en línea

Los estudiantes encuestados expresan estar completamente de acuerdo (69.8%), es decir 81 de 116, en el registro al examen en línea; por su lado los profesores están de acuerdo en un 70%, 14 de 20, mientras que al considerar ambos participantes alcanzan un 64% completamente de acuerdo (87 de 136). Los datos expresados remiten a un registro en línea sin mayores contratiempos, es decir, es un proceso simple y de fácil seguimiento.

Envío de kardex

Dentro del proceso del registro en línea los estudiantes están completamente de acuerdo en un 64.7% (75 de 116); mientras que los docentes están de acuerdo en un 70% (14 de 20). En total se alcanza un 57.4 % (78 de 136) de estar completamente de acuerdo, por lo tanto esto confirma la factibilidad de la actualización de datos del curso del alumno mediante el envío del kardex.

50 minutos del examen

Los 50 minutos que se conceden para responder el examen dan una opinión positiva: los estudiantes dicen estar de acuerdo en un 38% (45 de 116), los docentes están completamente de acuerdo en un 55% (11 de 20). El total corresponde al 39.7% de todos los encuestados (54 de 136), de esta manera hay una aceptación alta del tiempo institucional establecido para la resolución de esta prueba.

Instrucciones

Los estudiantes expresan estar de acuerdo en un 46.6% (54 de 116), por su parte los docentes dicen estar completamente de acuerdo en un 40% (8 de 20); en total se alcanza un 44.9% (61 de 136) de estar de acuerdo en la facilidad de seguir las instrucciones por parte del alumno. Lo anterior representa una alta aceptación acerca de la comprensión de las instrucciones.

Acceso al examen

El acceso al examen en el sistema para los estudiantes representa estar completamente de acuerdo en un 49.1% (57 de 116), y para los docentes el 40% (8 de 20). La suma de ambas opiniones es del 47.8% (65 de 136) de estar completamente de acuerdo con la accesibilidad

al examen, es decir, el acceso al examen en el sistema es factible y no representa barrera alguna como parte del registro y acceso al examen en línea.

Formato del examen

El formato del examen se refiere a la distribución de las secciones y los formularios (layout) en su diseño. Los alumnos dicen estar de acuerdo en un 46.6% (54 de 116), los docentes por su parte dicen estar de acuerdo en un 55% (11 de 20). El total de ambas opiniones es del 47.8% (65 de 136). La opinión es aceptable en cuanto a la forma en cuanto a la forma en la que está organizada la información.

Audio del examen

Los aspectos relacionados al audio son importantes porque representan la habilidad auditiva que corresponden a una tercera parte del examen en línea. El primer aspecto se refiere a la facilidad de la modulación del audio, los estudiantes expresan estar completamente de acuerdo en un 34.5% (40 de 116), por su parte los docentes también expresan estar completamente de acuerdo en un 35% (7 de 20). El total de ambos participantes es estar completamente de acuerdo en un 34.6% (47 de 136). El segundo aspecto se identifica como la ausencia de contratiempos al escuchar el audio; a este respecto los estudiantes dicen estar de acuerdo en un 38.8% (45 de 116), mientras que los docentes dicen estar completamente de acuerdo en un 35% (7 de 20). El total de ambos participantes alcanza un 37.5% (51 de 136) en estar completamente de acuerdo y en la misma proporción, 37.5%, en estar de acuerdo. El tercer aspecto es cuando el alumno escucha tres veces el audio, los estudiantes dicen estar completamente de acuerdo en un 51.7% (60 de 116), mientras que los docentes no son encuestados en este aspecto puesto que no son ellos quienes contestan el examen. En suma, tanto estudiantes como docentes manifiestan una aceptación alta acerca de las características del audio y en su dinámica de uso.

En este aspecto también se considera escuchar el audio una cuarta vez si es que el alumno lo solicita y si el docente lo autoriza mediante la digitación de su clave. Los estudiantes expresan estar completamente en desacuerdo en un 30.2% (35 de 116), mientras que los docentes señalan estar indecisos en un 35% (7 de 20). En total hay una opinión de estar completamente en desacuerdo en un 27.9% (38 de 136). Con estos datos se infiere que

los alumnos no hacen uso de la cuarta vez ya que ni ellos lo necesitan o no lo expresan al docente, ni el docente lo informa o no se requiere por sus alumnos.

Resultado del examen

El informar el resultado del examen viene de dos formas: que el alumno identifique el número de puntos de cada sección al terminar de enviar el formulario de la última sección del examen, o que el docente le informe en un día posterior. En el primer caso los estudiantes expresan estar completamente de acuerdo en un 60.3% (70 de 116), por su parte los docentes dicen también estar completamente de acuerdo en un 65% (13 de 20). Ambas partes suman un 61% (83 de 136). Esto nos lleva a decir que los estudiantes si conocen su calificación al terminar de contestar el examen.

En el segundo caso, los estudiantes dicen estar completamente en desacuerdo en un 21.6% (25 de 116), mientras que los docentes están en desacuerdo en un 30% (6 de 20) y también están completamente en desacuerdo en un 30%. La suma de ambas opiniones dicen estar completamente en desacuerdo en un 22.8% (31 de 136). Por lo tanto es muy difícil que un alumno desconozca el resultado de su examen el mismo día que lo presentó.

Los datos de las opiniones expresadas en esta sección de la figura 11 que corresponden al examen en línea reflejan una aceptación alta del uso de esta prueba electrónica para evaluar tres habilidades lingüísticas, tanto para los estudiantes como para los docentes.

Figura 14. Formato del examen en línea

Participantes / Ítems			1. El número de reactivos es conveniente.	2. Los formularios son apropiados.	3. El tamaño de letra es apropiado.	4. La distribución de los reactivos es apropiado.	5. Se identifican fácilmente las secciones del examen.
Estudiantes	Completamente de acuerdo	Frecuencias	48	45	61	58	46
		Porcentajes	41.4	38.8	52.6	50	39.7
	De acuerdo	Frecuencias	54	46	45	40	45
		Porcentajes	46.6	39.7	38.8	34.5	38.8
	Indeciso	Frecuencias	11	19	7	11	19
		Porcentajes	9.5	16.4	6	9.5	16.4
	En desacuerdo	Frecuencias	2	4	1	5	5
		Porcentajes	1.7	3.4	0.9	4.3	4.3
	Completamente en desacuerdo	Frecuencias	1	2	2	2	1
		Porcentajes	0.9	1.7	1.7	1.7	0.9
Profesores	Completamente de acuerdo	Frecuencias	6	3	5	4	3
		Porcentajes	30	15	25	20	15
	De acuerdo	Frecuencias	8	12	11	7	10
		Porcentajes	40	60	55	35	50
	Indeciso	Frecuencias	3	3	2	6	5
		Porcentajes	15	15	10	30	25
	En desacuerdo	Frecuencias	3	2	2	3	1
		Porcentajes	15	10	10	15	5
	Completamente en desacuerdo	Frecuencias	0	0	0	0	1
		Porcentajes	0	0	0	0	5
Total	Completamente de acuerdo	Frecuencias	54	48	66	62	49
		Porcentajes	39.7	35.3	48.5	45.6	36
	De acuerdo	Frecuencias	62	58	56	47	55
		Porcentajes	45.6	42.6	41.2	34	40.4
	Indeciso	Frecuencias	14	22	9	17	24
		Porcentajes	10.3	16.2	6.6	12.5	17.6
	En desacuerdo	Frecuencias	5	6	3	8	6
		Porcentajes	3.7	4.4	2.2	5.9	4.4
	Completamente en desacuerdo	Frecuencias	1	2	2	2	2
		Porcentajes	0.7	1.5	1.5	1.5	1.5

Número de reactivos

Los estudiantes dicen estar de acuerdo en un 46.6% (54 de 116), y de manera similar los docentes expresan estar de acuerdo en un 40% (8 de 20). La suma de ambas opiniones dan como resultado estar de acuerdo en un 45.6% (62 de 136). Derivado de las frecuencias anteriores, tanto estudiantes como docentes dan una alta opinión positiva respecto del número de reactivos.

Formularios

En cuanto a los formularios se refiere, los estudiantes dicen estar de acuerdo en un 39.6% (46 de 116), y siguiendo una escala similar los docentes están de acuerdo también en un 60%. El total de ambas opiniones en estar de acuerdo es del 42.6% (58 de 136). Los datos llevan a referir que los formularios son apropiados para docentes y estudiantes.

Tamaño de letra

Los estudiantes manifiestan estar completamente de acuerdo en un 52.6% (61 de 116), mientras que los docentes dicen estar de acuerdo en un 55% (11 de 20). La suma de ambas opiniones es completamente de acuerdo en un 48.5% (66 de 136). La percepción que se tiene del formato en cuanto al tamaño de letra del examen es alta para ambos.

Distribución de los reactivos

Los estudiantes expresan estar completamente de acuerdo en un 50% (58 de 116) con la distribución de los reactivos en la prueba electrónica; por su parte los docentes dicen estar de acuerdo en un 35% (7 de 20). La suma de ambas opiniones se expresa como completamente de acuerdo en un 45.6% (62 de 136). Las opiniones vertidas en este aspecto reflejan una aceptación alta de la distribución de los reactivos.

Secciones del examen

Los estudiantes manifiestan estar completamente de acuerdo en cuanto a la identificación de las secciones del examen en un 39.7% (46 de 116); por su parte los docentes están de acuerdo en un 50% (10 de 20). El total de ambos participantes es estar de acuerdo en un 40.4% (55 de 136). En este aspecto también se da una opinión positiva alta en cuanto a las secciones.

Resumiendo esta sección se le da una calificación positiva alta al formato del examen, desde la mirada tanto de docentes como de estudiantes.

Evaluación del inglés como proceso

Figura 15. La evaluación del inglés como proceso

Participantes / Ítems			1. El contenido de la clase corresponde con lo que se evalúa.	2. Los reactivos fueron abordados en las clases.	3. Se informó del resultado de la primera evaluación.	4. Se recibió retroalimentación de la primera evaluación.	5. Se conocen las fortalezas y debilidades en el inglés.	6. Se conocen los temas que se evaluarán o se evaluarán.
Estudiantes	Completamente de acuerdo	Frecuencias	58	54	58	37	55	38
		Porcentajes	50	46	50	31.9	47.4	32.8
	De acuerdo	Frecuencias	44	38	39	45	41	44
		Porcentajes	37.9	32.8	33.6	38.8	35.3	37.9
	Indeciso	Frecuencias	6	17	12	16	13	22
		Porcentajes	5.2	14.7	10.3	13.8	11.2	19
	En desacuerdo	Frecuencias	6	5	4	13	6	7
		Porcentajes	5.2	4.3	3.4	11.2	5.2	6
	Completamente en desacuerdo	Frecuencias	2	2	3	5	1	5
		Porcentajes	1.7	1.7	2.6	4.3	0.9	4.3
Profesores	Completamente de acuerdo	Frecuencias	0	4	17	6	1	12
		Porcentajes	0	20	85	30	5	60
	De acuerdo	Frecuencias	6	6	2	7	9	5
		Porcentajes	30	30	10	35	45	25
	Indeciso	Frecuencias	4	7	1	2	8	2
		Porcentajes	20	35	5	10	40	10
	En desacuerdo	Frecuencias	0	3	0	1	2	1
		Porcentajes	0	15	0	5	10	5
	Completamente en desacuerdo	Frecuencias	0	0	0	4	0	0
		Porcentajes	0	0	0	20	0	0
Total	Completamente de acuerdo	Frecuencias	64	58	75	43	56	50
		Porcentajes	47.1	42.6	55.1	31.6	41.2	36.8
	De acuerdo	Frecuencias	54	44	41	52	50	49
		Porcentajes	39.7	32.4	30.1	38.2	36.8	36
	Indeciso	Frecuencias	10	24	13	18	21	24
		Porcentajes	7.4	17.6	9.6	13.2	15.4	17.6
	En desacuerdo	Frecuencias	6	8	4	14	8	8
		Porcentajes	4.4	5.9	2.9	10.3	5.9	5.9
	Completamente en desacuerdo	Frecuencias	2	2	3	9	1	5
		Porcentajes	1.5	1.5	2.2	6.6	7	3.9

Correspondencia del contenido de la clase con la evaluación

La correspondencia que existe entre el contenido de la clase con lo que se evalúa se reporta desde los estudiantes como completamente de acuerdo en un 50% (58 de 116); mientras que desde los docentes con un 30% (6 de 20). El total se refiere al 47.1% (64 de 136) de estar completamente de acuerdo. Estos datos llevan a inferir que si hay una correspondencia entre contenidos de clase y del examen.

Reactivos abordados en clase

Los reactivos que se plantean en el examen en línea con relación a las clases dan los siguientes resultados: los estudiantes dicen estar completamente de acuerdo en un 46% (54 de 116), por su parte los docentes expresan estar indecisos en un 35% (7 de 20). La suma de opiniones se manifiesta en estar completamente de acuerdo en un 42.6% (58 de 136). Los docentes se salen de la tendencia positiva de aceptación y manifiestan su desconocimiento a través de estar indecisos porque no se tiene acceso al contenido del examen previamente ni durante su aplicación, ya que el alumno es el único que interactúa con este instrumento de evaluación electrónico.

Informe de la primera evaluación

Informar el resultado de la primera evaluación se expresa de la siguiente forma: para los estudiantes es completamente de acuerdo en un 50% (58 de 116); por otro lado los docentes también están completamente de acuerdo en un 85% (17 de 20). El total de ambas opiniones es del 55.1% (75 de 136). Ambas partes si manifiestan el dar y recibir información de la primera evaluación.

Retroalimentación de la primera evaluación

La retroalimentación de la primera evaluación se da de acuerdo a las siguientes opiniones: los estudiantes dicen estar de acuerdo en un 38.8% (45 de 116), mientras que los docentes también dicen estar de acuerdo en un 35% (7 de 20). La suma de las opiniones de estudiantes y docentes se ubica en estar de acuerdo en un 38% (52 de 136). A pesar de que la opinión es positiva, es importante resaltar que hay un 16.9% (23 de 136) que se encuentra en la opinión negativa, por lo tanto es un aspecto de la evaluación al cual hay que ponerle atención para mejorarla.

Fortalezas y debilidades en el inglés

El conocimiento de las fortalezas y debilidades del alumno en el inglés se reporta como sigue: los alumnos dicen estar completamente de acuerdo en un 47.4% (55 de 116), por su parte los docentes expresan estar de acuerdo en un 45% (9 de 20); al sumar ambas opiniones da un resultado de estar completamente de acuerdo en un 41.2% (56 de 136). La percepción que se tiene es positiva en cuanto al conocimiento de las fortalezas y debilidades tanto por el alumno como por el docente.

Conocimiento de los temas que se evalúan

En cuanto al aspecto de hay un conocimiento de los temas que se evaluaron o de los que se evaluarán, los estudiantes contestaron estar de acuerdo en un 37.9% (44 de 136), mientras que los docentes dicen estar completamente de acuerdo en un 60% (12 de 20). El total da como resultado estar completamente de acuerdo en un 36.8% (50 de 136). Los datos nos llevan a afirmar que los alumnos si tienen conocimiento de los temas que se evalúan, ya sean en la primera o en la segunda evaluación.

La evaluación del inglés como proceso manifiesta un conocimiento de las habilidades lingüísticas en cuanto a las habilidades evaluadas, sin embargo hay un rubro en cual hay que poner atención, la retroalimentación, ya que aunque sólo se representa un 16.9% (23 de 136), no se llega a la población total del informe de la evaluación sumativa ni a la posible toma de decisiones de docentes y alumnos.

Interpretación de los resultados

Figura 16. La interpretación de los resultados de la evaluación en línea

Participantes / Ítems			1. Se sabe interpretar el puntaje con base a las habilidades lingüísticas.	2. Se sabe interpretar el puntaje obtenido de acuerdo al nivel de inglés.	3. Se conocen las fortalezas y debilidades en inglés por el puntaje.	4. Se conocen las fortalezas y debilidades en inglés por explicación del docente.	5. Se conoce la calificación de mitad y/o final del curso en una escala de 0 a 10.
Estudiantes	Completamente de acuerdo	Frecuencias	26	26	39	45	35
		Porcentajes	22.4	22.4	33.6	38.8	30.2
	De acuerdo	Frecuencias	50	47	54	35	46
		Porcentajes	43.1	40.5	46.6	30.2	38.8
	Indeciso	Frecuencias	33	34	18	25	26
		Porcentajes	28.4	29.3	15.5	21.6	22.4
	En desacuerdo	Frecuencias	7	7	5	7	5
		Porcentajes	6	6	4.3	6	4.3
	Completamente en desacuerdo	Frecuencias	0	2	0	4	5
		Porcentajes	0	1.7	0	3.4	4.3
Profesores	Completamente de acuerdo	Frecuencias	0	-	0	4	11
		Porcentajes	0	-	0	20	55
	De acuerdo	Frecuencias	7	-	7	11	3
		Porcentajes	35	-	35	55	15
	Indeciso	Frecuencias	7	-	9	3	3
		Porcentajes	35	-	45	15	15
	En desacuerdo	Frecuencias	4	-	1	1	3
		Porcentajes	20	-	5	5	15
Completamente en desacuerdo	Frecuencias	2	-	3	1	0	
	Porcentajes	10	-	15	5	0	
Total	Completamente de acuerdo	Frecuencias	26	-	39	49	46
		Porcentajes	19.1	-	28.7	36	33.8
	De acuerdo	Frecuencias	57	-	61	46	48
		Porcentajes	41.9	-	44.9	33.8	35.3
	Indeciso	Frecuencias	40	-	27	28	29
		Porcentajes	29.4	-	19.9	20.6	21.3
	En desacuerdo	Frecuencias	11	-	6	8	8
		Porcentajes	8.1	-	4.4	5.9	5.9
Completamente en desacuerdo	Frecuencias	2	-	3	5	5	
	Porcentajes	1.5	-	2.2	3.7	3.7	

Interpretar el puntaje: habilidades lingüísticas

La interpretación del puntaje con base en las habilidades lingüísticas desde los alumnos es de acuerdo en un 43.1% (50 de 116); mientras que desde los docentes difiere la percepción ya que ellos están de acuerdo en un 35% (7 de 20) y se empata con estar indeciso en un 35% (7 de 20). La suma de ambas opiniones es estar de acuerdo en un 41.9% (57 de 116). El caso de los docentes es de notar al expresar una opinión indecisa sobre la habilidad del alumno para saber interpretar el puntaje del examen con relación a sus habilidades lingüísticas.

Interpretar el puntaje: nivel de inglés

La interpretación del puntaje de acuerdo al nivel de inglés es en dos sentidos: bajo, medio alto, en un sentido coloquial; el segundo va de acuerdo al MCERL: A1, A2, B1, B2, etc. Esta clasificación sólo le permite al alumno expresar su opinión por ser algo personal, por lo tanto la opinión del docente no se considera. La opinión del alumno es estar de acuerdo en un 40.5% (47 de 116). Esta es una buena aceptación por parte del alumno.

Fortalezas y debilidades por el puntaje

Conocer las fortalezas y debilidades en el idioma por el puntaje recibido se reporta con los siguientes datos: los estudiantes están de acuerdo en un 46.6% (54 de 116), mientras que los docentes manifiestan estar indecisos en un 45% (9 de 20). El total de las opiniones de docentes y estudiantes es estar de acuerdo en un 44.9% (61 de 136). Aunque la suma de las opiniones se reporta de manera positiva, resulta importante señalar la indecisión que expresan los docentes pues no confirman que el estudiante sea capaz de interpretar sus fortalezas y debilidades en inglés mediante el puntaje recibido.

Fortalezas y debilidades por explicación del docente

El docente informa al alumno acerca de sus fortalezas y debilidades en el idioma extranjero en dos momentos: mitad y final de curso. La opinión que se tiene desde los docentes es estar completamente de acuerdo en un 38.8% (45 de 116); mientras que los docentes expresan estar de acuerdo en un 55% (11 de 20). El resultado de la opinión de docentes y estudiantes es estar completamente de acuerdo en un 36% (49 de 136). Los datos

mencionados nos llevan a asegurar que el docente cumple con su función de informar las fortalezas y debilidades lingüísticas del idioma del alumno.

Calificación en una escala de 0 a 10

Dar y recibir la calificación de mitad y final del curso en una escala de 0 a 10 es parte del proceso de enseñanza aprendizaje con el objetivo de informar del progreso del alumno. Los estudiantes expresan estar de acuerdo en un 38.8% (46 de 116). Por su parte los docentes están completamente de acuerdo en un 55% (11 de 20%). La suma de las opiniones de docentes y estudiantes es estar de acuerdo en un 35.3% (48 de 136). En este indicador se puede afirmar que los docentes si informan y los estudiantes tienen conocimiento de su calificación en los dos momentos de evaluación, lo que les permite tomar decisiones para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje en el caso de los docentes, y para los estudiantes el mejorar sus áreas débiles de los rubros de la evaluación.

Esta sección abordó la interpretación de los resultados. Hay dos indicadores que reflejan una opinión débil acerca de este proceso: el primero se refiere a la interpretación que hacen los alumnos de manera independiente con sus habilidades lingüísticas del inglés desde la perspectiva del docente; el segundo se dirige en el sentido de que los alumnos tampoco saben reconocer sus fortalezas y debilidades en el inglés para los docentes.

Experiencia con evaluaciones del inglés

Figura 17. Experiencia con evaluaciones del inglés en físico y electrónico: preferencias

Participantes / Ítems			1. Se prefiere los exámenes de inglés en papel y lápiz.	2. Los exámenes de inglés en papel y lápiz facilitan el manejo de la información.	3. Los exámenes en papel y lápiz favorecen el resultado.	4. Las evaluaciones de inglés en papel y lápiz favorecen el resultado en la preparatoria y/o secundaria.	5. Se prefiere los exámenes de inglés en línea.	6. Los exámenes en línea son más objetivos que los exámenes en papel.	7. Las evaluaciones en inglés en línea favorecen el resultado.
Estudiantes	Completamente de acuerdo	Frecuencias	30	-	-	23	34	-	-
		Porcentajes	25.9	-	-	19.8	29.3	-	-
	De acuerdo	Frecuencias	23	-	-	36	45	-	-
		Porcentajes	19.8	-	-	31	38.8	-	-
	Indeciso	Frecuencias	38	-	-	36	27	-	-
		Porcentajes	32.8	-	-	31	23.3	-	-
	En desacuerdo	Frecuencias	22	-	-	15	5	-	-
		Porcentajes	19	-	-	12.9	4.3	-	-
	Completamente en desacuerdo	Frecuencias	3	-	-	6	5	-	-
		Porcentajes	2.6	-	-	5.2	4.3	-	-
Profesores	Completamente de acuerdo	Frecuencias	-	3	2	-	-	2	1
		Porcentajes	-	15	10	-	-	10	5
	De acuerdo	Frecuencias	-	5	4	-	-	9	6
		Porcentajes	-	25	20	-	-	45	30
	Indeciso	Frecuencias	-	4	4	-	-	5	11
		Porcentajes	-	20	20	-	-	25	55
	En desacuerdo	Frecuencias	-	7	9	-	-	3	2
		Porcentajes	-	35	45	-	-	15	10
	Completamente en desacuerdo	Frecuencias	-	1	1	-	-	1	-
		Porcentajes	-	5	5	-	-	5	-

Exámenes en papel y lápiz: preferencia

Contestar una prueba en lápiz y papel conlleva a una actividad casi rutinaria en cuanto a exámenes escolares se refiere, es por esto que la opinión de los estudiantes es la única que se considera en este ítem. Los estudiantes dicen estar indecisos en un 32.8% (38 de 116) en cuanto a su preferencia principal; sin embargo cabe resaltar que la segunda frecuencia alta corresponde con estar completamente de acuerdo en un 25.9% (30 de 116). Entonces no hay una tendencia que indique la preferencia del alumno por los exámenes en papel y lápiz.

Exámenes en papel y lápiz: facilidad

Este ítem se refiere a la facilidad que el estudiante tiene para resolver una prueba en papel y lápiz desde la óptica del docente, siendo éste quien tiene los resultados del grupo y quien hace la descripción del progreso de cierto número de alumnos. Los docentes expresan estar en desacuerdo en un 35% (7 de 20), lo que indica que el formato del material del examen no es un determinante que facilite la resolución de un examen.

Exámenes en papel y lápiz: favorecen el resultado

Este ítem aborda la opinión de los docentes acerca de si un examen en papel y lápiz favorece el resultado del alumno, una vez más esto es expresado desde la perspectiva del docente quien tiene todos los datos de la evaluación del aprendizaje. Los docentes dicen estar en desacuerdo en un 45% (9 de 20), lo que refiere a señalar que este beneficio al resultado del examen tampoco tiene una tendencia para argumentar a su favor.

Exámenes en papel y lápiz: favorecerían el resultado

En este ítem se pregunta si con base en la experiencia del alumno en preparatoria y/o secundaria los exámenes en papel y lápiz le favorecerían en el resultado. Los alumnos dicen estar de acuerdo en un 31% (36 de 116) y se empata el porcentaje (31%) con estar indeciso; por lo tanto no hay una tendencia clara de que los exámenes en papel y lápiz les favorezcan.

Exámenes en línea: preferencia

A continuación se aborda la preferencia del alumno por contestar el examen de inglés en un formato en línea. Los alumnos dicen estar de acuerdo en un 38.8% (45 de 116) y están completamente en un 29.3% (34 de 116); esto refleja una alta aceptación del examen en línea por los estudiantes.

Exámenes en línea: objetividad

Una mayor objetividad de los exámenes en línea en comparación con los exámenes en papel y lápiz es el criterio que se reporta a continuación desde la perspectiva de los docentes: ellos dicen estar de acuerdo en un 45% (9 de 20). Este resultado le da un voto de calidad positivo a este aspecto de una evaluación que fundamenta la objetividad del examen en línea.

Exámenes en línea: favorecen el resultado

Las evaluaciones en línea en su carácter de favorecer el resultado de los estudiantes se aborda desde la opinión de los docentes: ellos expresan una opinión en un 55% (11 de 20). El resultado nos dice que no hay datos que nos indiquen que el examen en línea favorece el resultado de los alumnos.

Creencias

Figura 18. Creencias de los exámenes en línea vs en papel y lápiz

Participantes / ítems			1. Un examen en papel y lápiz facilita la lectura y su resolución.							2. Un examen en papel y lápiz mejora el resultado.							3. Un examen en línea facilita la lectura y su resolución.							4. La resolución de un examen en línea mejora el resultado.							5. La evaluación escrita o en línea refleja las habilidades reales del inglés.							6. La evaluación se debería de hacer mediante un portafolio de evidencias.							7. Evaluar el inglés mediante actividades de producción oral donde se valore el nivel de dominio lingüístico.						
			Frecuencias		Porcentajes		Frecuencias		Porcentajes		Frecuencias		Porcentajes		Frecuencias		Porcentajes		Frecuencias		Porcentajes		Frecuencias		Porcentajes		Frecuencias		Porcentajes		Frecuencias		Porcentajes																		
Estudiantes	Completamente de acuerdo	Frecuencias	2	6	2	3	1	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																				
		Porcentajes	1.7	5.2	1.7	2.6	0.9	7.8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																				
	De acuerdo	Frecuencias	15	21	13	17	3	18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																				
		Porcentajes	12.9	18.1	11.2	14.7	2.6	15.5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																				
	Indeciso	Frecuencias	33	51	32	43	13	38	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																				
		Porcentajes	28.4	44	27.6	37.1	11.2	32.8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																				
	En desacuerdo	Frecuencias	38	24	40	32	51	33	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																				
		Porcentajes	32.8	20.7	34.5	27.6	44	28.4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																				
	Completamente en desacuerdo	Frecuencias	28	14	29	21	48	18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																				
		Porcentajes	24.1	12.1	25	18.1	41.4	15.5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																				
Profesores	Completamente de acuerdo	Frecuencias	2	3	-	-	4	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																					
		Porcentajes	10	15	-	-	20	5	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																					
	De acuerdo	Frecuencias	4	7	5	6	6	6	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																				
		Porcentajes	20	35	25	30	30	30	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																				
	Indeciso	Frecuencias	7	7	7	9	6	6	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																				
		Porcentajes	35	35	35	45	30	30	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																				
	En desacuerdo	Frecuencias	6	2	8	5	3	4	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																				
		Porcentajes	30	10	40	25	15	20	45	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																				
	Completamente en desacuerdo	Frecuencias	1	1	-	-	1	3	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																				
		Porcentajes	5	5	-	-	5	15	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																				
Total	Completamente de acuerdo	Frecuencias	4	9	2	3	5	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																					
		Porcentajes	2.9	6.6	1.5	2.2	3.7	7.4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																				
	De acuerdo	Frecuencias	19	28	18	23	9	24	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																				
		Porcentajes	14	20.6	13.2	16.9	6.6	17.6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																				
	Indeciso	Frecuencias	40	58	39	52	19	44	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																				
		Porcentajes	29.4	42.6	28.7	38.2	14	32.4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																				
	En desacuerdo	Frecuencias	44	26	48	37	54	37	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																				
		Porcentajes	32.4	19.1	35.3	27.2	39.7	27.2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																				
	Completamente en desacuerdo	Frecuencias	29	15	29	21	49	21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																				
		Porcentajes	21.3	11	21.3	15.4	36	15.4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-																				

Este indicador se basa en las creencias que tanto estudiantes como docentes tienen acerca de los exámenes en inglés al contestarlos en lápiz y en papel y en línea.

Examen en papel y lápiz: facilita su resolución

Al cuestionar a los alumnos si creen que el examen en papel y lápiz facilita su resolución dicen estar en desacuerdo en un 32.8% (38 de 116); por su parte los docentes expresan su indecisión en un 35% (7 de 20). El resultado de opiniones y docentes se expresa en estar en desacuerdo en un 32.4% (44 de 136). Con base en los resultados mencionados se argumenta que el contestar un examen en papel y lápiz no implica que sea fácil de resolver.

Examen en papel y lápiz: mejora el resultado

La creencia de que el examen que es contestado en papel y lápiz mejora el resultado se expresa desde los alumnos con estar indecisos en un 44% (51 de 116); por su parte los docentes dicen estar de acuerdo en un 35% (7 de 20) y en un mismo porcentaje (35%) también dicen estar indecisos. La suma de opiniones de docentes y alumnos se expresa en estar indecisos en un 42.6% (58 de 136); en consecuencia y en base a los datos expresados, no hay una tendencia ni positiva ni negativa acerca de que el examen en papel y lápiz mejore el resultado.

Examen en línea: facilita su resolución

Por otro lado, la creencia de que un examen en línea facilita su resolución se expresa desde los estudiantes en una opinión de estar en desacuerdo en un 34.5% (40 de 116); de igual forma también los docentes dicen estar en desacuerdo en un 40% (8 de 20). El total de opiniones de docentes y alumnos se expresa en estar en desacuerdo en un 35.3% (48 de 136). La información que se deriva de los resultados anteriores nos llevan decir que un examen en línea no implica que su facilite su resolución per sé.

Examen en línea: mejora el resultado

En el aspecto de si un examen en línea beneficia en la mejora del resultado, los estudiantes respondieron estar indecisos en un 37.1% (43 de 116); a su vez los docentes dicen también estar indecisos en un 45% (9 de 20). El total de las opiniones de docentes y alumnos se expresa en estar indecisos en un 38.2% (52 de 136). Estos datos reflejan una consistencia

de tendencias y por lo tanto no hay una relación en la creencia de que un examen en línea mejore el resultado obtenido.

Evaluación escrita o en línea: reflejo de las habilidades del inglés

En este reactivo se aprecia la creencia de que la evaluación escrita o en línea es el reflejo de las habilidades del inglés. Los estudiantes dicen estar en desacuerdo en un 44% (51 de 116), mientras que los docentes expresan estar de acuerdo en un 30% (6 de 20) y al mismo tiempo están indecisos en un 30%. El total de las opiniones de docentes y estudiantes se expresa como en desacuerdo en un 39.7% (54 de 136). Con base en los datos obtenidos se indica que la evaluación escrita o en línea no refleja las habilidades del inglés.

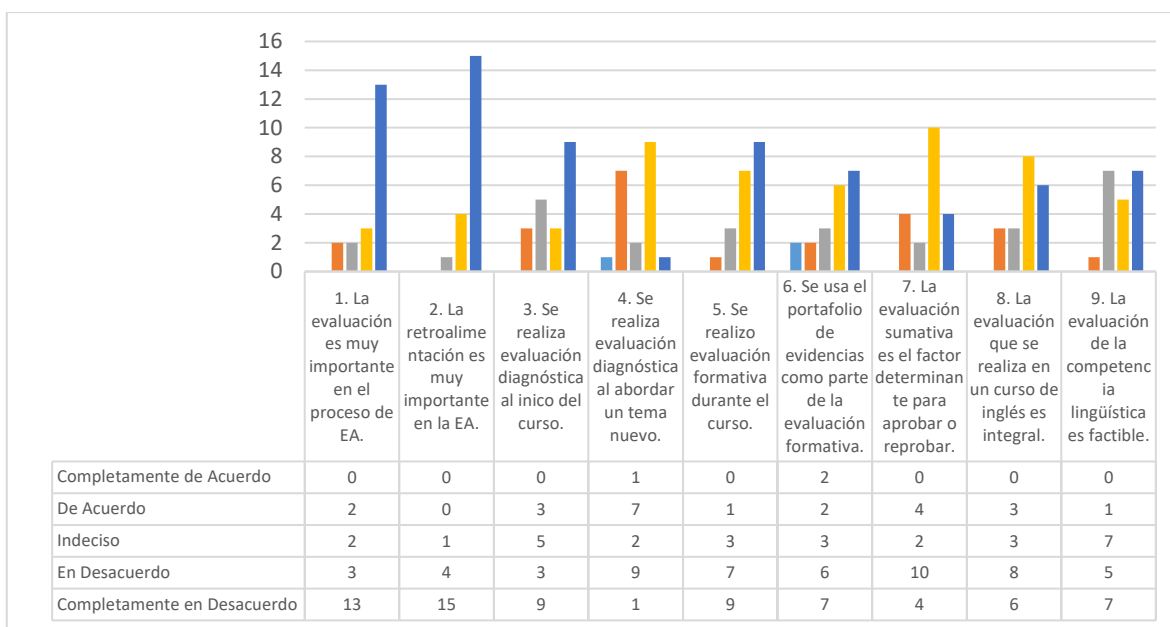
Evaluación mediante portafolio de evidencias

El portafolio de evidencias como instrumento de evaluación es una de las alternativas que sugiere la evaluación de la enseñanza por competencias, la opinión de los estudiantes se expresa como estar indecisos en un 32.85 (38 de 116); por su parte los docentes expresan estar de acuerdo e indecisos en un porcentaje de 30% (6 de 20) respectivamente. El total de opiniones es de indeciso en un 32 (44 de 136). En este aspecto ni los alumnos ni los docentes aprueban evaluar las habilidades lingüísticas del inglés mediante un portafolio.

Evaluación mediante actividades de producción oral

El docente es el actor quien evalúa la producción oral mediante actividades que le permitan observar el nivel de dominio de la lengua extranjera; es por esto que este reactivo solo se aborda desde los docentes. La opinión de los mismo es en desacuerdo en un 45% (9 de 20). Las opiniones reflejan la falta de elementos y consistencia para apreciar el resto de las habilidades del inglés y por lo tanto esta producción del alumno no es suficiente para dar una apreciación completa del progreso del estudiante en cuando a habilidades se refiere.

Figura 19. Evaluación del aprendizaje



La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (EA)

El docente como el especialista en la disciplina que imparte es también responsable de la evaluación en los diferentes momentos del periodo escolar. Este reactivo aborda la importancia que le da el docente al proceso de enseñanza aprendizaje. Los docentes dicen estar completamente en desacuerdo en un 65% (13 de 20). Es notable la poca importancia que los docentes le dan a este elemento relevante de la triangulación de los elementos de la E-A: planeación, instrucción y evaluación; este es sin duda una área de oportunidad para discutir en la práctica docente de los docentes de inglés curricular.

La retroalimentación en la EA

La evaluación desde sus fines se considera muy importante porque fundamenta la toma de decisiones y permite acciones de mejora en el proceso de EA. Los docentes expresan estar completamente en desacuerdo en un 75% (15 de 20). Los docentes tampoco consideran importante la retroalimentación como el medio para realizar el informe de la evaluación en la mitad del curso, lo cual resulta preocupante dada la responsabilidad que se tiene como titular de la clase y el perfil profesional que posee.

Evaluación diagnóstica

La teoría en evaluación de los aprendizajes sugiere hacer evaluación diagnóstica al inicio del curso; sin embargo esto es a criterio del docente y/o de la institución. La frecuencia de realizar evaluación diagnóstica al inicio del curso para los docentes es estar completamente en desacuerdo en un 45% (9 de 20); mientras que hacer evaluación diagnóstica al abordar un tema nuevo se da una opinión de estar en desacuerdo en un 45% (9 de 20). Los docentes no realizan evaluación diagnóstica en su mayoría ni al inicio del curso ni al abordar un tema nuevo.

Evaluación formativa

La evaluación formativa consiste en el seguimiento y valoración del progreso del alumno a lo largo del periodo escolar. Los docentes expresan estar completamente en desacuerdo en un 45% (9 de 20) en la realización de la evaluación formativa. Estos datos permiten identificar un área de oportunidad para trabajar con los docentes en el área de evaluación ya que ellos(as) expresan que no realizan evaluación formativa.

Portafolio de evidencias

El portafolio de evidencias es un instrumento complementario de integración que compila y permite la reflexión pedagógica del estudiante sobre todo porque es quien realiza y selecciona los productos que considera relevantes. Los docentes dicen estar completamente en desacuerdo en un 35% (7 de 20) en el uso del portafolio como parte de la evaluación formativa. Los datos presentados indican que los docentes no usan el portafolio como instrumento complementario en la evaluación, en su mayoría.

Evaluación sumativa

En una forma de evaluación tradicional, mediante examen o prueba como instrumento de evaluación principal, la evaluación sumativa tiene lugar en la toma de decisiones. Los docentes dicen estar en desacuerdo en un 50% (10 de 20) en la afirmación de que este tipo de evaluación sea el factor determinante para que un estudiante apruebe o repruebe. Estos datos permiten afirmar que hay otros elementos que son también importantes en la evaluación del inglés curricular desde la óptica de los docentes.

Evaluación integral de un curso de inglés

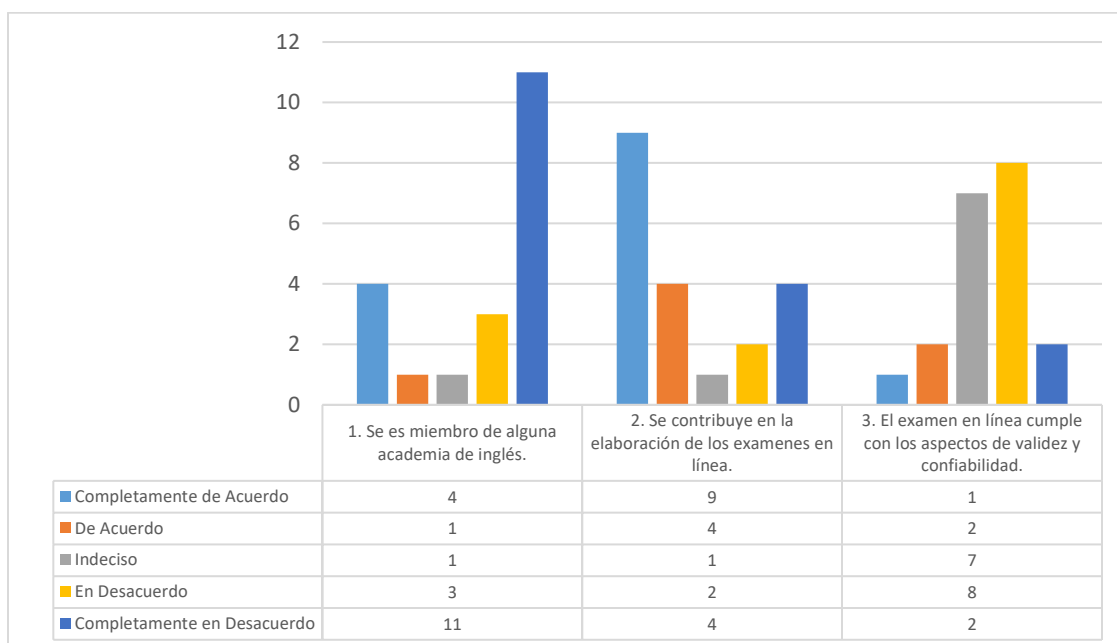
La teoría de la evaluación de los aprendizajes sugiere obtener datos desde diferentes formas e instrumentos de evaluación, de esta manera se tendrá una evaluación integral que tendrá que ser reportada a los estudiantes. Los docentes expresan estar en desacuerdo en un 40% (8 de 20) en que la evaluación que se realiza a un curso de inglés es integral. Los docentes manifiestan que la evaluación que realizan no es integral.

Factibilidad de la evaluación de la competencia lingüística

La factibilidad de la evaluación de la competencia lingüística implica la valoración de las habilidades de: producción oral y escrita, comprensión de lectura y auditiva, y uso del lenguaje en las formas de gramática y vocabulario. Los docentes dividen su opinión en estar indecisos en un 35% (7 de 20) y en estar completamente en desacuerdo en un 35% (7 de 20), en que la evaluación de la competencia lingüística es factible. Con base en los resultados expresados se entienden que no es factible evaluar la competencia lingüística del estudiante, esto hace notar otra área de oportunidad en el trabajo con los docentes.

Elaboración de instrumentos de evaluación

Figura 20. Elaboración de instrumentos de evaluación



Academia de inglés

La BUAP establece que sus docentes sean miembros de una academia adherida al departamento de su procedencia. Los docentes de lengua extranjera se encuentran organizados en academias para el trabajo académico. Los docentes expresan estar completamente en desacuerdo en un 55% (11 de 20) en cuanto al ser parte de alguna academia de inglés. Este punto refleja la falta de compromiso profesional del docente.

Elaboración de exámenes

La elaboración de exámenes es una de las academias con que cuenta el departamento de inglés. Los docentes manifiestan estar completamente de acuerdo en un 45% (9 de 20) en la actividad académica de contribuir en la elaboración de los exámenes en línea. La importancia y el compromiso que le dan los docentes encuestados a la conformación del examen en línea son positivos.

Validez y confiabilidad

Los aspectos de validez y confiabilidad le dan consistencia al examen en línea. La opinión de los docentes es estar en desacuerdo en un 40% (8 de 20). Es de notar la opinión que tienen los docentes al señalar que el examen en línea no cumple los criterios de validez y confiabilidad; estos dos elementos necesitarían ser revisados por el departamento y la academia correspondiente.

Esta primera variable que se aborda desde la opinión de los docentes y alumnos acerca del examen en línea reconoció la aceptación que tiene el examen en línea como instrumento de evaluación; sin embargo, también se identificó un punto de quere en la retroalimentación como proceso del informe de resultados después de la primera evaluación, y su evidente impacto en las decisiones para mejorar la segunda parte del periodo. También resultó importante la poca importancia que los docentes le dan a los tipos de evaluación: diagnóstica formativa y sumativa; e incluso a la misma evaluación en general.

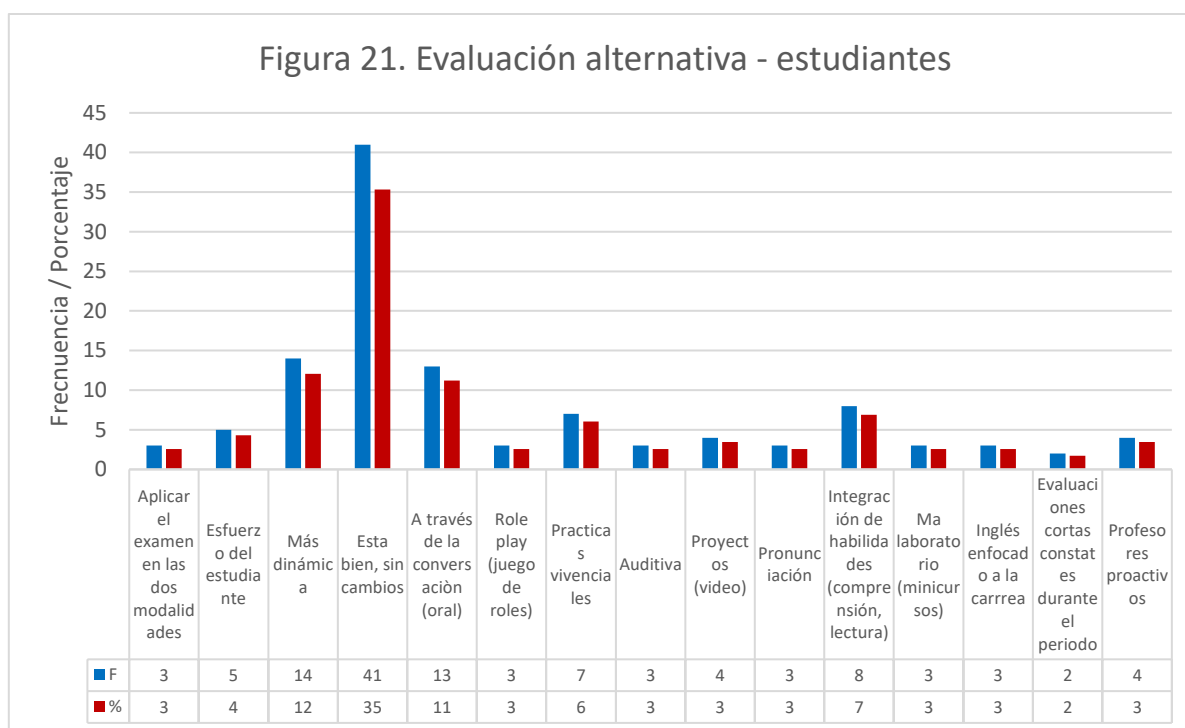
4.3. Evaluación del inglés curricular

Las dimensiones que se presentan y discuten en este apartado son: evaluación alternativa, porcentajes de evaluación curricular, el punto extra de laboratorio, la evaluación del inglés y las características importantes de la evaluación del inglés.

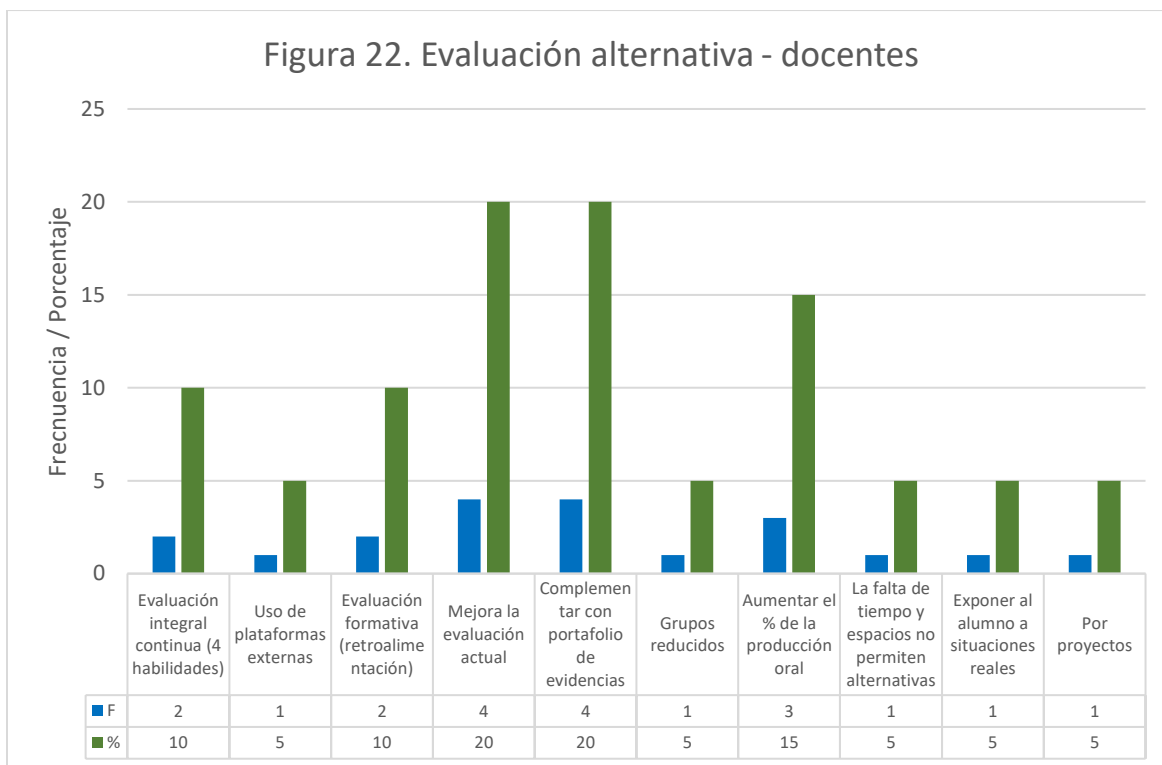
Evaluación alternativa

La pregunta que se plantea es la siguiente:

1. ¿Qué forma de evaluación alternativa (no tradicional) crees que mejoraría la forma de valorar el curso de inglés curricular?



Los alumnos tienen diferentes sugerencias para mejorar la evaluación del curso de inglés curricular; sin embargo la mayoría (41 de 116) expresada en un 35% dice que la forma actual de evaluación está bien y que no requiere cambios. Por otra parte las sugerencias que hacen van encaminadas a mejorar el proceso; por ejemplo, en segundo lugar está el tener una evaluación más dinámica con un 12% (14 de 116); a su vez la tercer sugerencia en importancia es realizar una evaluación a través de productos de conversación en un 11% (13 de 116). Por último, la cuarta sugerencia más representativa es evaluar mediante la integración de habilidades en el idioma con un 7% (8 de 116).



Los docentes también tienen algunas propuestas alternativas a la evaluación del inglés curricular: hay un empate con el 20% (4 de 20) al sugerir que se debe de mejorar la evaluación actual y la otra sugerencia recae en complementar esta evaluación con el portafolio de evidencias. La tercer sugerencia de evaluación alternativa representa un 15% (3 de 20) y consiste en aumentar el porcentaje de la producción oral. La cuarta y quinta sugerencias están empatadas con un 10% (2 de 20) en donde se sugiere una evaluación integral continua de las 4 habilidades y realizar evaluación formativa como retroalimentación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

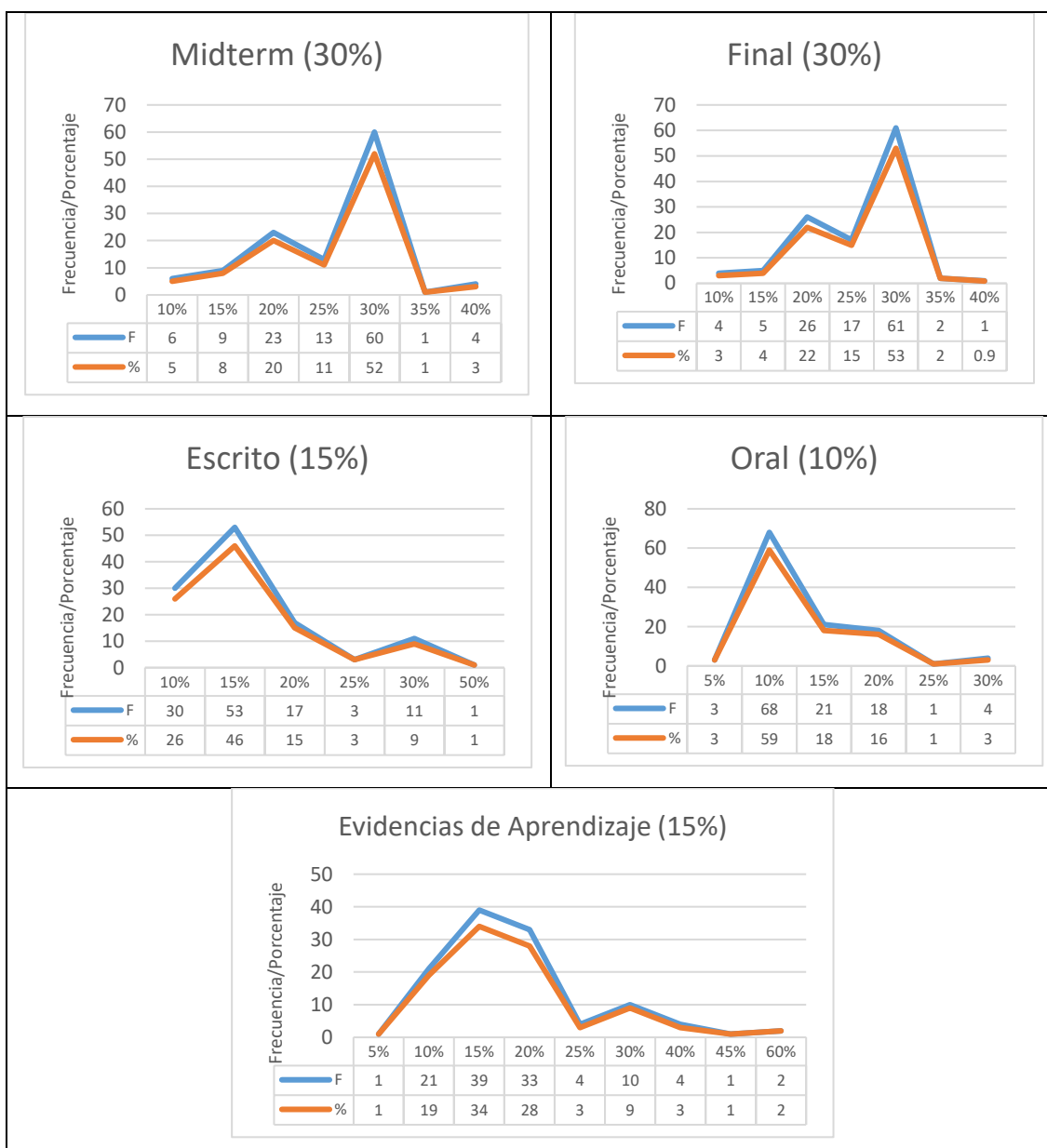
Los datos expresados como sugerencias de formas de evaluación alternativa confirman que la evaluación que se realiza es aceptable si es integral y si va acompañada de productos como el portafolio de evidencias.

Porcentajes de evaluación

La pregunta correspondiente a los porcentajes de evaluación:

- ¿Cómo cambiarías los porcentajes de evaluación de acuerdo a tu experiencia como alumno (docente) de inglés en la BUAP para mejorar la distribución de los puntos en cada categoría?

Figura 23. Cambios en los porcentajes de evaluación (estudiantes)

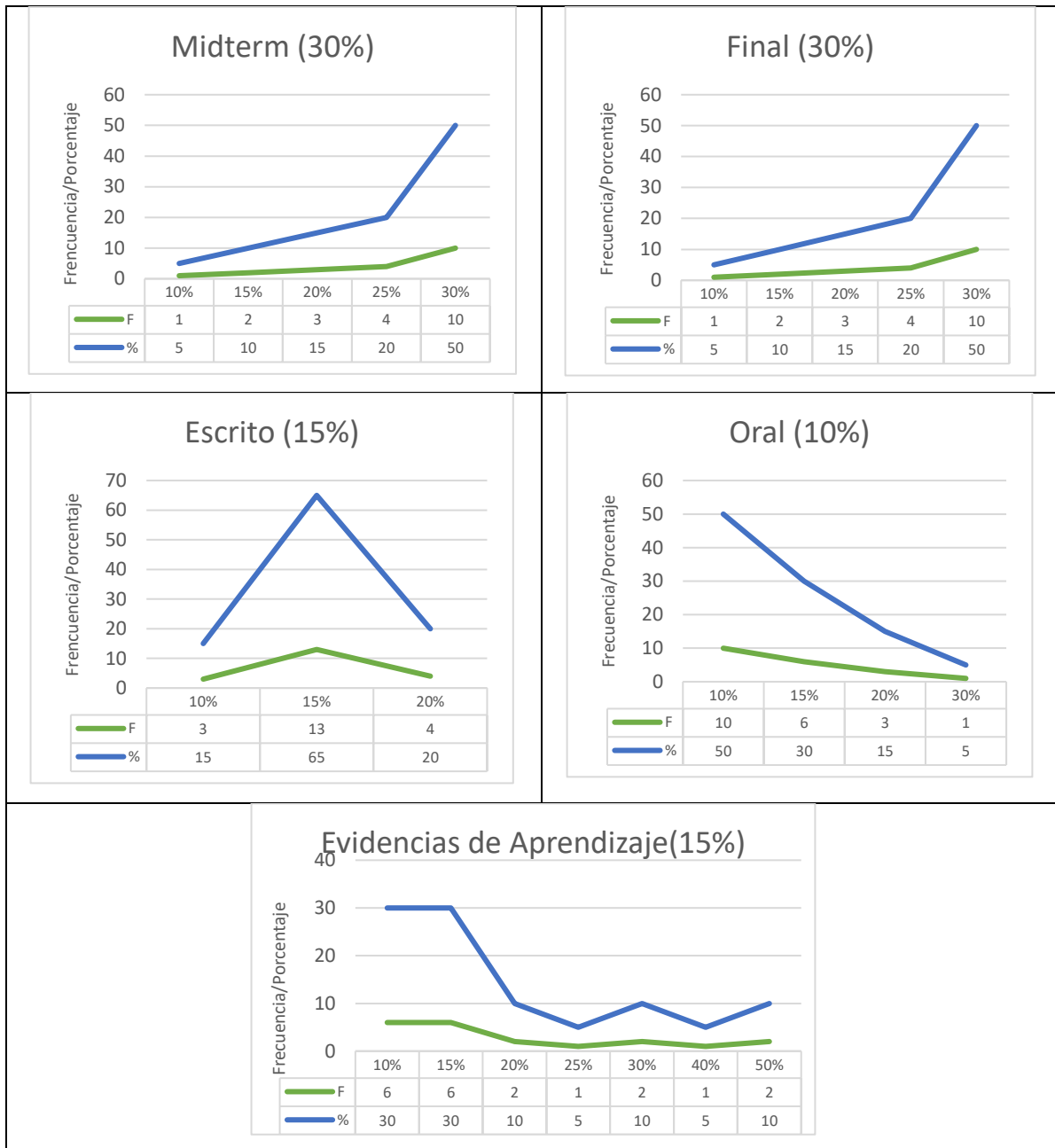


Los estudiantes encuestados expresan la necesidad de hacer algunos cambios en los porcentajes de la evaluación del curso de inglés curricular; de cualquier modo la tendencia permite ver una aceptación en cada categoría con los porcentajes vigentes. Para el examen en línea de mitad de curso (midterm) se tiene un porcentaje asignado de 30%, los estudiantes confirman continuar con el mismo porcentaje en un 52% (60 de 116). En segundo lugar se encuentra reducir este porcentaje a un 20% y lo respalda el 20% (23 de 116) de los estudiantes. Para el examen en línea de final de curso (final) se tiene un porcentaje actual del 30%, los estudiantes también manifiestan continuar con el mismo porcentaje en un 53% (61 de 116); una alternativa de cambio es el 20% para este examen que es representado en un 22% (26 de 116) de las opiniones.

El examen escrito representa un 15% de la calificación total, para los estudiantes les representa seguir con el mismo porcentaje que lo expresan en un 46% (53 de 116), y con una alternativa de disminuirlo al 10% soportando esa cambio con un 26% (30 de 116) de los encuestados. Por otro lado el examen oral tiene un porcentaje asignado del 10% actual, los estudiantes expresan continuar con el mismo porcentaje en un 59% (68 de 116), y la alternativa más cercana de modificación de este porcentaje es subirlo al 15% que se soporta con el 18% (21 de 116) de acuerdo a lo expresado.

El quinto rubro a evaluar corresponde con las evidencias de aprendizaje que tiene un porcentaje del 15% actual, los estudiantes coinciden en continuar con el mismo en un 34% (39 de 116); la alternativa de cambio se refleja en la segunda tendencia alta que representa el aumentarlo al 20% con un 28% (33 de 116) de la opinión de los estudiantes encuestados.

Figura 24. Cambios en los porcentajes de evaluación (docentes)



Por su parte los docentes también confirman una opinión generalizada de continuar con los porcentajes establecidos hasta hoy. Para el examen de mitad de curso (midterm) que tiene un porcentaje del 30% asignado, los docentes soportan su continuidad con un 50% (10 de 20); se propone una modificación mínima a reducirlo a un 25% como segunda opción para el 20% (4 de 20) de los encuestados. Para el examen final que representa un 30% de la

calificación total, la tendencia es similar, un 50% (10 de 20) aprueba su continuidad, y una segunda opción es bajarlo al 25%, así lo expresa el 20% (4 de 20) de los docentes.

El examen escrito representa un 15% de la calificación, los docentes expresan seguir con el mismo porcentaje fundamentando su opinión en un 65% (13 de 20); mientras que como segunda opción de cambio es subirlo a un 20% de la calificación según lo expresa un 20% (4 de 20) de los encuestados. En el caso del examen oral que representa el 10% de la calificación, los docentes manifiestan seguir con el mismo porcentaje en un 50% (10 de 20); de igual manera como segunda opción se opina que debe de aumentar el porcentaje a un 15% para un 30% (6 de 20) de los encuestados.

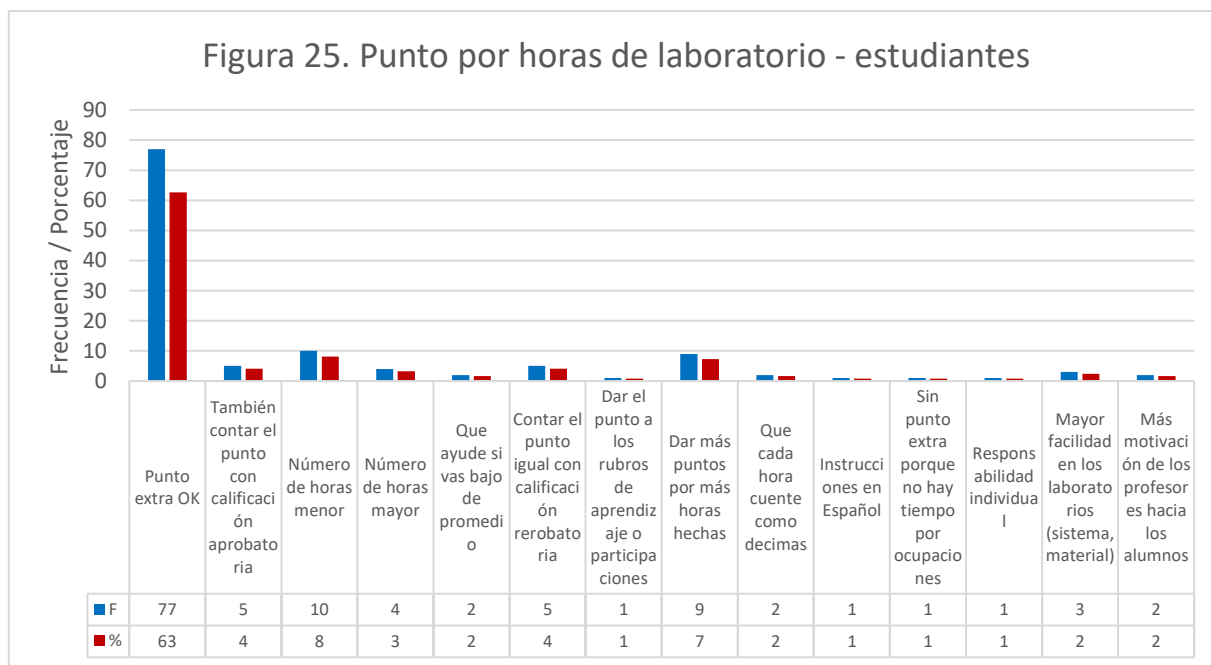
La quinta categoría que se considera en la evaluación del inglés curricular corresponde con las evidencias de aprendizaje que representan un 15% de la calificación. Los docentes manifiestan un empate del 30% (6 de 20 respectivamente) en continuar con el porcentaje actual y al mismo tiempo reducirlo a un 10% según los encuestados.

Con base en los datos expuestos se infiere que tanto docentes como estudiantes aprueban los porcentajes asignados a la evaluación actual de los cursos de inglés curricular. Los porcentajes de cambio son mínimos ya sea para aumentar o disminuir su representatividad en la evaluación total.

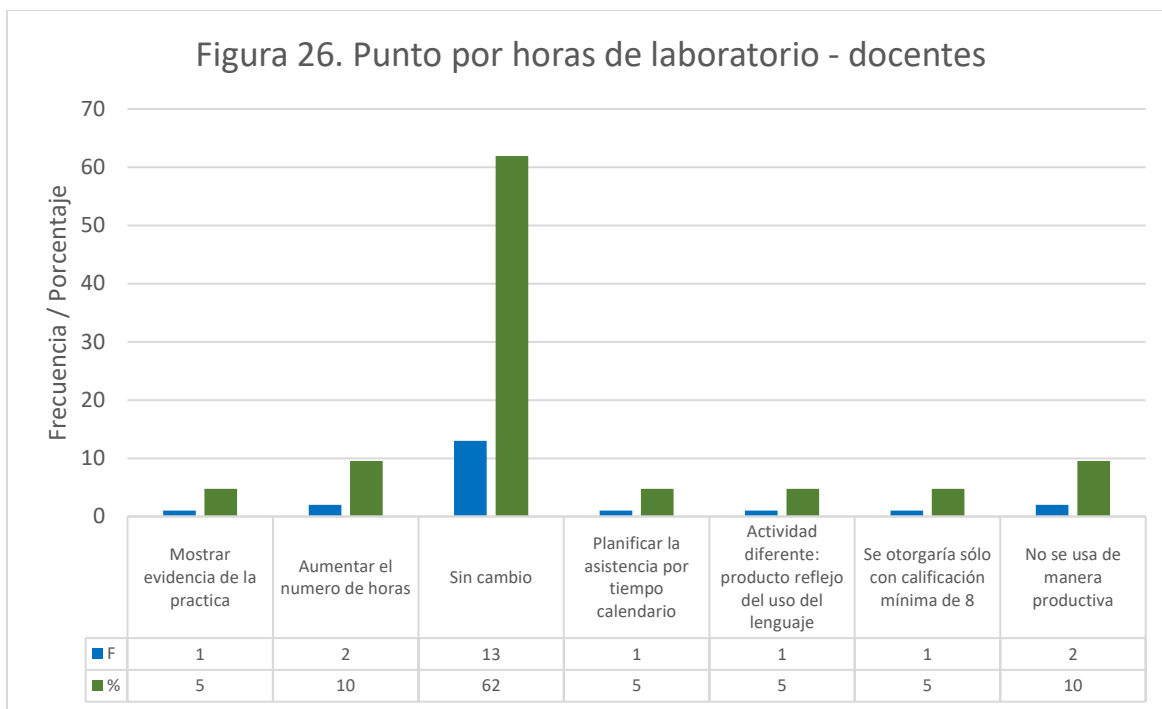
Punto extra de laboratorio

Se les pidió a los participantes dar una opinión acerca del punto extra de laboratorio de la siguiente forma:

- Con respecto al punto extra por horas de laboratorio al resultado final aprobatorio del curso, ¿Qué cambiarías de este beneficio a tu calificación?



Como parte de la evaluación del inglés curricular se recomienda que el alumno complemente las actividades en las sesiones presenciales con actividades de práctica autónoma de habilidades en el Centro de Auto Acceso (CAA). El beneficio que se tiene después de realizar 8 horas de laboratorio en el semestre regular y de 5 horas en el inter periodo de verano es de 1 punto extra sólo para estudiantes con calificación aprobatoria de mínimo 6. El espectro de opiniones se agrupa en 15 dominios de los cuales el de mayor porcentaje representa el 63% (77 de 116) y que expresa que el punto extra es correcto. El segundo en porcentaje corresponde al 8% (10 de 116) que dice que habría que solicitar un menor número de horas; en la tercera opción de mayor frecuencia expresa por el 7% (9 de 116) señala que se deberían dar más puntos por más horas realizadas.



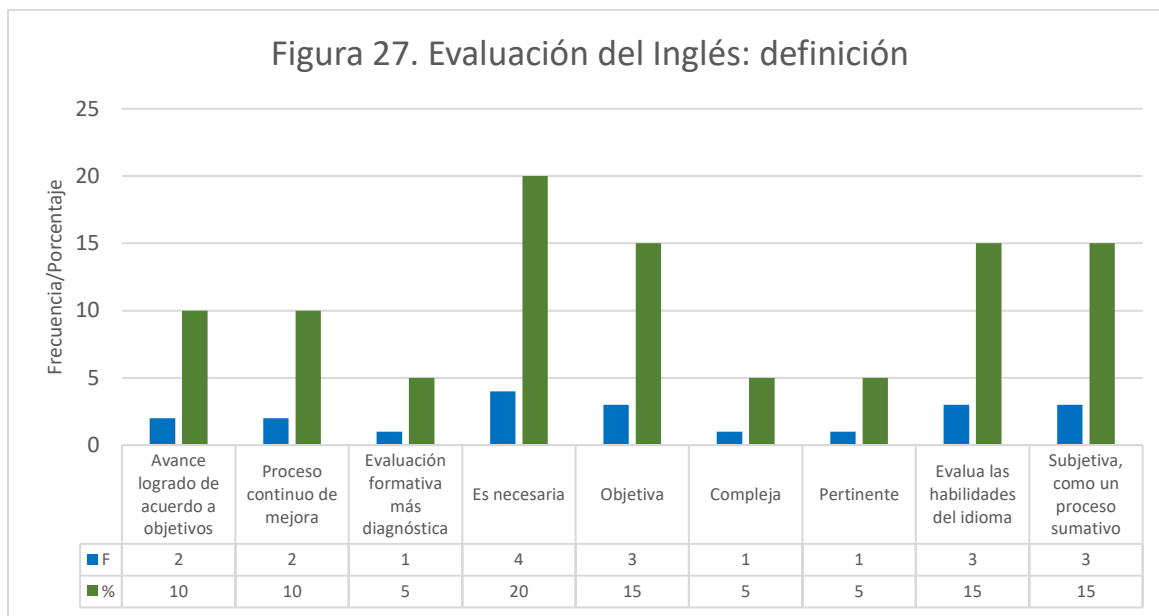
Por su parte los docentes dicen que el punto extra está bien aplicado por lo que no requiere de cambio alguno según lo expresa un 62% (13 de 116). Las dos opiniones con mayor frecuencia que siguen corresponden al 20% (2 de 10) respectivamente, se manifiesta aumentar el número de horas para el otorgamiento de las horas y también se expresa que el CAA no se usa de manera productiva.

Las opiniones tanto de docentes como de estudiantes soportan la continuidad del punto extra del laboratorio ya que alcanza una aprobación y justificación altas.

Evaluación del inglés: definición

Los docentes expresan su definición de la evaluación del inglés mediante la siguiente pregunta:

4. En tus palabras, ¿Cómo defines la Evaluación del Inglés?



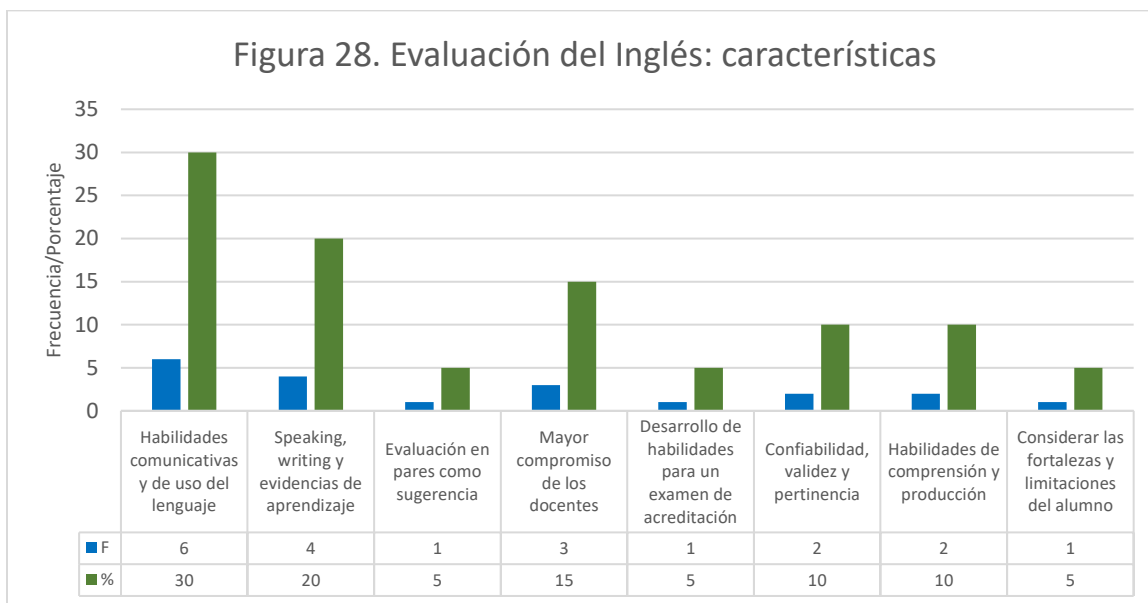
El docente como experto en la evaluación de la materia de inglés por su injerencia directa en el proceso de enseñanza aprendizaje tiene una concepción de este elemento pedagógico desde su actuar. Los docentes conciben a la Evaluación del Inglés como necesaria en un 20% (4 de 20); en segundo lugar hay tres dominios de opinión importantes: la evaluación es objetiva según los expresado por el 15% (3 de 20), otro 15% (3 de 20) corresponde a la evaluación que evalúa las habilidades del idioma, y otro 15% (3 de 20) concibe a la evaluación del inglés como subjetiva en un proceso sumativo.

Los datos expresados permiten inferir el compromiso que tiene el docente de inglés como lengua extranjera con la evaluación del idioma en su contexto.

Evaluación del inglés: características

Las características importantes de la evaluación del inglés para los docentes se hacen desde la pregunta:

5. ¿Qué características consideras importantes en la Evaluación del Inglés?



En la pregunta final dirigida a los docentes se les aborda con la finalidad de conocer que características consideran importantes en la evaluación del inglés. Los docentes expresan diferentes opiniones de las cuales las más representativas corresponden a habilidades comunicativas y uso del lenguaje con un 30% (6 de 20). En segundo lugar corresponde a considerar speaking, writing y evidencias de aprendizaje como importantes en un 20% (4 de 20); y en un tercer lugar por frecuencia es tener un mayor compromiso de los docentes con un 15% (3 de 20). Los datos expresan nos dicen que el docente, el alumno y el usar el idioma en situaciones receptoras y productivas son la combinación idónea en la evaluación del inglés.

Esta segunda variable permitió hacer un balance de las sugerencias que los actores directos del proceso de enseñanza aprendizaje hacen a la evaluación del inglés como proceso de mejora.

Conclusiones

El análisis de la información permitió explorar la percepción que se tiene acerca del examen en línea desde la mirada de los estudiantes y los docentes. El diagnóstico general fue positivo ya que se expresa la aceptación alta que se tiene de este instrumento de evaluación; sin embargo, hay algunos aspectos por recuperar y que dan respuesta a la pregunta de investigación a través del objetivo general y los específicos de este estudio.

En las siete dimensiones que se abordan para estudiantes y docentes se obtienen resultados positivos, es decir, el examen en línea como proceso representa opiniones altas de efectividad en la gestión. El formato del examen en línea también se acepta como factible en su lectura y seguimiento. La tercera dimensión que aborda el proceso de la evaluación en línea del inglés manifiesta el conocimiento del contenido que se va evaluar; no obstante se enfatiza la falta de autonomía del estudiante para conocer sus fortalezas y debilidades en el idioma, dicha interpretación tiene que ser informada por el docente. Al respecto de este informe, la retroalimentación que se da y se recibe apenas sobrepasa la media de las opiniones positivas por lo que se recomienda revisar los mecanismos de informe de resultados tanto para estudiantes como a los docentes, ya que este aspecto representa las acciones de mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En la cuarta dimensión que explora la interpretación de resultados se obtiene de manifiesto la dependencia del alumno hacia el docente para la interpretación de resultados. La dimensión de las creencias acerca de las ventajas de contestar un examen en formato físico o en electrónico no representa ninguna tendencia hacia el uso de uno u otro, es decir, el formato no afecta el resultado. Las experiencias con exámenes en ambos formatos tampoco representan una ventaja para optar por regresar a un examen en papel y lápiz. La decisión de migrar hacia una plataforma interna de la Facultad de Lenguas y con ello el ahorro de material impreso y el mantener un control más efectivo de la objetividad del examen, se validan con la opinión de esta muestra no representativa de estudiantes y docente.

La dimensión que aborda la opinión del docente en cuanto a la evaluación del aprendizaje permite identificar áreas de oportunidad de consideración en la concepción que los docentes expresan. Los docentes le dan poca importancia al proceso de enseñanza aprendizaje, lo mismo para el informe de resultados de mitad y final de curso,

retroalimentación. Otro resultado adverso es que los docentes no realizan evaluación diagnóstica ni formativa, más bien centran sus decisiones en la evaluación sumativa. El uso del portafolio como recurso de evidencias de aprendizajes es aplicado por muy pocos docentes; en consecuencia, ellos no realizan una evaluación integral y se concibe a la evaluación de la competencia lingüística del inglés como no factible de realizar en los cursos de lengua extranjera curricular.

Ya en la novena dimensión del instrumento para docentes, se identifica una falta de trabajo colaborativo en academia, y esta percepción se complementa con expresar una aprobación arriba de la media en la validez y confiabilidad del examen en línea.

En cuanto a las recomendaciones y opciones de cambiar algunos de los aspectos de la evaluación del inglés curricular en la BUAP, se encontraron sugerencias valiosas para mejorar el proceso. Se acepta la evaluación como se está gestionando actualmente, no obstante se propone como evaluación alternativa una evaluación progresiva en donde haya retroalimentación soportada con productos como el portafolio de evidencias.

Los porcentajes de evaluación no mueven la opinión de los docentes ni de los estudiantes, más bien soportan y justifican la distribución de los porcentajes asignados; los cambios significativos que se proponen, modifican en una mínima medida el porcentaje actual como segunda tendencia de opinión. Por su parte, el punto de laboratorio es aceptado en un alto grado por docentes y estudiantes, y vale la pena considerar la sugerencia de mejorar la asistencia del estudiante al CAA en las fechas calendario para evitar filas y espera en los días últimos para la conclusión de los cursos.

Los docentes afirman que la evaluación es necesaria y debe de ser objetiva, además de ésta debe de ser integral, es decir, abordar las habilidades receptivas y productivas en el uso del lenguaje. Esta concepción que se tiene de la evaluación del inglés resulta contrastante con lo expresado en el proceso de evaluación mediante el examen en línea donde se expresa la ausencia de la evaluación diagnóstica y formativa.

Ya en el último reactivo del cuestionario para docentes relacionado a las características importantes de la evaluación del inglés, los docentes priorizan las habilidades de producción lingüística mediante productos que evidencien el progreso en la habilidad lingüística del

alumno, y también se hace una llamado a tener docentes más comprometidos con la enseñanza del inglés en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Con respecto a la pregunta de investigación que expresa conocer las opiniones del alumno y del docente acerca del examen en línea, se concluye que éste si es funcional, aunque se debe de trabajar en la retroalimentación y en la concepción que los docentes tienen de la evaluación de los aprendizajes. Los porcentajes asignados también se respaldan, al igual que el punto extra.

La recomendación que se hace a las personas responsables de la gestión de este instrumento de evaluación en línea son: mejorar el informe de resultados para que facilite la retroalimentación para el alumno y el docente; una mejor gestión de la asistencia al CAA para la obtención del punto extra; la revisión en academias de la concepción de la relevancia de la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Este estudio se limita a los resultados recabados mediante un cuestionario de opinión de estudiantes y docentes de una muestra no representativa de los cursos de inglés curricular del área de Ciudad Universitaria de la BUAP, por lo que una ampliación de la muestra daría una opinión más amplia de la percepción de los participantes. El uso de otros instrumentos de recogida de datos como entrevistas a los encargados de academia y coordinadores de área también resultaría valioso y daría más elementos para analizar, discutir y comprender en mayor medida la evaluación del inglés curricular mediante el examen en línea.

Bibliografía

- Amador, A. (2014). *Analyzing scores obtained by LEMO and LEI undergraduate students in the TOEFL: perceptions and performance*. B. A. Thesis. BUAP, Facultad de Lenguas, México.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York: Oxford University Press.
- Bachman, L. & Palmer S. (1996). *Language Testing in Practice*. England: Oxford University Press.
- Barroso, A. (2014). *Struggles that Mexican pre-service teachers face presenting the TOEFL test*. B.A. Thesis. BUAP, Facultad de Lenguas, México.
- British Council (2016). Recuperado de <https://www.britishcouncil.org.mx>
- BUAP (2005). *Tiempo Universitario*. Año 8, número3. México: BUAP.
- BUAP (2007). *Modelo Universitario Minerva. Documento de Integración*. México: BUAP.
- BUAP (2016). *Página electronica de la Facultad de Lenguas*. Recuperado de <http://www.facultaddelenguas.com/>
- BUAP (2015a). *Educación a Distancia / Oferta Educativa*. Fecha de consulta 1 de Diciembre del 2015. URL: <http://www.dgie.buap.mx/oferta-educativa>
- BUAP (2015b). *Listado de Tesis de Licenciatura y Posgrado*. BUAP, Facultad de Lenguas, México.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Davies, P. (2009). *Where and how do EFL learners tend to reach and pass intermediate level?* en *Memorias del V Foro de Estudios en Lenguas Internacional (FEL 2009)*. México: Universidad de Quintana Roo.
- Dorrego, Elena. (2006). "Educación a Distancia y Evaluación del Aprendizaje". RED. *Revista de Educación a Distancia*. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/M6>

- Douglas, D. (2000). *Assessing Languages for Specific Purposes*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Education First. (2015). Recuperado de <http://www.ef.com.mx/>
- Englander, K. (2004). *Beyond statistics: systematic development of a high stakes reading comprehension exam*. México: MEXTESOL.
- ETS (2016). *English Testing Service*. Recuperado de <https://www.ets.org/about>
- Gadotti, M. (2002). *Historia de las ideas pedagógicas*. España: Siglo XXI editores.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). “¿Qué es plantear el problema de investigación cuantitativa?” en *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, pp. 36-57.
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. (2nd Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leyva, Y. (2010). *Evaluación del Aprendizaje: una guía práctica para profesores* (2010). México: CENEVAL
- Mallart, J. (2001). *Didáctica: concepto, modelo y finalidades*, en Rajadell, N. y Sepulveda, F. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. New York: Oxford University Press.
- Medina, A. y Mata, F. (2009). *Didáctica general*. (2da. Ed.). Madrid: Pearson Educación
- MEXTESOL (2007). *La enseñanza del Inglés en las Escuelas Primarias y Secundarias Públicas de México*. México: Mextesol Journal, Vol. 31, No. 2.
- MEXTESOL (2008). *ELT in Mexican Higher Education should be mainly ESP, not EGP*. México: Mextesol Journal, Vol. 32, No. 1, 2008.
- MEXTESOL (2015). *A response to the Sorry Report on the State of the PNIEB and English Language Education in Mexican Public Schools*. México: Mextesol Journal, Vol. 39, No. 4, 2015.
- MEXTESOL (2015). *Mexican TESOL*. Recuperado de <http://www.mextesol.org.mx/>

- Meza, P. (2013). *Las competencias en la educación superior*. México: BUAP.
- Morán, P. (2012). *Propuesta de Evaluación y Acreditación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje desde una Perspectiva Grupal*. México: Perfiles Educativos.
- ONU (2016). Recuperado de <http://www.un.org/es/index.html>.
- Perreault, M. (1996). *Los Métodos Cognitivos*. París: Armand Colin.
- Quesada, R. (2006). “Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia en línea”.
RED: Revista de Educación a distancia., No. 6. Recuperado de:
<http://www.um.es/ead/red/M6>
- OREALC (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. UNESCO.
- Rodríguez, E. y Larios, B. ((2013). *Teoría del aprendizaje. Del Conductismo Radical a la Teoría de los Campos Conceptuales*. México: Nueva Editorial Iztacihuatl.
- Sarramona J. (2000). *Teoría de la Educación*. España: Editorial Ariel.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje (6ª ed.)*. México: Pearson Educación.
- SEP (2007). *Marco curricular común, una colaboración colectiva*. México: SEMS.
- SEP (2012). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: SEP.
- SEP (2016). *Certificación nacional de nivel de idioma*. Recuperado de
<http://www.cenni.sep.gob.mx/#newcomment>
- Tuckman B. y Monetti D. (2011). *Psicología educativa*. México: Cengage Learning Editores.
- Ur, P. (1996). *Giving feedback*. In *a course in language teaching*. (pp. 242-258). UK: Cambridge University Press.

ANEXO A. Tabla de variables.

CATEGORÍA	PARTICIPANTE	DIMENSIÓN	CONCEPCIÓN TEÓRICA	INDICADORES
I	ALUMNO DOCENTE	SOCIODEMOGRÁFICO	Este estudio se centrará en las opiniones de los alumnos y profesores del nivel básico de inglés de la licenciatura en Ingeniería Química. Esta Facultad representa una población estudiantil de aproximadamente 3500 alumnos, de los cuales el 15% cursan algún nivel de inglés, esto es 450 alumnos. (Coordinación Inglés FGU)	<ul style="list-style-type: none"> - Edad - Género - Licenciatura - Semestre de la Licenciatura (sin contar inter-periodo) - Horas de estudio a la semana (cursos curriculares) - Horario de estudio (matutino – vespertino) - Horario de la clase de inglés
II	ALUMNO DOCENTE	EXAMEN EN LINEA	Un examen en línea tiene la característica de ser objetivo en cuanto a su graduación dado que se programa para cumplir con ciertas condiciones en la selección de las opciones de respuesta correctas. Esta herramienta electrónica de evaluación debe cumplir con ciertas características acordadas por uno o varios participantes que convienen un contenido y se llega a un consenso el cual se verá reflejado de manera puntual el día del examen. Por otro lado, el formato adoptado dependerá del software empleado para su elaboración e integración de las partes de la prueba (Douglas, 2010).	<ul style="list-style-type: none"> - Registro electrónico exitoso (enviar kardex) – 1 vez - Tiempo para contestar el examen (50 minutos) - Instrucciones para contestar el examen (dificultad) - Manejo de la tecnología (equipo, sistema, - Obtención del resultado
III	ALUMNO DOCENTE	FORMATO DEL EXAMEN EN LÍNEA		<ul style="list-style-type: none"> - Extensión: Largo – Corto – Apropiado - Formularios apropiados - Tamaño de letra, centrado y distribución de los reactivos apropiados - Identificación de las secciones del examen: fácil - media - difícil
IV	ALUMNO DOCENTE	LA EVALUACIÓN EN LINEA DEL INGLÉS: PROCESO	"Un proceso formativo y sumativo mediante el cual se identifica en qué medida los alumnos/as han desarrollado un mejor desempeño en la resolución de los problemas que se les presentan y que se les presentarán a lo largo de su vida, utilizando los conocimientos, habilidades del pensamiento, destrezas y actitudes que les permitirán contar con las competencias requeridas para hacerlo (Frade, 2008: 85)	<ul style="list-style-type: none"> - El contenido de la clase: nivel (correspondencia) - 1ª evaluación (cronograma/programa) - Entrega de resultados de la 1ª evaluación - Continuación – Retroalimentación – Ajustes - 2ª evaluación (cronograma/programa)
V	ALUMNO DOCENTE	LA EVALUACIÓN EN LINEA DEL INGLÉS: INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS		<ul style="list-style-type: none"> - Puntaje sobre 30 - Uso del lenguaje - Fortalezas y debilidades - Ponderación de la calificación
VI	ALUMNO DOCENTE	EXPERIENCIA CON EVALUACIONES DEL INGLÉS EN FÍSICO Y EN ELECTRÓNICO	La competencia comunicativa refiere el grado de conocimiento del idioma que el sujeto posee, por lo tanto se hace una inferencia de ese grado y del tipo de conocimiento lingüístico que es usado cuando un usuario de la lengua extranjera da respuesta a una situación comunicativa. (Douglas, 2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados de cursos anteriores (Inglés I y II) - Diferencias con evaluaciones en papel y lápiz vs examen en línea
VII	ALUMNO	CREENCIAS	La competencia comunicativa refiere el grado de conocimiento del idioma que el sujeto posee, por lo tanto se hace una inferencia de ese grado y del tipo de conocimiento lingüístico que es usado cuando un usuario de la lengua extranjera da respuesta a una situación comunicativa. (Douglas, 2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Papel y lápiz - En línea - Una evaluación justa/completa/suficiente - La evaluación refleja las habilidades reales - Otras formas de evaluación (alternativas): portafolio / entrevista, etc.
VIII	DOCENTE	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	Marco Común Europeo (Consejo Europeo, 2002) como, "valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario" (p.176)	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación - Retroalimentación - Diagnóstico - Portafolio - Competencia lingüística
IX	DOCENTE	ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACION	Con el objetivo de analizar los tipos de prueba, Bachman (1990) hace una clasificación en base a cinco características especiales: a) El propósito o el uso para el cual están destinadas: selección, ingreso y preparación; ubicación y diagnóstico; avance, logro, y dominio. b) El contenido en el que están basadas: competencia (dominio), logro (dominio); aptitud. c) El marco de referencia mediante el cual los resultados son interpretados: en base a una norma de referencia, en base a criterios de referencia.	<ul style="list-style-type: none"> - Academias - Elaboración de examen - Validez - Confiabilidad
X	DOCENTE ALUMNO	EVALUACIÓN DEL INGLÉS CURRICULAR	Examen en línea, producción escrita, producción oral, evidencias de aprendizaje. Laboratorio (autoacceso)	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación alternativa - Laboratorio - Porcentaje - Evaluación del inglés

ANEXO B. Cuestionario para alumnos.

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA MAESTRIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Cuestionario de opinión de la evaluación en línea del inglés en la BUAP

El presente cuestionario tiene como objetivo recoger la opinión de los estudiantes de Inglés acerca de la evaluación mediante el examen en línea. Por tal motivo se solicita su colaboración para contestar brevemente las siguientes preguntas, o marcando con una X en el espacio correspondiente a la respuesta que más se acerque a su opinión. La información que se le solicita es totalmente confidencial y sólo será utilizada con fines de investigación educativa como parte de un trabajo de tesis de la Maestría en Educación Superior de la BUAP. Los resultados de la presente investigación sólo serán de carácter estimativo y permitirán hacer recomendaciones para el proceso de evaluación en línea.

¡Muchas gracias por su participación!

I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1.1 Edad			
1.2 Género	Masculino () Femenino ()		
1.3 Licenciatura			
1.4 Semestre (sin contar inter-periodo)			
1.5 Horas de estudio de inglés a la semana (incluye laboratorio):			
1.6 Estudias en	Mañana () Tarde () Mixto ()		
1.7 Hora de la clase de inglés	Inicia		Termina

II. EXAMEN EN LÍNEA

Pregunta	Escala	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
2.1 Me registré exitosamente para el examen en línea.						
2.2 Envíe mi kardex sin ningún problema.						

Pregunta \ Escala	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
2.3 Los 50 minutos para contestar el examen en línea son adecuados.					
2.4 Las instrucciones para contestar el examen en línea son fáciles de seguir.					
2.5 El acceso al examen en línea fue fácil.					
2.6 El formato del examen en línea fue fácil de entender y seguir.					
2.7 El audio del examen fue fácil de modular (subir-bajar).					
2.8 El nivel del sonido del audio fue adecuado.					
2.9 Escuche tres veces el audio					
2.10 Pedí y escuche una cuarta vez el audio					
2.11 Recibí mi resultado (puntaje sobre 30) al terminar de contestar el examen en línea.					
2.12 Recibí mi resultado (puntaje sobre 30) un día posterior al examen en línea.					

III. FORMATO DEL EXAMEN EN LÍNEA

Pregunta \ Escala	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
3.1 El número de reactivos del examen en línea es conveniente.					
3.2 Los formularios del examen en línea son adecuados.					
3.3 El tamaño de letra del examen es apropiado.					
3.4 La distribución de los reactivos del examen en línea es apropiada.					
3.5 Identificar las secciones del examen (gramática, vocabulario, lectura y audio) es fácil.					

IV. LA EVALUACIÓN EN LÍNEA DEL INGLÉS: PROCESO

Pregunta \ Escala	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
4.1 El contenido de la clase corresponde con lo que se evalúa en línea.					
4.2 Los reactivos del examen fueron abordados en el curso.					
4.3 Me informaron del resultado de la 1ª evaluación (Midterm).					
4.4 Recibí retroalimentación de la primera evaluación.					
4.5 Conozco mis fortalezas y debilidades en el inglés.					
4.6 Conozco los temas que se preguntaron o preguntaran en el examen final (Final Exam).					

V. LA EVALUACIÓN EN LÍNEA DEL INGLÉS: INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Pregunta \ Escala	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
5.1 Sé cómo interpretar el puntaje obtenido del examen en línea de acuerdo a mi nivel de inglés.					
5.2 Sé cómo interpretar el puntaje del examen en línea de acuerdo a mis habilidades de: gramática y vocabulario, comprensión de lectura y comprensión auditiva.					
5.3 Conozco mis fortalezas y debilidades en inglés por el resultado del examen en línea.					
5.4 Conozco mis fortalezas y debilidades en inglés por explicación de mi profesor.					
5.5 Conozco mi calificación de mitad y/o final de curso en una escala de 0 a 10.					

VI. EXPERIENCIA CON EVALUACIONES DEL INGLÉS EN FÍSICO Y ELECTRÓNICO

Pregunta \ Escala	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
6.1 Me inclino por los exámenes de inglés en papel y lápiz					
6.2 Las evaluaciones de inglés en papel favorecerían mi resultado de la prueba en la preparatoria y/o secundaria					
6.3 Me inclino por los exámenes de inglés en línea					

VII. CREENCIAS

Pregunta \ Escala	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
7.1 Un examen en papel y lápiz facilita la lectura y su resolución.					
7.2 Si resuelvo un examen en papel y lápiz mejora mi resultado de la prueba.					
7.3 Un examen en línea facilita la lectura y su resolución.					
7.4 Si resuelvo un examen en línea mejora mi resultado de la prueba.					
7.5 Tanto las evaluaciones en línea como las evaluaciones en papel y lápiz reflejan las habilidades de inglés reales de los estudiantes.					
7.6 La evaluación del inglés se debería de hacer mediante un portafolio de evidencias.					

EVALUACIÓN DEL INGLÉS CURRICULAR.

1. ¿Qué forma de evaluación alternativa (no tradicional) crees que mejoraría la forma de valorar tu curso de inglés curricular?

2. ¿Cómo cambiarías los porcentajes de evaluación de acuerdo a tu experiencia como alumno de inglés en la BUAP para mejorar la distribución de los puntos en cada categoría?

<i>Evaluación Actual</i>		Tu propuesta de Evaluación	
Examen en línea – Midterm	30 pts.	Examen en línea – Midterm	_____ pts.
Examen en línea – Final	30 pts.	Examen en línea – Final	_____ pts.
Examen Escrito	15 pts.	Examen Escrito	_____ pts.
Examen Oral	10 pts.	Examen Oral	_____ pts.
Evidencias de Aprendizaje	15 pts.	Evidencias de Aprendizaje	_____ pts.
Total	100 pts.	Total	100 pts.

3. Con respecto al punt+o extra, por horas de laboratorio, al resultado final aprobatorio del curso, ¿Qué cambiarías de este beneficio a tu calificación?

OBSERVACIONES. Si lo consideras pertinente, escribe una observación del contenido de este cuestionario o del último examen en línea que presentaste.

Muchas gracias por su participación! Buen día!

ANEXO C. Cuestionario para docentes.

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA MAESTRIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Cuestionario de opinión de la evaluación en línea del inglés en la BUAP

El presente cuestionario tiene como objetivo recoger la opinión de los profesores de Inglés acerca de la evaluación mediante el examen en línea. Por tal motivo se solicita su colaboración para contestar brevemente las siguientes preguntas, o marcando con una X en el espacio correspondiente a la respuesta que más se acerque a su opinión. La información que se le solicita es totalmente confidencial y sólo será utilizada con fines de investigación educativa como parte de un trabajo de tesis de la Maestría en Educación Superior de la BUAP. Los resultados de la presente investigación sólo serán de carácter estimativo y permitirán hacer recomendaciones para el proceso de evaluación en línea.

¡Muchas gracias por su participación!

I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1.1 Género	Masculino ()	Femenino ()
1.2 Último grado académico	Licenciatura () Maestría () Doctorado ()	Estudiante de maestría () Estudiante de doctorado ()
1.3 Niveles de inglés que imparte en este Periodo (cuatrimestre/semestre)	I () II () III () IV ()	
1.4 Horario en el que imparte inglés curricular BUAP:	Matutino () Vespertino ()	Mixto ()
1.5 Número promedio de alumnos de tu clase de inglés:		

II. EXAMEN EN LÍNEA

Pregunta \ Escala	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
2.1 Mis alumnos se registraron exitosamente al examen en línea.					
2.2 Todos mis alumnos enviaron su kardex sin ningún problema.					
2.3 Los 50 minutos para contestar el examen en línea son adecuados.					
2.4 Las instrucciones para contestar el examen en línea son fáciles de seguir por los alumnos.					
2.5 El alumno accede al examen en línea de forma fácil.					
2.6 El formato del examen en línea es fácil de entender y seguir por los alumnos.					
2.7 El audio del examen fue fácil de modular (subir-bajar).					
2.8 El alumno escuchó el audio sin ningún problema.					

III. FORMATO DEL EXAMEN EN LÍNEA

Pregunta \ Escala	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
3.1 El número de reactivos del examen en línea es conveniente.					
3.2 Los formularios del examen en línea son apropiados.					
3.3 El tamaño de letra del examen es apropiado.					
3.4 La distribución de los reactivos del examen en línea es apropiada.					
3.5 El alumno identifica fácilmente las secciones del examen (gramática, vocabulario, lectura y audio).					
3.6 El alumno pidió escuchar una cuarta vez el audio.					

Pregunta \ Escala	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
3.7 El alumno tuvo conocimiento de su resultado del examen (puntaje sobre 30) al terminar de contestar el examen en línea.					
3.8 El alumno tuvo conocimiento de su resultado del examen (puntaje sobre 30) un día posterior al examen en línea.					

IV. LA EVALUACIÓN EN LÍNEA DEL INGLÉS: PROCESO

Pregunta \ Escala	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
4.1 El contenido de la clase corresponde con lo que se evalúa en línea.					
4.2 Los reactivos del examen fueron abordados en las clases.					
4.3 Informé del resultado de la primera evaluación a los alumnos.					
4.4 Di retroalimentación de la primera evaluación a mis alumnos.					
4.5 Mis alumnos conocen sus habilidades lingüísticas fuertes y débiles en el idioma.					
4.6 Mis alumnos conocen los temas que se evaluarán o evaluaron en la evaluación final en línea.					

V. LA EVALUACIÓN EN LÍNEA DEL INGLÉS: INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Pregunta \ Escala	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
5.1 El alumno sabe interpretar el puntaje del examen en línea de acuerdo a sus habilidades lingüísticas de: gramática y vocabulario, comprensión de lectura y comprensión auditiva.					
5.2 El alumno conoce sus fortalezas y debilidades en inglés por el resultado del examen en línea.					
5.3 El alumno conoce sus fortalezas y debilidades en inglés por la explicación que le doy.					
5.4 El alumno conoce su calificación del curso en una escala de 0 a 10.					

VI. EXPERIENCIA CON EVALUACIONES DEL INGLÉS EN FÍSICO Y ELECTRÓNICO

Pregunta \ Escala	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
6.1 Considero que los exámenes en inglés en papel y lápiz facilitan el manejo de la información por parte de los alumnos.					
6.2 Considero que las evaluaciones en inglés en papel favorecen el resultado de la prueba de los alumnos.					
6.3 Considero que los exámenes en línea son más objetivos que los exámenes en papel.					
6.4 Considero que las evaluaciones en inglés en línea favorecen el resultado de la prueba de los alumnos.					

VII. CREENCIAS

Pregunta \ Escala	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
7.1 Un examen en papel y lápiz facilita la lectura y su resolución.					
7.2 Un examen en papel y lápiz mejora el resultado de una prueba.					
7.3 Un examen en línea facilita la lectura y su resolución.					
7.4 La resolución de un examen en línea mejora el resultado de la prueba.					
7.5 Una evaluación escrita o en línea refleja las habilidades reales del inglés de un estudiante.					
7.6 La evaluación del inglés se debería de hacer mediante un portafolio de evidencias.					
7.7 La evaluación del inglés se debería de hacer mediante actividades de producción oral como una entrevista, presentación, juego de roles y otros de este tipo donde se valore el nivel de dominio del inglés.					

VIII. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Pregunta \ Escala	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
8.1 La evaluación es muy importante en el proceso de enseñanza -aprendizaje.					
8.2 La retroalimentación es muy importante en el proceso de EA.					
8.3 Realizo evaluación diagnóstica al inicio del curso.					
8.4 Realizo evaluación diagnóstica antes de abordar un tema nuevo.					
8.5 Realizo evaluación formativa (continua) durante el curso.					
8.6 Uso el portafolio de evidencias como parte de la evaluación formativa.					

Pregunta \ Escala	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
8.7 La evaluación sumativa es el factor determinante para que un alumno apruebe o repruebe el curso.					
8.8 Considero que la evaluación que realizo en un curso de inglés es integral.					
8.9. La evaluación de la competencia lingüística del inglés del alumno es factible de realizar.					

IX. ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Pregunta \ Escala	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
9.1 Pertenezco a alguna de las academias de Inglés I, II, III y/o IV.					
9.2 Contribuyo en la elaboración de los exámenes en línea.					
9.3 El examen en línea que se aplica a los alumnos cumple los aspectos de validez y confiabilidad.					

EVALUACIÓN DEL INGLÉS CURRICULAR.

4. ¿Qué forma de evaluación alternativa (no tradicional) crees que mejoraría la forma de valorar el curso de inglés curricular?

5. ¿Cómo cambiarías los porcentajes de evaluación de acuerdo a tu experiencia como docente para mejorar la distribución de los puntos en cada categoría?

<i>Evaluación Actual</i>		Tu propuesta de Evaluación	
Examen en línea – Midterm	30 pts.	Examen en línea – Midterm	_____ pts.
Examen en línea – Final	30 pts.	Examen en línea – Final	_____ pts.
Examen Escrito	15 pts.	Examen Escrito	_____ pts.
Examen Oral	10 pts.	Examen Oral	_____ pts.
Evidencias de Aprendizaje	15 pts.	Evidencias de Aprendizaje	_____ pts.
Total	100 pts.	Total	100 pts.

6. Con respecto al punto extra, por horas de laboratorio, al resultado final aprobatorio del curso, ¿Qué cambiarías de este beneficio a la calificación?

7. En tus palabras, ¿Cómo defines la Evaluación del Inglés?

8. ¿Qué características consideras importantes en la Evaluación del Inglés?

OBSERVACIONES. Si lo consideras pertinente, escribe una observación al contenido del cuestionario o de la última evaluación que realizaste a tu grupo de Inglés.

Muchas gracias por tu participación! Buen día ☺