



**EVALUACIÓN DEL IDIOMA INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES DE BÁSICA
SECUNDARIA Y MEDIA DEL COLEGIO BILINGÜE DE CARTAGENA**

Estudiante

JOSÉ MARTÍN PATIÑO NIEBLES

**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA COLOMBO INTERNACIONAL
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
INGLÉS
CARTAGENA DE INDIAS, D T, H Y C.**

2012



**EVALUACIÓN DEL IDIOMA INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES DE BÁSICA
SECUNDARIA Y MEDIA DEL COLEGIO BILINGÜE DE CARTAGENA**

Estudiante

JOSÉ MARTÍN PATIÑO NIEBLES

Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al título de
LICENCIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN INGLÉS

Asesor:

JOSÉ LUIS LÓPEZ CARABALLO

Licenciado en español y comunicación- Especialista en la enseñanza del inglés.

**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA COLOMBO INTERNACIONAL
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
INGLÉS
CARTAGENA DE INDIAS, D, T, C.**

2012

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Cartagena, Julio, 2012

DEDICATORIAS

A mi esposa Carolina y a mis hijos Daniel y Paloma, cuyo apoyo, comprensión y paciencia ha sido fundamental.

A la docente Mg. Osiris Chajín, quien de manera profesional me acompañó y asesoró significativamente en la mayor parte de este proyecto.

AGRADECIMIENTOS

Al rector Mario Ramos Vélez y a todo el equipo administrativo y académico de Unicolombo, quienes no escatimaron en esfuerzos para brindarnos una educación de calidad.

Al colegio Bilingüe de Cartagena por su invaluable apoyo durante el desarrollo del proyecto.

A todos mis docentes, quienes durante el transcurso de la carrera ejercitaron su desinteresada generosidad al brindarme toda su sabiduría.

CONTENIDO

	Pag.
INTRODUCCIÓN	12
1. DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO	32
1.1.Fase de diagnóstico	32
1.2.Población y muestra	32
1.3.Técnicas de recolección	33
2. EVALUACIÓN DEL IDIOMA INGLÉS EN LA BÁSICA PRIMARIA Y MEDIA EN EL COLEGIO BILINGÜE DE CARTAGENA	36
2.1.Características de las gestiones implicadas	36
2.1.1.Fundación Universitaria Colombo Internacional	36
2.1.2.Colegio Bilingüe de Cartagena	36
2.1.3.Estudiantes del nivel Junior III	38
2.1.4.Estuviante responsable del proyecto	38
2.1.5.Docente tutor	39
2.2.El método	39
2.3.Los instrumentos evaluadores	39
2.4.Informe analítico de las entrevistas	40
3. FASE DE INTERVENCIÓN: PLAN DE ACCIÓN	42
3.1.Diseño de los instrumentos evaluadores	44
3.2.Informe de ejecución del plan de acción	45
3.2.1.Análisis de los resultados en la prueba oral	46
3.2.2.Análisis de los resultados en la prueba escrita	51
3.3.Validación de los instrumentos evaluadores	53
3.3.1.Competencia Gramatical	53
3.3.2.Competencia Textual	55
3.3.3.Competencia Pragmática	56
3.3.4.Confiabilidad de la Prueba	57

3.3.5.Informe de resultados de la segunda prueba	60
--	----

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

REFERENCIAS

ANEXOS

LISTA DE TABLAS

- Tabla 1. Clasificación de los niveles de inglés en el Colegio Bilingüe.
- Tabla 2. Rendimiento en la prueba oral por niveles.
- Tabla 3. Esquematización de la prueba escrita.
- Tabla 4. Desempeño de los estudiantes en la prueba escrita.
- Tabla 5. Notas promedio en la prueba piloto.
- Tabla 6. Desempeño de los estudiantes en la segunda prueba o prueba de validación.
- Tabla 7. Análisis de errores en el nivel high II en el componente gramatical de la prueba escrita.

LISTA DE GRÁFICAS

Grafica 1. Prueba escrita para el nivel Junior II.

Grafica 2. Ejemplo de hoja de respuestas.

Grafica 3. Tablilla de calificación.

RESUMEN

La evaluación se ha constituido en un aspecto crucial en los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés. Hay dos razones importantes para hacer tal afirmación: la dificultad que afrontan los evaluadores al diseñar pruebas de evaluación que midan verdaderamente la competencia comunicativa y la innegable influencia que los instrumentos evaluadores ejercen en los procesos metodológicos dentro del aula. El presente trabajo tuvo como propósito el mejoramiento del sistema de evaluación del aprendizaje del idioma inglés en la educación básica secundaria y media del Colegio Bilingüe de Cartagena. Para tal efecto, se realizó una primera fase de diagnóstico del sistema de evaluación en la institución, en la que se entrevistó a los alumnos de octavo grado del colegio conformado por trece estudiantes de ambos sexos de edades entre los 13 y 14 años sobre aspectos relacionados a la evaluación del idioma inglés en el colegio. De igual manera se entrevistó al docente de inglés de la misma clase; en la fase de diagnóstico se encontró que los instrumentos de evaluación medían principalmente la competencia lingüística. A partir de este diagnóstico, se ejecutó un plan de acción que consistió en diseñar instrumentos de evaluación basados en el modelo de competencia comunicativa de Bachman (1990), modelo escogido por el ICFES para el diseño de la Prueba de Estado a partir del año 2000 (Barletta, 2004). Los nuevos instrumentos se pilotearon dos veces con los estudiantes de básica secundaria y media desde séptimo a undécimo grado con el fin de realizar ajustes en los mismos antes de entregarlos a la institución. Por último, se desarrolló un taller a los docentes de inglés de la institución, en el cual se capacitó a los docentes en los aspectos fundamentales de la evaluación del idioma inglés, así como en el constructo de la competencia comunicativa, con el fin de que los instrumentos evaluadores influyan en el desarrollo de las clases obligando a todos los practicantes del proceso enseñanza-aprendizaje a que el objetivo principal sea que los estudiantes puedan utilizar el idioma inglés para desarrollar tareas comunicativas que probablemente tendrán que desarrollar en la vida real.

Palabras claves: evaluación, lenguas extranjeras, competencia comunicativa, confiabilidad, validez, washback.

ABSTRACT

Second language assessment has always been a harsh issue in the teaching and learning process. There are two important reasons for this consideration: The difficulty that testing developers face when designing exams that actually measure communicative competence and the unquestionable influence that these assessment instruments have on the methodological process in the classroom. The main purpose of the present work was to contribute to the improvement of the evaluation system that would really measure the high school students' communicative competence at Colegio Bilingüe de Cartagena, Colombia. A diagnose of the current evaluation system being used at the institution was first done. This was done by observing a number of classes and evaluation sessions in the eighth grade and by giving a semi-structured interview that was administered to both the English teacher and the thirteen students in the eight grade. The information gathered was the starting point to develop assessment instruments based on the Bachman model (1990) of communicative language ability, the same model ICFES chose in order to design the new state examinations. Afterwards, the new exams were then trialed and administered again after having made a few necessary adjustments. Finally, a workshop was programmed for the English teachers at the Colegio Bilingüe, which was about all the aspecting of second language assessment as well as the communicative language ability model proposed by Bachman in 1990 so the schoolteachers could then have the theoretical framework to design their own exams.

Key words: assessment, second language, communicative competence, validity, reliability, washback.

INTRODUCCIÓN

La globalización mundial y las políticas de bilingüismo de nuestro país han hecho que aprender inglés sea una herramienta indispensable para entrar al campo laboral o educativo en una situación favorable. Es el caso de la mayoría de las universidades, donde se ha impuesto como condición de requisito de grado o incluso para poder ingresar al alma mater. Esta nueva exigencia académica ha significado el mejoramiento de todos los procesos alrededor de la enseñanza del idioma inglés. En materia de metodología se han registrado los mejores avances, siendo el método comunicativo el que más ha ganado adeptos. El enfoque comunicativo consiste principalmente en entender que el fin principal al usar una lengua es poder comunicarse con otras personas de manera efectiva atendiendo a elementos como el contexto, personas involucradas, propósito de la comunicación, etc.

Uno de los aspectos de difícil adaptación ha sido los procesos de evaluación donde se han encontrado los mayores problemas. Usualmente, la forma de demostrar cualquier área del conocimiento es a través de un examen, el cual decide si el dominio del idioma existe o no.

Uno de los efectos que se desprenden de esta problemática es que algunas personas poseen un buen conocimiento de las reglas gramaticales del idioma y esto les permite desempeñarse de manera sobresaliente en la mayoría de estas pruebas, demostrando así un supuesto dominio del idioma. También se da el caso contrario: personas con una buena capacidad comunicativa no están tan familiarizados con los aspectos lingüísticos de la lengua o poseen pocas habilidades especiales para tomar exámenes, lo que les dificulta desempeñarse bien en las pruebas que certifiquen su competencia comunicativa en el idioma inglés. Por ende, es indispensable encontrar instrumentos que puedan medir de

manera efectiva la competencia comunicativa en todas sus dimensiones y así, ser coherentes con la implementación de un método de enseñanza comunicativo. Esta dificultad se vio evidenciada en la fase de diagnóstico del presente proyecto, donde se encontró que los instrumentos evaluadores sólo medían aspectos morfosintácticos, léxicos y semánticos del significado del idioma inglés.

Esta situación genera una problemática social no menos importante, en donde muchas personas no pueden acceder a oportunidades laborales o académicas debido a la imposibilidad de lograr buenas calificaciones en exámenes estandarizados. El presente proyecto intenta contribuir en alguna medida a la concientización de la importancia de aplicar no sólo métodos de enseñanza que ayuden a los aprendices a lograr un dominio efectivo de la competencia comunicativa en un idioma, sino también de implementar sistemas de evaluación que sean coherentes con los métodos usados en el aula.

En cuanto a los aportes del presente proyecto, en primer lugar, La Fundación Universitaria Colombo Internacional, UNICOLOMBO, ha escogido como línea de investigación los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en los contextos urbanos marginales, con lo cual pretende impactar positivamente estos procesos y contribuir de esa manera al proyecto Cartagena Bilingüe. Para saber si los procesos de enseñanza-aprendizaje están funcionando efectivamente en estos contextos es indispensable tener al alcance sistemas de evaluación que realmente evalúen la competencia comunicativa, especialmente si se tiene en cuenta que Cartagena es un distrito turístico que requiere profesionales en el área de turismo y comercio exterior que se puedan comunicar efectivamente en la lengua inglesa.

Otro de los aportes del presente proyecto tiene que ver con una carencia de las pruebas de estado Saber 11. Barletta (2004) analizó el impacto de la evaluación de estado

en un colegio público de Barranquilla. Este trabajo pretende, a partir del análisis de Barletta (2004) , diseñar instrumentos de evaluacion que evalúen todos componentes de la competencia comunicativa del modelo de Bachman (1990) en las cuatro habilidades para que el colegio tenga una mejor informacion de cómo se estan llevando a cabo los procesos de evaluacion del idioma inglés en la institución. Todos los estudiantes de educación secundaria tienen que tomar la prueba de estado una sola vez. Esta prueba está basada en la competencia comunicativa. Sin embargo, por motivos de viabilidad, sería engorroso realizarles a todos los estudiantes del país una prueba oral o de escucha, en la que puedan demostrar además de la competencia grammatical y textual, la competencia pragmática y estratégica. A pesar de las buenas intenciones de la prueba saber 11 en el componente de inglés, es innegable que la falta de una entrevista oral no garantiza en un ciento por ciento la validez del constructo.

Adicionalmente, los resultados de esta investigación ayudarán a dar luces sobre la efectividad de los procesos evaluativos usados en la actualidad y podrán servir para futuras investigaciones de mayor alcance y/o para diseñar planes de mejoras que contribuyan a subsanar las posibles deficiencias que el estudio detecte. De igual manera, los resultados abonarán el terreno para investigaciones de acción-participación que ayuden a resolver esta problemática.

De igual manera, también contribuye a encontrar caminos para evaluar el inglés desde la perspectiva de la competencia comunicativa, mejorando la validez de constructo en el proceso de evaluación. Como consecuencia lógica del aporte de este trabajo, aquellos estudiantes que se sientan injustamente evaluados encontrarán instrumentos evaluadores más justos que puedan acreditar sus competencias comunicativas.

Este proyecto tuvo como objetivo principal contribuir al mejoramiento de los procesos de evaluación en la básica secundaria y media en el Colegio Bilingüe de Cartagena. Para lograr este objetivo, se llevó a cabo una primera fase de exploración, la cual consistió en diagnosticar el estado actual de los procesos de evaluación del idioma inglés en los estudiantes de básica secundaria y media del Colegio Bilingüe. La segunda fase del proyecto incluyó un plan de acción que contribuyera, en alguna medida, al mejoramiento de los mismos. Para darle un direccionamiento al proyecto, se plantea dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- 1- ¿Cómo se están llevando a cabo los procesos de evaluación de la lengua inglesa en los estudiantes de básica secundaria y media del Colegio Bilingüe de Cartagena?
- 2- ¿Cómo se podría contribuir al mejoramiento de los procesos de evaluación de la lengua inglesa en los estudiantes de básica secundaria y media del Colegio Bilingüe de Cartagena?

La evaluación es un componente esencial en el aprendizaje de cualquier lengua extranjera y no sólo se debe usar para calificar lo aprendido, sino que a su vez debe cumplir la función de diagnosticar aquellos aspectos del aprendizaje que deben ser reforzados por el docente o el estudiante. Otro aspecto fundamental que merece ser analizado en la evaluación de lenguas extranjeras es identificar qué se evalúa y si los instrumentos usados para tal fin efectivamente evalúan lo que dicen evaluar. Finalmente, debe verificarse que la filosofía de la evaluación sea consecuente con la filosofía de la metodología implementada para la enseñanza de la lengua extranjera o viceversa. Es igualmente importante que, en cualquier institución educativa exista uniformidad en los criterios usados para evaluar a los estudiantes y así evitar confusión en el cuerpo estudiantil.

Se han realizado diversos estudios sobre evaluación desde variados ángulos que de una u otra manera contribuyen a ir organizando los procesos de evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Aunque algunos de estos trabajos no se refieren específicamente al ejercicio de evaluar el aprendizaje de temáticas desarrolladas en clase, de una u otra manera contribuyen a delimitar las diferentes variables que han de tenerse en cuenta en la evaluación de la competencia comunicativa en una segunda lengua.

Algunos de estos autores, se han dedicado a recopilar información sobre el recorrido histórico que ha tenido el desarrollo de la evaluación, otros han evaluado la eficacia de diversos instrumentos usados con el fin de evaluar las competencias involucradas en el aprendizaje. Algunos han hecho aportes significativos en el campo del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, lo que enmarca los límites dentro de los que deben darse todos los procesos evaluativos.

En cuanto al constructo a evaluar, Zhuang (2007) realiza un trabajo histórico sobre la evolución que ha tenido el constructo de competencia comunicativa. Este autor expone las características de los tres modelos de competencia comunicativa que se han convertido en los referentes claves para enmarcar la enseñanza de idioma inglés en los enfoques comunicativos. La importancia de este trabajo es indudable si se tiene en cuenta que antes de diseñar exámenes que evalúen la competencia comunicativa se debe tener claro qué define este concepto y los diferentes elementos que la conforman. Zhuang (2007) describe tres modelos de competencia comunicativa. El primero de ellos, propuesto por Hymes (1972), quien propone que la tesis planteada por Chomsky (1965) de la competencia lingüística, es incompleta pues no es suficiente conocer las reglas de la gramática sino también las reglas de uso, sin las cuales la gramática es insuficiente para lograr una

comunicación efectiva. Hymes (1972) es el primer autor en resaltar la importancia del aspecto sociocultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Luego, Zhuang (2007) referencia el modelo de Canale and Swain (1980), según el cual la competencia comunicativa está compuesta por tres elementos básicos: la competencia gramatical, la competencia socio-lingüística y la competencias estratégica. Posteriormente, Canale (1983) agregaría una cuarta competencia, la discursiva. Ambos autores enfatizan la importancia de incluir todos estos elementos para facilitar el verdadero desarrollo de la competencia comunicativa. Asimismo, sugieren seguir algunos principios básicos, como son: la autenticidad práctica versus la lengua real, la personalización y la legitimidad.

El modelo de estos autores es la ruta que lleva del conocimiento teórico a una evaluación práctica (Zhuang,2007). Finalmente, el modelo de Bachman (1990), está basado en tres componentes esenciales: la competencia organizacional, la pragmática y la estratégica. La competencia organizacional tiene que ver con la capacidad de usar la lengua de manera correcta en lo que se refiere a los aspectos lingüísticos de esta. Bachman (1990) la subdivide en dos clases de habilidades: la gramatical y la textual. Esta competencia es la que Hymes (1972) llama lingüística. La competencia pragmática tiene que ver con los actos de habla que se ejecutan con los actos ilocutivos y la capacidad de saber identificar en qué contextos se pueden usar las unidades lingüísticas correspondientes. La competencia estratégica compensa las deficiencias de las dos anteriores, es decir el aprendiz la usa para lograr comunicarse a pesar de no tener los elementos sociolingüísticos requeridos para hacerlo. Ejemplos de esta competencia son la capacidad de parafrasear y la de inferir significado. Zhuang (2007) concluye afirmando que aunque existen dificultades para

enseñar un idioma pensando en la competencia comunicativa, debe ser ésta el faro conductor del proceso de aprendizaje o adquisición.

La competencia estratégica, componente básico en el modelo de Bachman (1990), es frecuentemente ignorada en el diseño de pruebas evaluadoras. Es probable que el origen de tal decisión se deba a su poca inclusión en el plan de enseñanza o el desdén por considerar esta competencia un elemento importante en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Desde una perspectiva histórica, Bordón (2008) describe los asuntos principales que han preocupado en las últimas décadas a los expertos en evaluación. De manera cronológica, se detallan las novedades que se han ido introduciendo en los diferentes simposios sobre evaluación que se han llevado a cabo internacionalmente. Expone los efectos de la transición que significó al cambio del paradigma estructural al comunicativo. Los temas principales tratados en este trabajo descriptivo-histórico son tres: la preocupación por la coincidencia que debe tener el proceso en el aula con los instrumentos evaluadores, la actitud de las personas al tratar de introducir novedades y el problema de la validez de los instrumentos evaluadores, así como el elemento ético de la evaluación.

De igual manera, es valioso el recorrido que hace Bordón (2008) por los distintos simposios que se han realizado en las últimas décadas sobre la problemática de la evaluación en lenguas extranjeras. Igualmente, se toca el tema de los exámenes a gran escala y sus aspectos fundamentales como la pertinencia en el contexto local y sus repercusiones en el proceso evaluador. Otra conclusión de uno de los simposios fue la necesidad de incluir en

todo proceso evaluador una prueba oral a pesar de las dificultades propias de la naturaleza de este instrumento (Bordon, 2008).

Entre las propuestas de evaluación comunicativas, es interesante analizar con detenimiento, el estudio de caso realizado por Swain (1984): “*Large-scale communicative language testing: a case study*”. Un equipo de evaluación conformado por colegas del instituto de lenguas modernas de Ontario logró diseñar e implementar una unidad de evaluación del idioma francés. El estudio se centró en analizar el comportamiento de un examen basado en un folleto llamado “A vous la parole”, que fue traducido al inglés como *el piso es suyo*. Este examen es un primer intento por incluir tareas comunicativas que midan lo que un individuo puede hacer para comunicarse efectivamente. El folleto incluye información sobre dos empleos para jóvenes y sus requerimientos, e información para quienes deseen aplicar a dichos empleos. El propósito de esta información es incentivar a los estudiantes a escribir para obtener más información. Además del folleto, Swain y su equipo incluyeron 6 tareas comunicativas orales y escritas. En la reflexión planteada por Swain, se hace especial énfasis que se tuvo en cuenta algunos criterios para el diseño del examen:

- ✓ Se intentó incluir contenido que motivara a los estudiantes a usar el idioma activamente.
- ✓ Se trató de que alguna de la información presentada fuera nueva para ellos para despertar su interés por aprender algo nuevo.

- ✓ Se buscó que las tareas asignadas promovieran la interacción.
- ✓ La prueba se flexibilizó de tal manera que se pudiera sacar lo mejor de los estudiantes, por ejemplo, permitiéndoles usar diccionarios en algunas de las partes de la misma.
- ✓ Se incluyeron tareas en donde el estudiante pudiera demostrar su competencia sociolingüística.
- ✓ Se tuvo en cuenta el fenómeno Washback (efecto de la evaluación en los procesos de enseñanza aprendizaje, el cual puede ser beneficioso o dañino, Hughes, 2003) en la construcción de la prueba.

Otro de los errores comunes en los que se incurre al evaluar una lengua extranjera es incluir en las pruebas lecturas y/o preguntas relacionadas con aspectos culturales o de la idiosincrasia de una comunidad específica, lo cual perjudica a quien no provenga de ella. Por eso, es importante realizar pruebas que no tengan ningún contenido cultural. En este sentido es de vital relevancia, mencionar tres trabajos que guardan una estrecha relación con el tema. En el trabajo “*La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes*”, Villalba & Hernández (2008), analizan aspectos fundamentales de la evaluación en lenguas extranjeras desde la mirada de currículos desarrollados con estudiantes inmigrantes. Aunque los autores de este trabajo son docentes de la lengua española, describen algunas cuestiones relacionadas con la evaluación en lenguas extranjeras cuya pertinencia es innegable. El trabajo se centra en la evaluación del

aprendizaje de lenguas a estudiantes inmigrantes, aspecto que no ha sido estudiado en profundidad (Villalba & Hernandez, 2008) . El énfasis de este trabajo está en las dificultades que ocasiona el ser evaluado de acuerdo a estándares culturales ajenos al estudiante. Específicamente, aborda la problemática de los estudiantes, a quienes se les considera de alguna manera en desventaja teniendo en cuenta que los instrumentos evaluadores están basados en gran número en aspectos culturales locales, hecho que pone en riesgo su validez. Otro factor que abordan los autores es el erróneo enfoque que se le da a la evaluación de la competencia de escucha, cuyos instrumentos evaluadores parecen evaluar más la capacidad de retener información y no precisamente la comprensión auditiva (Villalba & Hernandez, 2008). Finalmente, se plantea la hipótesis de si los bajos puntajes en los exámenes de lectura tienen que ver con las deficiencias en la competencia lectora en la lengua materna.

En relación con las dinámicas de globalización, Canagarajah (2006) realiza el trabajo “Changing Communicative Needs, Revised Assessment Objectives: Testing English as an International Language”, en donde se estudia la importancia de la internacionalización de la enseñanza del idioma Inglés haciendo especial énfasis en los siguientes planteamientos:

- ✓ La era de la post modernización exige que se acepten como expresiones válidas del idioma inglés todas aquellas variaciones que puedan darse en todos los ingleses del mundo.
- ✓ Es indispensable entender la importancia que actualmente cobra el inglés como lengua franca, por lo que vale la pena revisar la evaluación de la proficiencia en idioma inglés.

- ✓ Ha perdido fuerza la posición de que las únicas versiones del idioma inglés considerados como correctos son el británico y el americano.
- ✓ Debido a la globalización actual, las distancias se han acortado y las relaciones entre miembros de comunidades internacionales son ahora más comunes, es decir que el inglés de la India ya no sólo es relevante para los habitantes de dicho país. Vemos manifestaciones culturales de Estados Unidos, como el hip hop, en la India pero adaptado a la realidad de ese contexto local.
- ✓ Los cambios pedagógicos sugieren que nos alejemos de un enfoque sicométrico de la evaluación y que evolucionemos hacia un enfoque más comunicativo donde haya lugar para la interacción y la negociación de significado (Canagarajah, 2006) .

El autor de esta interesante disertación concluye afirmando que la evaluación debe adaptarse en consecuencia a estos fenómenos. Los exámenes deben tener en cuenta las situaciones locales para comprobar la proficiencia en inglés y no evaluar a los estudiantes sobre situaciones de una cultura, la cual no les es familiar.

Por último, en el trabajo “*La evaluación en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas*”, Pastor (2003) analiza de manera detallada los aspectos fundamentales que hacen parte de la evaluación de segundas lenguas tocando temas tan importantes como la definición de evaluación, la evolución de los procesos de evaluación a través de su historia, la preferencia hacia los exámenes de escogencia múltiple y el reto que representa diseñar exámenes que midan la competencia comunicativa de manera válida y confiable. De esta interesante reflexión de la evaluación de segundas lenguas, se pueden extraer las siguientes conclusiones importantes que habrá que tener muy en cuenta a lo largo del presente estudio:

- ✓ Todo proceso de evaluación debe estar a su vez sometido a evaluación con el fin de ser mejorado.
- ✓ En los enfoques estructuralista como el método gramatical y audio lingual, predominaron los exámenes escritos cuyo único criterio evaluador era el componente lingüístico, además eran de corte sicométrico, lo cual los hacía, en teoría, objetivos y, por lo tanto, viables.
- ✓ Por su aparente carácter objetivo, los exámenes de escogencia múltiple son aún los preferidos por un gran número de evaluadores.
- ✓ En el enfoque comunicativo se busca evaluar el uso de la lengua tratando de ver la habilidad de usar el idioma en casos de la vida real (competencia comunicativa).
Este tipo de examen se ha encontrado con el inconveniente de poder recibir la influencia de la subjetividad del evaluador.
- ✓ El reto es, entonces, tratar de diseñar evaluaciones que puedan medir el real uso de la lengua y que este tipo de evaluación tengan la mayor validez posible.
- ✓ Tanto la evaluación formativa como la sumativa son indispensables en todo proceso evaluativo.
- ✓ A pesar de no ser tan exacta como la cuantitativa, la evaluación cualitativa nos brinda información vital para depurar el proceso de enseñanza.
- ✓ Finalmente, Pastor reconoce la dificultad de encontrar un instrumento evaluador que reúna las tres condiciones ideales: validez, confiabilidad y viabilidad (Pastor, 2003).

Pastor (2003) concluye proponiendo que se busquen fórmulas que evalúen el real uso de la lengua aunque en ocasiones este tipo de evaluación no sea totalmente objetiva.

En las últimas décadas, se ha tratado de encontrar formas alternativas de evaluar la proficiencia de una lengua extranjera. Esta tendencia se ha dado por la incapacidad de poder evaluar lo que una persona puede realizar con una lengua extranjera en términos de realizar tareas comunicativas similares a las realizadas por cualquier persona en la vida real.

Al respecto, El-nady (2000) realiza el trabajo “Drama as a Teaching Technique in the Second Language Classroom”, con el cual busca utilizar la técnica del drama como herramienta efectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras. Plantea la problemática habitual de estudiantes, que a pesar de lograr buenos puntajes en exámenes estandarizados, tienen dificultad para comunicarse efectivamente. El estudio tiene como propósito verificar la efectividad del drama como técnica de enseñanza y discutir algunas de sus aplicaciones en el aula. La contribución de este trabajo radica en que esta técnica podría usarse no sólo para el aprendizaje, sino también para ser usada como instrumento evaluador por su semejanza con las tareas que los aprendices realizarán en la vida real.

El efecto Washback es ya reconocido por importantes autores y cualquier estudio en evaluación debe tenerlo en cuenta. Es interesante incluir en esta lista de antecedentes, un trabajo en nuestro país como el de Barletta (2004), “*Impacto del examen de lenguas extranjeras de las pruebas de estado en Colombia: un estudio de caso*”(Mi traducción). En este estudio de caso, se describe el efecto Washback o impacto que tiene la evaluación en los procesos metodológicos dentro del aula de décimo grado en una escuela pública de larga tradición en Barranquilla, Colombia. El estudio evalúa el impacto que ha tenido en cuatro años la implementación de un nuevo modelo de pruebas de estado basado en

competencias. El nuevo examen se diseñó para remplazar el antiguo de escogencia múltiple, que estaba orientado principalmente a evaluar la competencia gramatical. El nuevo instrumento busca evaluar la competencia comunicativa de los estudiantes en una lengua extranjera. Es importante resaltar que el nuevo examen está basado en los modelos de competencia comunicativa de Canale and Swain (1980) y el de Bachman (1990), entre otros.

La prueba incluye secciones que evalúan la competencia gramatical, la competencia textual y la coherencia textual. Los componentes de pragmática y sociolingüística se excluyen de esta prueba y se decide que aquellos estudiantes que deseen ser evaluados en mayor profundidad tomen una prueba internacional que los incluya. Se reconoce, por lo tanto, la deficiencia de no contar con material audio-oral en la prueba aunque se asume que esto “no es razón suficiente para creer que el examen no dará evidencia de la competencia comunicativa de los examinados” (ICFES, n.d: 28, citado en Barletta,2004). Este es precisamente uno de los vacíos teóricos que motivan realizar el presente proyecto. El estudio arrojó varias conclusiones, entre las que se debe mencionar que existe conciencia de la importancia de obtener un buen resultado en la prueba de estado para lo cual se tomaron algunas medidas como reducir el número de estudiantes por clase, aumentar los requisitos para los docentes que deseen enseñar inglés en la institución y el cambio de texto por otro que ayude a desarrollar las competencias evaluadas en la prueba. Este trabajo nos ayuda a establecer la justificación del presente estudio, cuya función principal es llenar el vacío que deja la evaluación de estado en los componentes de escucha y habla.

La evaluación es un campo donde aún hay mucho por explorar y probar. La mayor dificultad ha sido diseñar instrumentos que midan si una persona puede desarrollar tareas

comunicativas en la lengua meta. Como punto de partida es necesario establecer algunos antecedentes importantes, de los cuales se nutre el presente estudio. Todos ellos tienen la intención de contribuir desde perspectivas diferentes y variadas a enriquecer los procesos de evaluación del idioma inglés. Existen, sin embargo, antecedentes importantes que sostienen el presente estudio. Todos ellos tienen la intención de contribuir desde perspectivas diferentes y variadas a enriquecer los procesos de evaluación del idioma inglés.

Para investigar los procesos de evaluación es necesario considerar un marco de definición de lo que se entiende por evaluación. El concepto de evaluación ha sido definido de múltiples maneras por diversos autores. El origen del término evaluación podría ser atribuido a Tyler (1950, citado en Morales, 2001). Tyler (1950) es la primera persona que propone “determinar con anterioridad los objetivos de forma cuantificable, para comparar los objetivos propuestos y los resultados obtenidos y poder saber su grado de consecución” (citado en Morales, 2001). Desde entonces se habla de objetivos y es Tyler (1950) quien plantea la primera definición de evaluación describiéndola como “el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativamente propuestos”. Desde entonces, la evaluación ha sido definida de múltiples maneras, entre las cuales se destaca la propuesta de Weiss (1972, citado en Bachman. 1990: 22): “la evaluación es la recolección sistemática de información con el propósito de tomar decisiones” (mi traducción), definición a la cual Bachman agrega que: “la probabilidad de tomar la decisión correcta en cualquier situación dada no es función sólo de la habilidad de la persona a cargo de la decisión, sino de la calidad de la información en la cual la decisión está basada” (Bachman, 1990: 22, mi traducción). Sin embargo, a criterio de algunos autores la evaluación no necesariamente está ligada a la toma de decisiones. Mager (1975, citado en

Morales, 2001: 20), por ejemplo, la define como el “acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación”. Nunan (1999: 85) incluye en su definición de evaluación aspectos del currículo y reafirma como fin de esta la toma de decisiones.

Mc Namara (2000: 3) sostiene que evaluar es “una característica universal de la vida social” y nos recuerda que “a través de la historia, la gente ha sido evaluada para poder probar sus habilidades y obtener credenciales por ello”. La definición de Mc Namara (2000) toca una problemática muy típica de la evaluación que tiene que ver con los innegables beneficios que se tienen al obtener un buen resultado en cualquier tipo de examen, lo cual no necesariamente garantiza que el individuo tenga la competencia necesaria para desarrollar tareas que impliquen el dominio de una lengua extranjera.

Es importante resaltar que la evaluación no sólo puede usarse como instrumento medidor del aprendizaje o de logros, sino que puede llegar a convertirse en una excepcional herramienta pedagógica. Montenegro (2009: 21), de hecho, define la evaluación como “una estrategia de aprendizaje que consiste en valorar o estimar lo logrado por el estudiante en función de lo planteado”. De igual manera es importante resaltar que Montenegro (2009) le confiere a la evaluación el obligatorio carácter de formativa, si se entiende que la evaluación debe tener como objetivo principal: formar. Ésta sólo será formativa si es: Integral, sistemática, continua, flexible y participativa (Montenegro:2009). Estas definiciones reflejan el impacto social de cualquier proceso de evaluación, convirtiéndola en un fenómeno casi indeseado y que despierta en el mejor de los casos respeto o temor. Es por eso que, los evaluadores buscan permanentemente diseñar instrumentos que se caractericen por su validez y confiabilidad, aumentando así la probabilidad de una mejor

decisión basada en los resultados. Es pertinente, entonces, tener claro el concepto de validez.

En lo que respecta a la validez, es presumiblemente el elemento más importante en la evaluación. La pregunta que debe hacerse toda persona al diseñar un instrumento evaluador es: ¿qué se está midiendo con este examen? ¿qué tan valiosa es la información que obtendré al realizar esta prueba? Estas son cuestiones que entran en el territorio de la validez de la evaluación. Importantes autores han aportado definiciones y funciones del término. Cuando Hughes (2003: 9) hace referencia a la validez, le asigna como función principal el tener que “proveer medidas consistentes de las habilidades que nos interesan” (mi traducción). Luego, confirma esta posición al sostener que un examen es válido si “mide exactamente lo que pretende medir” (Hughes, 2003: 26). La discusión principal de la validez recae sobre “aquellos que se debe medir”, lo que muchos autores, entre ellos Hughes (2003), han llamado validez del constructo. Es de suma importancia, entonces, definir el constructo a evaluar.

A partir de ese constructo, se deben diseñar instrumentos que intenten medir adecuadamente el constructo a evaluar. Pero la validez de una evaluación es también necesaria para darle carácter imparcial a la misma. Recordemos que en muchos casos los resultados de una evaluación se utilizan para tomar decisiones que pueden afectar de manera significativa la vida de un individuo. Al respecto, Mc Namara (2000: 48) afirma que “el propósito de la validación en la evaluación en lenguas es asegurar la imparcialidad y justicia en las interpretaciones hechas con base en el desempeño en una evaluación”. La American Psychological Association APA (1985) la define como “el grado en que las inferencias o decisiones tomadas basadas en los resultados son *significativas, apropiadas* y

útiles” (citado en Bachman, 1990: 25), es por eso que un instrumento evaluador debe medir lo que pretende medir y no cualquier otra cualidad del examinado. Bachman (1990: 25) reafirma su posición cuando asegura que “ con el fin de que un examen sea un indicador significativo de una habilidad particular de un individuo , tenemos que asegurarnos que mida esa habilidad y muy poco algo más”.

Ese es, precisamente, el error en el que caen algunos diseñadores de exámenes al diseñar instrumentos evaluadores, ya que miden habilidades ajena s a las que en verdad se desean medir. Es imposible, por ejemplo, medir la competencia comunicativa oral de un individuo en una lengua extranjera si se le pretende evaluar tal habilidad sólo con un listado de preguntas, habida cuenta que en la vida real, la competencia comunicativa oral no se limita sólo a responder preguntas. La competencia comunicativa oral también incluye aspectos fundamentales como: reaccionar y hacer preguntas ante lo que dice nuestro interlocutor, por ejemplo, aspecto que usualmente se omite al diseñar exámenes orales.

En cuanto al constructo a evaluar, la principal razón por la cual se cometen errores, como los descritos anteriormente, es la ausencia de un constructo claramente definido, a partir del cual se diseñan los instrumentos evaluadores. La evaluación será válida si evalúa ese constructo y esto es precisamente territorio de la validez del constructo. Messick (citado en Bachman, 1990: 255) aporta la primera definición del término: “Una medida estima qué tanto de *algo* un individuo muestra o posee. La pregunta básica (de la validación del constructo) es ¿cuál es la naturaleza de ese *algo*? ” (Messick, 1975:957). Para Carroll (1987^a, citado en Bachman,1990), un constructo de “habilidad mental” se refiere a un conjunto de tareas mentales que se requiere para que cualquier persona pueda desarrollar una tarea determinada.

Por otro lado, la confiabilidad tiene que ver con la consistencia de los resultados. De nuevo, la American Psychological Association (1985) realiza un aporte importante al sugerir que una nota o puntaje confiable debe estar “libre de errores de medición” (Bachman, 1990:24). Una manera de aumentar la confiabilidad de los resultados es realizar pruebas similares en distintas ocasiones para verificar su consistencia. Es de vital importancia tener estos dos elementos presentes a la hora de diseñar instrumentos evaluadores, pues son los que brindan la objetividad y la transparencia de la misma.

A nivel legal, las políticas estatales apoyan completamente el desarrollo del bilingüismo en nuestro país. De igual manera, el Ministerio de Educación Nacional entiende la relevancia del aprendizaje por competencias incorporando esta filosofía a la enseñanza de la lengua inglesa en nuestro país. Es de suma importancia resaltar los avances que en materia de legislación han permitido que estos procesos se conviertan en política de estado. El gobierno nacional emprendió el proceso de bilingüismo en Colombia en el año 1994, cuando sancionó la ley 115 entre cuyos objetivos demanda para la educación Básica y Media: "la adquisición de elementos de conversación, lectura, comprensión y capacidad de expresarse al menos en una lengua extranjera" (Al tablero, MEN, 2005).

Sin embargo, es sólo en el año 2001 que el plan de bilingüismo en Colombia fue aprobado en plenaria del concejo (Wbookcompany,n.d.), cuya iniciativa fue impulsada por los concejales Abel Valoyes, Carlos Baena y Susana González. En Julio de 2001: se firma acta de compromiso, suscrita por el Ministerio de Comercio Exterior, la Gobernación de Cundinamarca, la Alcaldía Mayor de Bogotá, el Comité Asesor Regional de Comercio

exterior de Bogotá y Cundinamarca y la Cámara de comercio de Bogotá, fecha desde la cual el Ministerio de educación nacional se ha empeñado por mejorar cada vez más estos procesos. Como consecuencia directa de este acontecimiento, el Ministerio de Educación formuló el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, incluyendo los nuevos Estándares de competencia comunicativa en inglés. En el año 2006, El Ministerio de Educación Nacional redactó los estándares de competencia que están inspirados en el Marco Común Europeo (2001) y que describen en detalle los elementos que conforman la competencia comunicativa. En el mismo documento se resalta la importancia de hablar una lengua extranjera y de ofrecer una educación de calidad.

El 2 de noviembre del año 2006 se aprueba el acuerdo que obliga a la administración a conseguir recursos para la implementación del programa y que los próximos mandatarios no lo podrán desmontar. Los nuevos Estándares de Competencia en Lengua Extranjera del Programa Nacional de Bilingüismo del MEN son editados en octubre de 2006 y publicados en enero de 2007. Estos enfatizan más el uso de la lengua y la comprensión de ésta que el conocimiento gramatical o sintáctico.

DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO

El proyecto a ejecutar es una investigación acción. Para lograr los objetivos expuestos en este estudio se requirió llevar a cabo un estudio cualitativo, exploratorio y descriptivo de carácter analítico que se llevó a cabo en tres etapas principales:

- Fase de exploración o diagnóstico.
- Diseño de plan de acción.
- Implementación del plan de acción y ajustes pertinentes.

FASE DE DIAGNÓSTICO

La primera etapa de diagnóstico se llevó a cabo a través de la recolección de información con el fin de establecer las características principales del sistema de evaluación del idioma inglés en la institución Colegio Bilingüe de Cartagena y el grado de coherencia al evaluar la competencia comunicativa. Esta incluyó 25 observaciones de clases, al igual que a 3 sesiones de evaluación: 2 escritas y una oral. Una entrevista a uno de los docentes de inglés de la institución y a los trece estudiantes de octavo grado de la institución.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población donde se recogió la muestra fue el octavo grado del Colegio Bilingüe de Cartagena, conformado por trece estudiantes de ambos sexos entre edades de 13 y 14 años. La escogencia de la muestra se debió a un muestreo intencional u opinático

atendiendo a razones de clases de inglés disponibles para observar en el horario de las mismas.

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN

Observaciones de campo

En las sesiones de observación al grado octavo de la institución, se obtuvo importante información sobre los siguientes aspectos fundamentales:

- La metodología de la enseñanza del idioma inglés.
- La forma cómo los estudiantes son agrupados por niveles y no por grado cuando asisten a la clase de inglés.
- Sistema de evaluación usado por el docente de idioma inglés para medir el progreso de los estudiantes.

La información recolectada en esta etapa del proyecto quedó consignada en un diario de campo que contiene toda la información relacionada con los instrumentos de evaluación usados por el docente.

Sesiones de evaluación

Se asistió a tres sesiones de evaluación en el octavo grado. Dos de estas evaluaciones eran escritas y una oral.

Entrevista al docente

La entrevista al docente de inglés se realizó con el fin de establecer:

1. El conocimiento que el docente tiene sobre evaluación de la competencia comunicativa de lenguas extranjeras.

- 2.Los instrumentos usados por el docente para evaluar el idioma inglés en el Colegio Bilingüe de Cartagena.
- 3.La percepción que tiene el docente sobre la validez y confiabilidad de los instrumentos evaluadores.
- 4.La percepción del docente sobre la coherencia de los instrumentos de evaluación del idioma inglés en relación con los procesos metodológicos desarrollados dentro del aula.
- 5.Las políticas institucionales sobre la evaluación del idioma inglés en los estudiantes.
- 6.La percepción del docente sobre posibles fallas en el sistema de evaluación y lo que se está haciendo para corregirlas, así como una reflexión general del docente sobre la evaluación del idioma inglés en la institución.

Entrevista a estudiantes

Se realizaron entrevistas a estudiantes de octavo grado sin la presencia del docente de inglés en un aula diferente al aula de clases. Se prefirió esta técnica a la encuesta recomendada para estos casos por considerar que en la encuesta podría incidir la presencia del docente o que los alumnos podrían interactuar poniendo en riesgo la fiabilidad de la misma.

En la entrevista a los estudiantes de octavo grado del colegio Bilingüe de Cartagena, se buscó establecer:

1. La percepción general que los estudiantes tienen sobre el sistema actual de evaluación del idioma inglés en la institución.
2. De manera indirecta su opinión sobre la validez y confiabilidad del sistema de evaluación en la institución.
3. Sus puntos de vista respecto a la coherencia entre lo enseñado y lo evaluado.
4. El grado de preferencia de los estudiantes entre los diferentes tipos de prueba.

Plan de acción

La segunda etapa correspondió a la fase de intervención o plan de acción cuyo objetivo principal fue diseñar instrumentos de evaluación que se ajusten a las necesidades de la institución con el fin de contribuir al mejoramiento de los procesos de evaluación del idioma inglés. Dichos instrumentos de evaluación se basaron en el modelo de competencia comunicativa de Bachman (1990) incluyendo en ellos secciones que evaluaron todos los elementos que componen el modelo de competencia del lenguaje anteriormente mencionado. Con los nuevos instrumentos, se pretende evaluar las cuatro habilidades en los estudiantes de los niveles Junior II (séptimo grado) al nivel Mastery (undécimo grado). A continuación, se realizó un análisis detallado de los resultados obtenidos en los exámenes y se determinó cuáles son las posibles debilidades en el desarrollo del programa de inglés. La fase de intervención finalizó con la entrega de un listado de sugerencias a la institución para ser implementadas en los futuros procesos de evaluación en el Colegio Bilingüe.

Pilotaje y ajustes a la prueba

La tercera y última etapa fue el pilotaje y posterior validación de los instrumentos de evaluación, para lo cual se realizaron ajustes y mejoras en los instrumentos y administración de la prueba para dar respuestas a las deficiencias encontradas. Entre los ajustes hechos, se encuentra el aumento del número de preguntas en la sección de competencia lingüística y el diseño de una rejilla de calificación para aumentar la confiabilidad de los resultados obtenidos.

2. EVALUACIÓN DEL IDIOMA INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES DE BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA DEL COLEGIO BILINGÜE DE CARTAGENA

Siguiendo los lineamientos escogidos por La Fundación Universitaria Colombo Internacional de Cartagena, se busca impactar de manera positiva las instituciones educativas ubicadas en el perímetro aledaño a la fundación, ubicada en el barrio Olaya Herrera de Cartagena. Este trabajo pretende, en primera medida, diagnosticar el estado actual de los procesos de evaluación con relación a sus procesos metodológicos y, en segundo lugar, diseñar e implementar un plan de acción con el fin de contribuir en alguna medida al estado actual de dichos procesos. La entidad educativa escogida para tal fin fue el Colegio Bilingüe de Cartagena.

2.1. Caracterización de las gestiones implicadas

2.1.1. Fundación Universitaria Colombo Internacional (Unicolombo).

La fundacion Universitaria Colombo Internacional (UNICOLOMBO), institución responsable del proyecto, está comprometida con el mejoramiento de la enseñanza del idioma inglés en las instituciones aledañas a la Fundación Universitaria en su área de influencia. Este compromiso se evidenció de manera clara en la escogencia de su línea de investigación que pretende impactar de manera significativa a las instituciones escolares en los procesos de enseñanza de la lengua inglesa. La administración de UNICOLOMBO ha suscrito un contrato interinstitucional con instituciones educativas en su area de influencia que pretende apoyar cualquier proyecto que intente mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés.

2.1.2. Colegio Bilingüe de Cartagena.

El lugar geográfico del estudio fue el Colegio Bilingüe de Cartagena, institución privada que se encuentra ubicada en el barrio Olaya Herrera, zona de influencia de la Fundación Universitaria Colombo Internacional. El barrio Olaya Herrera es habitado en su gran mayoría por personas de escasos recursos, lo cual les impide pagar una educación costosa a sus hijos. Esto tiene una repercusión en la institución que se encuentra rodeada de varias instituciones públicas, lo cual le dificulta recaudar recursos para su reinversión en la institución. Su infraestructura está aún en desarrollo, es decir las instalaciones están en proceso de mejoramiento. Falta pintar algunos salones y se están construyendo algunos salones nuevos. Es importante anotar, sin embargo, que a lo largo del desarrollo del proyecto en el periodo comprendido entre el segundo semestre del año 2010 y fines del año 2011, se adelantaron de manera sistemática mejoras a las instalaciones de la institución. Existe un proyecto para construir un laboratorio de idiomas. Algunos docentes dominan el idioma Inglés y un buen número de las asignaturas son impartidas en la lengua inglesa. La asignatura tiene una intensidad horaria de 8 horas a la semana. Las observaciones se hicieron todos los miércoles de 10:00 am a 11:30 am. Durante ese tiempo, se registró la información en un diario de campo y se tomó nota de los instrumentos de evaluación. El texto usado para la enseñanza del idioma Inglés es **Cutting Edge**, texto basado en el enfoque comunicativo. En el octavo grado se usa el texto pre-intermedio. No todos lo tienen. Aunque algunos estudiantes trabajan con fotocopias, la mayoría tiene el texto pero no la cartilla de ejercicios. Este hecho es aprovechado por el docente, como se demostrará luego, para usar algunos de los ejercicios de la cartilla como quizzes o exámenes.

El proyecto se llevó a cabo con los estudiantes de básica secundaria y media desde el nivel Junior II, donde se encuentran algunos alumnos de séptimo y octavo grado, hasta

el nivel Mastery, cuyos integrantes son en su mayoría alumnos de once grado y algunos de décimo. Cabe resaltar que los estudiantes asisten a sus clases de inglés agrupados por su nivel de inglés y no por el grado que cursan, lo cual les permite estar con alumnos de un nivel similar dándole mayor eficacia al proceso de enseñanza aprendizaje.

2.1.3. Estudiantes del nivel junior III (octavo grado) del colegio Bilingüe.

Grupo de estudiantes donde se realizaron las observaciones de clase. Las edades oscilan entre los 13 y 14 años. Durante estas observaciones se recolectó información en relación a la metodología usada para enseñar el idioma inglés y los procesos de evaluación de dicha lengua. Los estudiantes fueron entrevistados teniendo en cuenta diversos aspectos de la evaluación del idioma inglés. Este grupo es de fundamental importancia para el proyecto por proveer el insumo principal en el diagnóstico inicial del proyecto. Con el fin de no perjudicar el desarrollo normal de las competencias a nivel individual, los estudiantes de la institución son agrupados por niveles y no por grupos, es decir que un estudiante puede estar viendo todas las materias de octavo grado, pero puede ver inglés en un nivel superior.

2.1.4. Estudiante responsable del proyecto

Estudiante de la Fundación Universitaria Colombo Internacional, director del proyecto. Desde su praxis como docente del idioma inglés, ha experimentado la compleja problemática en los procesos de evaluación de la lengua inglesa, razón por la cual pretende realizar un estudio sobre los procesos de evaluación en la institución colegio Bilingüe con el fin de ejecutar un plan de acción que ataque las debilidades. El compromiso del investigador es de contribuir significativamente a que la evaluación del idioma inglés en

las instituciones educativas de nuestro entorno sea cada vez más valida, confiable y objetiva, y contribuya a enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

2.1.5. Docente tutor

Docente del colegio Bilingüe de Cartagena en quien el investigador se apoyó para desarrollar el proyecto. El investigador realizó observaciones en las clases del docente, quien suministró información pertinente al sistema de evaluación usado en la institución en una entrevista. Este docente sirvió de interlocutor entre el investigador y la administración del plantel educativo, facilitando el desarrollo del proyecto en todas sus fases, por lo que se convirtió en pieza clave para el éxito del mismo. Durante las observaciones a sus clases, el docente hizo especial énfasis en dictar la clase totalmente en inglés. Son muy pocas las veces en que el docente habló en español, lo cual es positivo. Sin embargo, es el docente quien habla la mayor parte del tiempo en clase dificultando la creación de espacios de práctica para los estudiantes, quienes son los que más necesitan practicar.

2.2. El método

El docente trata de hacer énfasis en la parte oral insistiendo en tratar de hacer a los alumnos hablar. Sin embargo, la exigencia principal del docente hacia sus estudiantes es dar ejemplos usando los aspectos gramaticales de la lección teniendo muy poco en cuenta un fin comunicativo. El docente poco escribe en el tablero, sigue el texto y centra la lección en el aspecto gramatical de la unidad. La clase es en un alto porcentaje en inglés y el docente motiva a los estudiantes a usar el idioma inglés aunque sólo unos cuantos participan.

2.3. Los instrumentos evaluadores

Durante el tiempo de observación de clases, se observaron tres sesiones de evaluación. En dos de ellas, se realizaron evaluaciones escritas, buscando principalmente medir aspectos lingüísticos del idioma.

El primer examen fue sacado de la cartilla de ejercicios (workbook) aprovechando el hecho que los estudiantes no lo tenían. El instrumento evaluador consistía en realidad en un ejercicio y no en un examen. Antes de saber los resultados de los exámenes, el docente tenía como expectativa que de los trece alumnos, sólo nueve pasarían el examen. Sin embargo, de los trece pasaron doce. Es decir, pasaron el examen tres alumnos que el docente pensaba que lo perderían.

El segundo examen fue igualmente escrito donde se buscaba establecer si los estudiantes habían logrado aprender el presente perfecto. El examen tenía como encabezado la palabra ‘workshop’, término que en español traduce taller, lo que permite inferir que un instrumento pedagógico fue utilizado como examen. En la primera sección del mismo, el estudiante era evaluado sobre aspectos morfosintácticos del idioma inglés, teniendo que completar frases con verbos en forma base aunque en presente perfecto, lo que exime a los estudiantes de la exigencia de tener que pensar en qué tiempo debían usar los verbos. y no algunas funcionales pragmáticas relacionadas con ese tiempo gramatical.

2.4. INFORME ANALÍTICO DE LAS ENTREVISTAS

Se realizaron entrevistas estructuradas al docente del nivel Junior II (octavo grado) de inglés y a los estudiantes del mismo grado, de las cuales se extractaron los aspectos más fundamentales:

1. La institución promueve la organización de reuniones para socializar los procesos de evaluación y proponer soluciones o cambios en el mismo.

2. En el octavo grado del Colegio Bilingüe de Cartagena se usan principalmente sólo dos instrumentos evaluadores: un examen escrito y un examen oral.
3. El examen escrito busca, en forma general, evaluar aspectos gramaticales del idioma inglés. El examen es individual, es decir, no hay interacción.
4. El docente considera que hay una debilidad en los procesos de evaluación oral y que la misma podría ser subsanada con la adquisición de herramientas tecnológicas que ayuden al desarrollo de la habilidad de escucha y habla.
5. Los estudiantes entrevistados parecen estar de acuerdo en que cada estudiante tiende a preferir uno de los dos instrumentos evaluadores.
6. En la entrevista a los estudiantes, se pudo determinar que, al parecer, la mayoría de los estudiantes se sienten más cómodos con la evaluación escrita.
7. Las evaluaciones orales desnudan debilidades en la competencia comunicativa oral de los estudiantes.
8. Existe entre los estudiantes entrevistados la percepción que el sistema de evaluación favorece a algunos y perjudica a otros.
9. Algunos estudiantes sienten que son buenos para el inglés pero no se desempeñan muy bien en los exámenes, por lo que se sienten presionados al enfrentar exámenes

3. FASE DE INTERVENCIÓN: PLAN DE ACCIÓN

El colegio Bilingüe de Cartagena está comprometido con el plan de bilingüismo nacional y por tanto está constantemente mejorando todos los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés. La evaluación es un punto neurálgico en este proceso, toda vez que está ligado muy directamente con los procesos metodológicos y su impacto en ellos es innegable. Por tal motivo, el colegio está interesado en que estos se den de la manera más transparente y confiable para medir el verdadero nivel de inglés de sus estudiantes con el fin de desarrollar planes de mejoramientos en aquellas áreas en las cuales detecte debilidades. El presente proyecto estuvo encaminado a medir el nivel de los estudiantes desde el nivel Junior II, donde se encuentran algunos alumnos de séptimo y octavo grado, hasta el nivel Mastery, cuyos integrantes son, en su mayoría, alumnos de once grado y algunos de décimo. El que los estudiantes asistan a clases agrupados por el nivel de inglés y no por el grado que cursan, permite que estén con compañeros de su mismo nivel, dándole mayor eficacia al proceso de enseñanza aprendizaje. El proyecto finalizó con un análisis detallado de los resultados y una lista de sugerencias para la institución educativa.

El aprendizaje del idioma inglés se ha vuelto cada vez más importante en el contexto de globalización actual. El fenómeno de la globalización ha masificado el aprendizaje de dicho idioma y es así como políticas estatales para construir estándares de competencia para el aprendizaje y evaluación de la lengua anglosajona sean el foco de atención en estos momentos. Sin embargo, en cuanto a los procesos de evaluación del idioma inglés se refiere, no ha sido difícil construir un sistema que tenga una alta validez y confiabilidad.

La Fundación Universitaria Colombo Internacional ha elegido una línea de investigación que pretender impactar los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en su área de influencia. Los procesos evaluativos juegan un rol fundamental en estos procesos y por eso es menester contribuir al mejoramiento de los mismos.

El presente proyecto tiene como objetivo impactar de manera positiva los procesos de evaluación del colegio Bilingüe de Cartagena. La primera fase del proyecto incluyó un diagnóstico de estos procesos. La muestra para tal diagnóstico se recolectó a través de observaciones de clases y de jornadas de evaluación en el octavo grado del colegio en mención. De igual manera se entrevistó al docente y a los estudiantes de tal grado, con el fin de obtener más información acerca de estos procesos.

Esta primera fase del estudio arrojó unas conclusiones que es importante mencionar: (ver anexo entrevistas)

- ✓ Hasta el momento se han observado dos sesiones de evaluación donde se han administrados por parte del docente dos evaluaciones escritas, buscando principalmente medir aspectos lingüísticos del idioma.
- ✓ En general, el docente entrevistado y los estudiantes estiman que prefieren la evaluación escrita a la oral, en especial por elevar esta última el nivel de nerviosismo y tensión en los estudiantes.
- ✓ De igual manera, los estudiantes parecen estar de acuerdo que los exámenes orales pone en evidencia sus debilidades de manera más evidente que en los exámenes escritos.
- ✓ En algunos casos, los estudiantes consideran que la evaluación no demuestra lo que ellos pueden hacer con el idioma, debido a que la tensión creada por tener que pasar la prueba afecta su desempeño en ellas.

- ✓ Los estudiantes coinciden en el hecho que algunos se desempeñan mejor en la prueba escrita, mientras que otros lo hacen en la prueba oral.
- ✓ El docente entrevistado afirma que en la institución hacen falta recursos tecnológicos que ayudarían a mejorar el desempeño de los estudiantes tanto el proceso de aprendizaje como en las evaluaciones. Igualmente agrega que hay muchas cosas por mejorar pero que se está trabajando para ello.
- ✓ La institución promueve la organización de reuniones para socializar los procesos de evaluación y proponer soluciones o cambios en el mismo.
- ✓ En el octavo grado del Colegio Bilingüe de Cartagena se usan principalmente solo dos instrumentos evaluadores: un examen escrito y un examen oral.
- ✓ En la entrevista con los estudiantes, se pudo determinar que la mayoría de ellos se sienten más cómodos realizando la evaluación escrita.
- ✓ Al parecer, el sistema de evaluación favorece a algunos estudiantes y perjudica a otros.

3.1.DISEÑO DE LOS INSTRUMENTOS EVALUADORES

La administración de las evaluaciones se llevará a cabo en dos fases:

1. Varias jornada de exámenes escritos en la que participarán todos los niveles de la secundaria, exceptuando a los estudiantes de sexto grado. La intención de realizar varias jornadas iniciando con una jornada piloto es la de aumentar la confiabilidad de los resultados. Los exámenes escritos constarán de cuatro secciones:
 - ✓ Pregunta abierta en la que los estudiantes deben evidenciar su competencia escrita desarrollando un texto de aproximadamente 100 palabras sobre una temática conocida para ellos.

- ✓ Formulación de preguntas en la que los estudiantes deben realizar preguntas basados en unas respuestas específicas.
 - ✓ Sección de escogencia múltiple en la que los examinados deben demostrar su conocimiento lingüístico en los aspectos de sintaxis y vocabulario.
 - ✓ Comprensión lectora que incluye interrogantes de escogencia múltiple donde los estudiantes deben evidenciar la competencia interpretativa literal e inferencial.
2. Varias jornadas de exámenes orales, iniciando con la piloto, en las que un evaluador externo administra una batería de evaluación oral que incluye los siguientes componentes:
- ✓ Sección de preguntas abiertas en las que los examinados hablarán sobre algunos temas de índole cotidiana, familiar y/o escolar.
 - ✓ Descripción de una foto, en la cual los examinados deben demostrar su competencia descriptiva en inglés.
 - ✓ Desarrollo de una tarea comunicativa en la que el examinado debe hacer uso de competencias sociolingüística y estratégica para alcanzar el fin requerido para el éxito de la tarea comunicativa.

3.2. INFORME DE EJECUCIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

A continuación, se presenta un informe detallado de los resultados obtenidos en el desarrollo de la prueba piloto administrada a los estudiantes de séptimo a undécimo grado del Colegio Bilingüe.

Como se observa en la tabla 1, la institución educativa agrupa a sus estudiantes de secundaria por niveles y no por grados como se hace usualmente.

Tabla 1

Clasificación de los niveles de inglés en el Colegio Bilingüe

Grado	Nivel del colegio	Correlacion con Marco Común Europeo
Sexto	Junior III	A1
Séptimo	Junior II	A2
Octavo	Junior III	A2+
Noveno	High I	B1
Decimo	High II	B1+
Undécimo	Mastery	B2

Nota. Los nuevos instrumentos evaluadores se pilotearon desde el nivel Junior II en adelante.

3.2.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA ORAL.

En primer lugar, es indispensable indicar que la prueba se realizó a través de una entrevista en parejas en las que se les hicieron las mismas preguntas a cada uno de los entrevistados, a los cuales se evaluó en un puntaje de 1 a 5 (siendo 5 la mayor nota) en 5 categorías : Escucha, gramática, vocabulario, pronunciación y fluidez para un máximo puntaje de 25, el cual luego se multiplicó por 4 para convertir la nota de 1 a 100.

Al analizar los resultados en la prueba oral (ver anexo 9), se puede apreciar que el rendimiento de los estudiantes de los niveles MASTERY, HIGH I Y II en la prueba es destacado. La gran mayoría de los estudiantes de estos niveles obtuvieron notas por encima de 80, lo que demuestra que los procesos de desarrollo de la competencia oral en estos niveles se están llevando a cabo de buena manera. Sin embargo, también se observa claramente que el rendimiento en la prueba oral de los niveles JUNIOR II y III no es igualmente bueno. Hay un número importante de notas debajo del 80%.

Para poder hacer una interpretación adecuada de los resultados de la evaluación oral, es necesario recordar algunas cuestiones fundamentales de la evaluación de la competencia oral en lenguas extranjeras.

Luoma (2004) plantea la importancia de definir el constructo a evaluar además de las diferencias entre las características del lenguaje escrito y el lenguaje oral. El lenguaje escrito es, por supuesto, más elaborado, mientras que el oral es más espontáneo y, si se quiere, más impuro, está lleno de frases cortas y pedazos de frases, gramaticalmente incorrectas pero que caracterizan el discurso oral normal. Teniendo eso en cuenta, podemos concluir que los parámetros para evaluar los elementos gramaticales deben ser por supuesto diferentes. En las evaluaciones orales, los errores o incorrecciones son hasta cierto punto normales y aceptables siempre y cuando no afecten el mensaje que se desea entregar. De hecho, los errores que afectan el mensaje que se desea entregar deberían ser los errores más importantes si de jerarquización se trata.

En general, los estudiantes de Colegio Bilingüe, en especial los de los niveles más avanzados mostraron una buena competencia oral, aunque en ocasiones con imprecisiones que sin embargo no representaron un mayor obstáculo para una comunicación efectiva.

Algunas características de los errores fueron la sobre generalización de reglas en la lengua meta, la interferencia de la lengua materna –fenómeno típico de la interlengua– y el poco dominio de la competencia estratégica, que precisamente permite compensar los fallos en la comunicación.

Un caso curioso que se presentó fue el de algunos estudiantes que en algún momento vivieron en un país de habla inglesa, razón por la cual mostraron una competencia comunicativa oral inusualmente avanzada para el nivel en el que estaban. Esto podría utilizarse como ventaja para convertirlos como monitores que ayuden a aquellos estudiantes que presenten debilidades en la competencia oral.

La prueba oral fue administrada directamente por el investigador y se realizó en parejas principalmente poder asignarle juegos de rol que involucren tareas comunicativas como hacer invitaciones a un concierto donde uno de los evaluados hace la invitación y el otro responde a la invitación además de realizar comentarios y preguntas acerca del concierto. Este mismo formato es usado en la Universidad de Cambridge. Las ventajas del formato incluye contextualizar el uso de la lengua inglesa obligando al evaluado a realizar tareas muy parecidas a las que encontrará en la vida real. A continuación, se presenta de manera discriminada el desempeño de los evaluados en cada uno de los criterios evaluados en la prueba.

En cuanto a la habilidad de escucha, es importante anotar que es por lo general el ítem en el que los evaluados salen mejor librados, es decir en un alto porcentaje, no sólo en el Colegio Bilingüe, sino en cualquier escenario de evaluación, por ejemplo en nuestra praxis evaluativa en el Centro Colombo Americano. En un alto porcentaje el evaluado comprende las preguntas que se le están haciendo. Sin embargo, es al momento de responder cuando encuentra las mayores dificultades. Esto ocurrió en el Colegio Bilingüe donde en un altísimo porcentaje las calificaciones del componente de escucha superan de manera significativa a los demás. Es de presumir entonces que los estudiantes no adolecen de exposición al idioma, o por lo menos así lo parecería en principio. Según Krashen (1982), el elemento principal para la adquisición de segundas lenguas es el poder entender mensajes (comprehensible input), por esto también podríamos pensar que si bien los estudiantes comprenden lo que se les pregunta, la exposición al idioma no ha sido suficiente como para que puedan alcanzar una mayor producción oral, o bien aún están en la fase de sólo exposición (periodo silencioso). Sería interesante entonces – y tema para una nueva investigación – indagar hasta qué punto el input recibido por los estudiantes del

Colegio Bilingüe podría y/o debería ser aumentado en cantidad y/o mejorado en calidad.

Cabe señalar que, las notas son notoriamente mejores en los niveles más altos. Por ejemplo, en el nivel Mastery, de 6 estudiantes 3 sacaron puntaje perfecto en el ítem de escucha, lo que representa un 50%, 2 de los otros 3 sacaron 4.5 sobre 5 lo que representa el 66% del otro 50% restante. Sin embargo, estas elevadas calificaciones van disminuyendo progresivamente a medida que pasamos a los niveles inferiores. Se pueden, entonces, plantear dos hipótesis :

- 1- En los niveles inferiores no se está proporcionando a los estudiantes una suficiente exposición al idioma que les permita desarrollar la capacidad de escucha de manera adecuada.
- 2- La prueba fue demasiado dura, sobre todo con los niveles inferiores.

El componente grammatical es el de más bajo rendimiento. Probablemente esto se deba a que la gramática del discurso oral es en general más impura que la del discurso escrito. El discurso oral ocurre en tiempo real y no da tiempo para editar lo que se dice, planteando un reto importante al hablante sobre todo teniendo en cuenta que el interlocutor juega un rol activo interviniendo en cualquier momento. El responsable del proyecto es consciente de este fenómeno aunque eso no significa que por tal razón se deba ser demasiado flexible en la evaluación de ese componente. De tal suerte que este resultado era casi predecible. Sin embargo, al evaluar a los estudiantes se tuvo en cuenta los lineamientos que recomienda el Marco Común Europeo (MCE) al referirse a los errores aceptables de cada uno de los niveles. Estos errores no fueron considerados como tales. Sólo se tuvo en cuenta aquellos que no eran aceptables para cada uno de los niveles. No hay que olvidar

que el MCE describe de manera bastante clara las competencias mínimas que deben adquirir los aprendices de cada uno de los niveles.

En la institución educativa en cuestión, el Colegio Bilingüe, hay una minoría de estudiantes cuyo nivel de inglés es elevado por tratarse de jóvenes que crecieron en un país de habla inglesa y aunque este aspecto pareciera en principio irrelevante, es importante resaltar que los altos resultados obtenidos por dichos alumnos no obedecen propiamente a una preparación recibida en la institución objeto del estudio.

Como se aprecia en la tabla 2, los alumnos de los niveles más altos tuvieron un mejor desempeño que los estudiantes de los niveles inferiores. En el nivel Mastery, por ejemplo, todas las notas estuvieron por encima del 70%, 4 de ellos lograron sacar notas mayores de 80; Sólo dos notas estuvieron entre 70 y 80.

Tabla 2.
Rendimiento en la prueba oral por niveles.

Rango de nota	Mastery	High II	High I	Junior III	Junior II
81-100	4	7	7	8	5
71-80	2	1	7	7	3
61-70	0	0	0	3	7
51-60	0	0	0	0	2
0-50	0	0	0	0	1

Nota. Los estudiantes de niveles más altos obtuvieron en promedio mejores notas.

En los niveles HIGH II y HIGH I, el desempeño fue igualmente bueno. Sin embargo, la tendencia es que en los niveles más bajos; JUNIOR II y JUNIOR III, el desempeño empiece a desmejorar. En el nivel JUNIOR II, hay 10 de 18 notas por debajo del 70%, es decir más de la mitad de los alumnos no lograron llegar al 70%.

Igualmente, es importante destacar que 15 de 18 estudiantes en el nivel JUNIOR II (el de más bajo rendimiento en la prueba) lograron notas mayores de 60, lo que demuestra el importante trabajo que se viene realizando en la institución para desarrollar la competencia comunicativa oral.

3.2.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS EN LA PRUEBA ESCRITA

En la prueba escrita (vease anexo 10), nuevamente destaca el hecho de que los alumnos del nivel MASTERY se desempeñaron bien en la prueba escrita, la cual fue de una alta exigencia. Todas las notas estuvieron por encima del 70%, impresionando el fenómeno de dos exámenes con puntaje del 100%. Comparando los resultados de los exámenes orales con los resultados de la prueba escrita, se empieza apreciar que los estudiantes se desempeñaron mejor en la prueba oral. De igual manera, se puede apreciar la misma tendencia que en la prueba oral: a medida que se baja de nivel, vamos encontrando niveles inferiores en el desarrollo de la prueba. En los niveles junior II Y III, hay muchas notas inferiores al 60%. Esto muestra claras deficiencias sobre todo en el desarrollo de la pregunta abierta y en la redacción de preguntas.

La prueba escrita tiene unas características completamente diferentes a las de la prueba oral. Su elaboración se basó en los componentes de la competencia comunicativa del modelo de Lyle Bachman (1990). Las diferentes secciones de la prueba se pueden apreciar en la tabla 3, al igual que la competencia que se evaluó.

Tabla 3.

Esquematizacion de la prueba escrita

Sección	Número de preguntas	Competencia Evaluada
Pregunta abierta	1	G-T-E
Gramática y Vocabulario	5	G
Redacción de preguntas	5	G

Los únicos estudiantes que tomaron un examen distinto fueron los del nivel Mastery, a los cuales se les asignó un examen de práctica tipo MET(examen de inglés de Michigan), cuya exigencia es aún mayor y usualmente se aplica a los estudiantes de nivel B2 del Marco Común Europeo. Se hace menester analizar cada una de las categorías evaluadas en la prueba piloto escrita. En lo que respecta a la comprensión lectora, esta ha venido siendo una debilidad marcada en los estudiantes de Educación Basica Secundaria en nuestro país, sobre todo en la competencia interpretativa y argumentativa, competencias importantes que deben desarrollar los estudiantes de secundaria idealmente antes de ingresar a la Educación Superior. En una lengua extranjera estas competencias son más difíciles de desarrollar.

La pregunta abierta exigió a los estudiantes redactar un pequeño párrafo donde pudieran describir escenarios de la vida cotidiana como sus actividades diarias, planes futuros o vacaciones pasadas. Todos estos escenarios son de muy alta ocurrencia en la vida real, sobre todo considerando el auge de los medios de comunicación virtual, tales como el correo electrónico. En esta prueba, fueron muy notorias las deficiencias de redacción, a pesar de la relativa facilidad de los temas escogidos. Al respecto, se hizo la sugerencia al coordinador de inglés del Colegio Bilingüe de que era necesario crear espacios en las clases en donde se atendiera esa debilidad.

Tabla 4.
Desempeño de los estudiantes en la prueba escrita.

Rango	Mastery	High I	High II	Junior III	Junior II
81-100	3	2	2	1	0
71-80	3	6	4	1	3

61-70	0	1	4	4	3
51-60	0	0	2	9	8
0-50	0	0	1	1	4

Nota. A nivel general, hubo un mejor desempeño en la prueba oral que en la escrita.

En la tabla 4, se observa claramente que la tendencia presentada en la evaluación oral persiste en la evaluación escrita. Los estudiantes de los niveles MASTERY y HIGH I y II tuvieron buen desempeño, mientras que los estudiantes de los niveles JUNIOR III Y II presentaron varias dificultades en la prueba sobre todo en la pregunta abierta, redacción de preguntas y comprensión lectora.

Tabla 5.

Notas promedio en la prueba piloto

Nivel	Media Oral	Media Escrita
Mastery	87.3	83.33
High II	83.5	74.88
High I	82.71	69.23
Junior III	70.11	58.62
Junior II	69.55	52.66

Nota. En general, el desempeño fue mejor en los niveles superiores.

Como se aprecia en la tabla 5, Las notas promedio de cada nivel fueron en general mejores en la prueba oral y en los niveles más altos.

3.3. VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS EVALUADORES: AJUSTES EN LA PRUEBA.

Dentro del presupuesto del plan de acción, se consideró desde un principio la posibilidad de realizar una prueba piloto para probar los instrumentos diseñados para evaluar las competencia comunicativas de los estudiantes de inglés del Colegio Bilingüe así como una evaluación concienzuda de la prueba misma con el fin de realizar las mejoras pertinentes en la misma. Uno de los aspectos principales en los cuales se debe evaluar la prueba es en la validez del constructo, el cual está definido en el modelo de competencia

comunicativa de Bachman (1990). El mismo incluye la competencia organizacional, la pragmática y la estratégica. Algunas de las secciones pueden ser mejoradas para aumentar la validez del constructo y la confiabilidad de los resultados.

3.3.1. Competencia gramatical

Para aumentar la validez de contenido en el componente grammatical, se aumentó el número de preguntas tipo escogencia múltiple. En la prueba piloto, esta sección tuvo sólo seis preguntas. Para la segunda prueba se aumentó este número a 30 con la finalidad de abarcar un número mayor de temas dentro de la competencia grammatical. Cabe destacar que en esta sección, se incluyó el uso de *collocations*, o expresiones típicas de la lengua inglesa, las cuales usualmente no pueden ser traducidas literalmente pues en nuestra lengua materna la misma expresión se dice de manera diferente. Al aumentar el número de preguntas, aumenta la validez de la prueba por ser más completa. Con sólo 5 preguntas, es muy difícil establecer si un estudiante es o no competente en los aspectos gramaticales de la lengua. En total se diseñó una batería de 60 preguntas donde se evalúan todos los aspectos gramaticales de la lengua y sus aplicaciones en contextos de la vida cotidiana. De estas 60 preguntas se hizo una jerarquización en orden de menor a mayor dificultad y se escogieron 30 para cada uno de los niveles teniendo en cuenta el nivel de los evaluados para la selección de las 30 preguntas. A continuación, se puede apreciar un ejemplo del nuevo examen. Como ejemplo, tomaremos el diseño hecho para los alumnos de séptimo grado, que aparece como JUNIOR II en la clasificación realizada por el Colegio Bilingüe.

COLEGIO BILINGÜE DE CARTAGENA-MIDTERM TEST-JUNIOR II
PLEASE ANSWER THE QUESTIONS IN THE ANSWER SHEET. DO NOT WRITE IN THIS BOOKLET

PART I: TEXTUAL COMPETENCE. Write a paragraph about the people in your family. Talk about their personal information, occupations, daily activities and hobbies.

Write at least 50 words**PART II: GRAMMATICAL COMPETENCE**

Choose the word or phrase which best completes each sentence or question.

- 1)-Who's that? That's _____. His name is Mike
a) a friend of my b) a friend of me c) a friend of mine
- 2)-Is your father _____ now? –yes, he is.
a) In his home b) at his home c) at home
- 3)-Are _____ your glasses? –yes, they are
a) This b) these c) that
- 4)-Mike is _____. He doesn't have many friends.
a) lazy b) friendly c) shy
- 5)-What's your sister _____? She's very unfriendly
a) personality b) like c) friendly
- 6)-My sister _____ shopping twice a month
a) go b) is going c) goes
- 7)-Who _____ up late in your family?
a) get b) gets c) is getting
- 8)-I don't have any jazz Cds. Actually, I can't _____ that kind of music.
a) Like b) stand c) love
- 9)-We need to get some carrots. Is there a _____ nearby?
a) Convenience store b) cafeteria c) grocery store
- 10)-My new boss is _____ friendly.
a) a kind of b) kind of c) like

Grafica 1. Prueba escrita para el nivel Junior II

Como se puede apreciar en la gráfica 1, las preguntas van aumentando su nivel de complejidad. Posteriormente, se discutirá cómo con esta misma prueba se pretende aumentar la confiabilidad en los resultados. De la batería de 60 preguntas mencionadas anteriormente, se escogieron las primeras 30 para el nivel JUNIOR II (en la imagen sólo se pueden apreciar las primeras diez), además de una sección de comprensión lectora y una pregunta abierta, que los estudiantes resolverán en la hoja de respuestas, la cual luego se mostrará al discutir los cambios en la confiabilidad de la prueba.

3.3.2. Competencia textual

Según el modelo de Bachman (1990), la competencia textual tiene que ver con la coherencia y cohesión de cualquier expresión discursiva más allá del nivel de la oración. Es importante, entonces, observar la capacidad de los estudiantes de redactar textos donde se puedan apreciar los elementos coherentes y cohesivos de la expresión lingüística. La pregunta abierta juega un rol vital para este fin. En el examen mostrado anteriormente aparece el enunciado “COMPETENCIA TEXTUAL” y luego indica a los estudiantes evaluados la temática sobre la cual deben redactar un párrafo. Es indiscutible que para realizar una buena redacción, deben usar conectores que den fuerza al texto. Esta es la base teórica de la competencia textual. A medida que el nivel de los estudiantes aumenta, de igual manera se aumenta el número de palabras que deben usar y la complejidad de la temática a desarrollar. Así, mientras los alumnos del nivel JUNIOR II deben usar al menos 50 palabras, los del nivel HIGH II deben usar por lo menos 80.

3.3.3. Competencia pragmática

La competencia pragmática la conforman la competencia ilocutiva y la socio-lingüística (Bachman, 1990). Estas competencias son apreciadas de mejor manera en las pruebas orales, aunque también se podrían diseñar pruebas escritas para evaluarlas. Sin embargo, esto implicaría un mayor esfuerzo por la naturaleza de las mismas. Las competencias en cuestión se evaluarán en los exámenes orales, las cuales, es importante recordar que se practicarán en parejas. La evaluación oral tendrá tres partes:

1-Sección de preguntas.

El evaluador le hará distintas preguntas al par de evaluados, los cuales podrán participar en el momento que deseen y podrán opinar a favor o en contra de la opinión de su compañero de entrevista. Es en esta sección que se podrá evaluar la competencia pragmática de los

evaluados. La competencia ilocutiva la pueden usar al tratar de manipular la interacción para *ganar* el debate o la función heurística, que tiene que ver con transmitir algún tipo de saber al interlocutor (Bachman,1990).

2-Descripción de fotografías.

En esta sección, los evaluados tendrán que describir lo que ven en las fotografías, al igual que interpretar lo que ellos creen que está ocurriendo. Se podrá precisar a través de esto la competencia organizacional y la estratégica para compensar alguna deficiencia comunicativa.

3-Role-plays (Juegos de Rol)

A los evaluados se le asignarán diferentes roles típicos de diversas situaciones de la vida real. En estas situaciones, los participantes tendrán que interactuar para intercambiar información y negociar significado al igual que usar el registro adecuado. Esta parte del examen permitirá, por lo tanto, reconocer hasta qué punto los evaluados usan de manera efectiva la competencia socio-lingüística.

3.3.4. Confiabilidad de la prueba.

Como se mencionó anteriormente, la prueba está más organizada y se tuvo muy en cuenta tratar de optimizar los protocolos de administración para aumentar la confiabilidad de los resultados. Para tal fin, se adoptaron cambios tanto en la prueba escrita como en la oral. En cuanto a la prueba escrita, se adoptaron los siguientes:

1-Se ha diseñado una tabilla de calificación, la cual facilita la labor de calificación de las preguntas de escogencia múltiple, que en esta ocasión aumentaron de 5 a 35. Este incremento en el número de preguntas aumenta la validez del contenido por abarcar un rango mayor de temas pero podría poner en riesgo la confiabilidad por la gran cantidad de

exámenes que el investigador ha de calificar. La tabilla de calificación se diseñó junto a una hoja de respuestas, en las cuales los evaluados deben responder las preguntas. Al calificar los exámenes, se usará la tablilla sobre la hoja de respuestas y esta mostrará inmediatamente cuáles respuestas correctas no fueron marcadas, no sólo acelerando el proceso de calificación sino de igual manera librándolo de posibles errores causados por cansancio o fatiga.

2-Otra medida que se tomó con el fin de aumentar la confiabilidad de los resultados es que sólo el investigador manipuló los exámenes, realizando la labor de copiado y calificación. En la primera prueba piloto, el investigador entregó los exámenes al personal del Colegio, quienes realizaron la labor de copiado. No se trata de sugerir nada en lo absoluto con ésto. Sin embargo, el protocolo implementado para la segunda prueba hace responsable a una persona de los exámenes dándole mayor seriedad al desarrollo del proyecto. En las gráficas 2 y 3, se puede apreciar los diseños de hoja de respuestas y tabilla de calificación.

COLEGIO BILINGÜE DE CARTAGENA

JUNIOR II

MIDTERM TEST ANSWER SHEET

NAME _____

DATE _____

PART I: TEXTUAL COMPETENCE. Write a paragraph about the people in your family talk about their personal information, daily activities and hobbies. **WRITE AT LEAST 50 WORDS.**

PART II: GRAMMATICAL COMPETENCE. Choose the word or phrase which best completes each sentence or question.

1. (a) (b) (c)	13. (a) (b) (c)	25. (a) (b) (c)
2. (a) (b) (c)	14. (a) (b) (c)	26. (a) (b) (c)
3. (a) (b) (c)	15. (a) (b) (c)	27. (a) (b) (c)
4. (a) (b) (c)	16. (a) (b) (c)	28. (a) (b) (c)
5. (a) (b) (c)	17. (a) (b) (c)	29. (a) (b) (c)
6. (a) (b) (c)	18. (a) (b) (c)	30. (a) (b) (c)
7. (a) (b) (c)	19. (a) (b) (c)	READING. THE BODY SHOP
8. (a) (b) (c)	20. (a) (b) (c)	1. (a) (b) (c)
9. (a) (b) (c)	21. (a) (b) (c)	2. (a) (b) (c)
10. (a) (b) (c)	22. (a) (b) (c)	3. (a) (b) (c)
11. (a) (b) (c)	23. (a) (b) (c)	4. (a) (b) (c)
12. (a) (b) (c)	24. (a) (b) (c)	5. (a) (b) (c)

Gráfica 2. Ejemplo de hoja de respuestas

COLEGIO BILINGUE DE CARTAGENA

JUNIOR II

MIDTERM TEST ANSWER KEY

NAME _____

DATE _____

PART I: TEXTUAL COMPETENCE. Write a paragraph about the people in your family talk about their personal information, daily activities and hobbies. **WRITE AT LEAST 50 WORDS.**

PART II: GRAMMATICAL COMPETENCE. Choose the word or phrase which best completes each sentence or question.

1. (c)	13. (a)	25. (b)
2. (c)	14. (a)	26. (b)
3. (b)	15. (b)	27. (c)

4.	(c)	16.	(b)	28.	(a)
5.	(b)	17.	(c)	29.	(c)
6.	(c)	18.	(b)	30.	(c)
7.	(b)	19.	(a)	READING. THE BODY SHOP	
8.	(b)	20.	(b)	1.	(b)
9.	(c)	21.	(c)	2.	(c)
10.	(b)	22.	(b)	3.	(c)
11.	(c)	23.	(c)	4.	(b)
12.	(c)	24.	(c)	5.	(a)

Gráfica 3. Tablilla de calificación

En cuanto a la prueba oral, el investigador tiene previsto que sean dos personas las que realicen la prueba oral. Uno (el responsable del proyecto) será entrevistador y evaluador y el otro sólo hará la labor de evaluador. Los dos evaluadores tendrán formatos de evaluación iguales donde calificarán el desempeño de los evaluados por separado y luego estas notas se promediarán, aumentando la confiabilidad de los resultados.

3.3.5. Informe De Resultados De La Segunda Prueba: Validación de Los Instrumentos

Evaluadores.

Como se mencionó anteriormente, era indispensable validar los nuevos instrumentos evaluadores con el fin de garantizar la confiabilidad de los resultados obtenidos con los mismos. La prueba escrita se administró en una sola sesión, donde los estudiantes fueron ubicados en 5 aulas en sus respectivos niveles, se procedió a realizar la prueba oral, entrevistando a los estudiantes de cada nivel en distintos días.

Tabla 6.

Desempeño De Los Estudiantes en la segunda prueba o prueba de Validacion.

Nivel	Media Oral	Media Escrita
-------	------------	---------------

Mastery	91	77.85
High II	82.54	72.90
High I	84.16	74.4
Junior III	86.8	69.5
Junior II	84.52	65.52

Nota. En la segunda prueba, se mantuvo un mejor rendimiento en la prueba oral.

En la tabla 6, se pueden apreciar las notas promedios de cada nivel en ambas pruebas. En la prueba escrita, se observó un bajo rendimiento en la sección de competencia gramatical, por lo cual se estudió cuáles preguntas habían sido las que representaron mayor dificultad (Ver anexos 10,11 y 12). Para tal fin, se tomó como muestra los resultados de dicha parte en el nivel High II, en donde 11 estudiantes tomaron la prueba.

Tabla 7.

Análisis de errores en el nivel High II en el componente gramatical de la prueba escrita.

Pregunta	temática	# aciertos	Distractor preferido	# Estudiantes que marcaron distractor
3	How Long..? duración de una acción	1	C	8
6	Nobody did. Respuesta corta con auxiliar	1	B	10
9	Be interested in (expresión verbal con preposición)	1	A	10
10	Get enough exercise (chunk o frase predeterminada)	0	C	8
13	Be good at (expresión verbal con preposición)	1	B	10
16	Kind of usado con verbos para matizar la acción	0	C	8
17	Do karate (chunk or collocation natural del idioma)	2	A	8
18	Get exercise (chunk con el verbo get)	1	A/B	5/5
24	Keep in touch (chunk semántico con el verbo keep)	0	B	9
27	Drive carelessly (adverbios de modo)	0	C	8
28	Sense of humor (chunk semántico inherente al idioma)	2	B	8
29	Absolutely wonderful (collocation con el adjetivo wonderful)	2	A	9

Nota. Tomaron la prueba 11 estudiantes.

Al analizar los errores cometidos por los estudiantes (ver tabla 7), podemos llegar a las siguientes conclusiones que luego servirán como insumo para un plan de mejoramiento a mediano y largo plazo.

La pregunta 3 de la sección de escogencia múltiple que evalúa la competencia gramatical, evalúa la construcción de la pregunta *How long...?*, cuya función comunicativa es la de

preguntar por la duración de una acción. En la pregunta en cuestión, 8 de los 11 estudiantes evaluados escogieron por la opción c: *How long time..?*. Al parecer esto obedeció al hecho que en español la pregunta equivalente a la misma función comunicativa es *¿Cuánto tiempo...?*, cayendo así en un error típico de la traducción literal o búsqueda de un equivalente literal a nivel semántico. Como veremos más adelante en este análisis, son varias las preguntas en las cuales los estudiantes se dejaron seducir por la opción más *parecida* a la lengua materna, en este caso el español. En cuanto a la prueba oral, fue revelador el hecho de que nuevamente las notas superaron a nivel general a las de la prueba escrita.

CONCLUSIONES

El mundo globalizado en que vivimos busca la integración de todos los pueblos, generando como consecuencia la necesidad de escoger un idioma que juegue el papel de lengua universal y sirva como puente para la comunicación entre todos los países del mundo. En tiempos de la globalización, Colombia necesita desarrollar la capacidad de sus ciudadanos para dominar al menos una lengua extranjera. En Colombia, se ha emprendido una campaña de bilingüismo, escogiendo para tal fin la lengua inglesa, que permita a sus ciudadanos aprovechar las ventajas que la globalización ofrece. En Cartagena, ciudad turística, el manejo de una lengua extranjera permite competir en el campo laboral. Sin embargo, hasta hace poco, sólo el 5% de la población estudiantil de la ciudad tenía acceso a la enseñanza bilingüe, hecho que ha empezado a cambiar con el Programa Cartagena Bilingüe. Este programa se adelanta en la ciudad desde 1998. Esta nueva necesidad ha hecho imperioso optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua anglosajona. La Fundación Universitaria Colombo Internacional de Cartagena, UNICOLOMBO, se identifica plenamente con esta necesidad y entiende lo importante que es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, por lo cual ha elegido una línea de investigación que pretende impactar de manera positiva los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. Para tal fin, se ha escogido iniciar con los colegios ubicados en el área de influencia directa de UNICOLOMBO.

Una de estas instituciones es el Colegio Bilingüe de Cartagena, entidad privada que se encuentra ubicada en el barrio Olaya Herrera. La institución está comprometida con el plan de bilingüismo nacional, lo que se evidencia en el acuerdo suscrito con la fundación Unicolombo en el que se muestra la disposición de recibir a los estudiantes de Unicolombo

interesados en desarrollar prácticas y proyectos de grado que redunden en beneficio de la institución. El presente proyecto hace parte de ese andamiaje.

La evaluación es un punto neurálgico en este proceso, toda vez que está ligado muy directamente con los procesos metodológicos y su impacto en ellos es innegable. Por tal motivo, el colegio está interesado en que estos se den de la manera más transparente y confiable para medir el verdadero nivel de inglés de sus estudiantes con el fin de desarrollar planes de mejoramientos en aquellas áreas en las cuales se detecten debilidades.

El presente proyecto estuvo encaminado a contribuir en la construcción de un modelo de evaluación que realmente mida la competencia comunicativa de los estudiantes. El proyecto se desarrolló en dos fases principales: La fase de diagnóstico y el plan de acción. La fase de diagnóstico sobre el sistema de evaluación actual en la institución sirvió como punto de partida para una propuesta de mejoramiento que ayudara a subsanar las debilidades encontradas. En la segunda fase, se diseñó un plan de acción, el cual incluyó tres subfases: la escogencia de un constructo a evaluar, el diseño de instrumentos de evaluación basados en el constructo escogido y un pilotaje de los nuevos instrumentos con el fin de verificar su eficacia y validez. Los instrumentos de evaluación diseñados se pilotearon en varias ocasiones, lo que permitió hacer ajustes en las pruebas con el fin de mejorar su validez y confiabilidad. Finalmente, se realizó una profunda reflexión sobre el proyecto ejecutado. El proyecto concluyó con la realización de un taller para los docentes de la institución acerca de los aspectos fundamentales de la evaluación del idioma inglés y la entrega de un informe de resultados, conclusiones y recomendaciones a la institución para su futuro uso.

Luego de realizar la fase de diagnóstico, diseño e implementación de un plan de acción pertinente y realizable, se logró llegar a las siguientes conclusiones:

1-La administración del colegio Bilingüe de Cartagena está comprometida por completo con las políticas de bilingüismo del gobierno nacional, lo cual se evidencia al permitir que, proyectos como el presente, sigan su curso hasta el final en aras de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

2-Las observaciones de campo confirmaron la dificultad que expresan muchos expertos en evaluación en encontrar instrumentos efectivos de evaluación que midan de manera válida y confiable la competencia comunicativa, razón por la cual está siempre latente la tentación de dejarse seducir por instrumentos evaluadores de tipo sicométrico y que sólo sirven para evaluar, de algún modo, algunos aspectos lingüísticos del idioma inglés.

3-A pesar de los esfuerzos de algunos docentes por desarrollar una labor importante, es difícil sino se cuentan con recursos tecnológicos adecuados. Este obstáculo redunda a su vez en las dificultades que presentan los estudiantes para desarrollar la competencia comunicativa, afectando la confianza en sí mismos y su desempeño en las evaluaciones.

4-La mayoría de las pruebas utilizadas en la institución para medir el aprendizaje del idioma inglés obedecen a conceptos sintácticos de la lengua. Esto provoca un efecto Washback, en el cual el docente de alguna manera incluye en sus clases actividades para que el estudiante pueda resolver este tipo de exámenes.

5-Como consecuencia de este último aspecto, en las clases de inglés se le da prioridad a enfatizar aspectos lingüísticos del idioma y no se dedica tanto tiempo a desarrollar la competencia comunicativa.

6-El plan de acción, que consistió en intentar mejorar el sistema de evaluación, incluyó el diseño e implementación de nuevos instrumentos de exámenes inspirados en el modelo de competencia comunicativa de Lyle Bachman (1990).

7-Cada una de las secciones de ambas pruebas evalúa uno de los componentes del modelo escogido de competencia comunicativa, intentando de esta forma elevar la validez del constructo en la prueba.

8-La administración de la prueba piloto brindó información valiosa que fue utilizada en el mejoramiento de los instrumentos antes de la segunda prueba (validación) de los nuevos instrumentos evaluadores.

9-La institución Colegio Bilingüe de Cartagena brindó todo el apoyo académico, humano y logístico necesario al responsable del proyecto para el desarrollo del proyecto en todas sus fases.

10-La administración de la institución Colegio Bilingüe aprobó los nuevos instrumentos de evaluación del idioma inglés en la secundaria de la institución educativa y manifestó su interés e intención de adoptar de manera permanente el nuevo modelo de evaluación.

Luego del estudio realizado, analizando las pruebas administradas para evaluar el nivel de inglés de los estudiantes de secundaria del Colegio Bilingüe de Cartagena, es pertinente hacer las siguientes recomendaciones:

1-Implementar *más* actividades de tipo oral sobre todo en los niveles JUNIOR II y III, que permitan desarrollar en los estudiantes la competencia oral. Entre las actividades sugeridas se encuentran los juegos de rol, las entrevistas, los ejercicios de intercambio de información y las presentaciones orales.

2-Realizar periódicamente *más* exámenes que incluyan una pregunta abierta con un número mínimo de palabras que los estudiantes deban usar con el fin de incentivar el hábito de la escritura en inglés.

3-Incluir dentro de los planes de clases ejercicios que tengan como finalidad la redacción de preguntas en inglés, idealmente dentro de una marco de una tarea comunicativa.

4-Promover la conformación de un club de lectura en inglés con el fin de que los estudiantes creen el hábito de la lectura e igualmente fomentar la discusión de estas lecturas en el aula de clases. De igual manera, iniciar en los niveles séptimo y octavo la programación de actividades de lectura cuya finalidad sea desarrollar la competencia interpretativa literal e inferencial.

5-Seguir realizando estudios como el presente con el fin de monitorear el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma Inglés.

Referencias.

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*, Oxford: Oxford University Press.
- Barletta, N. (2004). Washback of the foreign language test of the state examinations in Colombia: A case study. University of Arizona-Universidad del Norte. Arizona, Arizona Working Papers in SLAT.vol 12.
- Bordon, T. (2008). Panorama histórico del desarrollo de algunas cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas, Universidad autónoma de Madrid.
- Brown, D. H. (2000). *Principles of Language Learning & Teaching*. (4th ed.). New York: Longman.
- Canagajarah, S. (2006). Changing Communicative Needs, Revised Assessment Objectives: Testing English as an International Language, Baruch College and the Graduate Center City University of New York.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1(1), 1-47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Jack C. Richards & Richard W. Schmidt. (Eds.), *Language and Communication*. London: Longman.
- El-nady, M.(2000). Drama as a Teaching Technique in the Second Language Classroom, Middle East School.
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge. Cambridge Univesity Press.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence in J.B. Pride and J.Holmes (eds.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Louma, S. (2004). *Assessing Speaking*, Cambridge: Cambridge University Press.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- Ministerio de Educación Nacional (al tablero. No. 37. Octubre –diciembre 2005). Educacion bilingüe, turismo y calidad de vida. Retrieved Mayo 27,2010 from <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97538.html>.

Ministerio de Educación Nacional (al tablero. No. 37. Octubre –diciembre 2005). Bases para una nación bilingüe y competitiva. Retrieved Mayo 27, 2010 from <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97538.html>.

Ministerio de Educación Nacional (Al tablero. No. 37. Octubre –diciembre 2005). Para vivir en un mundo global. Retrieved Mayo 27, 2010 from <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97538.html>.

Montenegro, I. (2009). *Cómo Evaluar el Aprendizaje Escolar: orientaciones para la aplicación del decreto 1290 de 2009*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Morales, J. (2001). La educación en el área de educación visual y plástica en la educación superior obligatoria, tesis doctoral, Universidad de Barcelona.

Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle.

Oxford, R. (1990). *Language Strategies*. Boston: Heinle & Heinle.

Pastor, S. (2003). La Evaluación en el Proceso de Aprendizaje de Segundas Lenguas, Universidad de Alicante.

Swain, M. (1984). Large-scale Communicative Language Testing: a case study. *Initiatives in Communicative Language Teaching. A Book of Readings*, p 185.

Villalba, F. Y Hernandez, M. (2008). “La Evaluación en la Enseñanza de Segundas Lenguas para Inmigrantes” Marco ELE (España).

World Book Company: Bilingüismo a su alcance (n.d.) Plan de Bilingüismo Nacional e inglés obligatorio. Retrieved mayo 27, 2010. From <http://www.wbookcompany.com/arti04.html>

Zhuang, X. (2007). From Communicative Competence to Communicative Language Teaching, College of Foreign Languages, Zhejiang Gongshang University, Hangzhou 310035, (China).

ANEXOS

ANEXO 1. EVIDENCIA DE ASISTENCIA A LAS SESIONES DE EVALUACIÓN



¡Formamos Profesionales Bilingües!

REGISTRO DE CONTROL DE ACTIVIDADES PRÁCTICAS PROFESIONALES LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BASICA CON ENFASIS EN INGLES

UNICOLOMBO INTERNACIONAL

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

colegio Bilingüe

ESTUDIANTE PRACTICANTE:

MARTIN PATINO

SEM: VII

CLASIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA:

II

GRADO: 8

FECHA	Reg. No.	ACTIVIDAD	FIRMA DOCENTE TUTOR
Sep 8/2010		Exam : Superlatives places, comparisons	Milman Figueira

OBSERVACION

SEMANAL ese dia el profesor llego puntualmente y se hizo un escrito exam y el profesor estuvo observando y tomando notas sobre el modelo evaluativo.

Total Horas 2

Revisado Sep 13 - 2010

evaluativo.

FECHA	Reg. No.	ACTIVIDAD	FIRMA DOCENTE TUTOR
Sep 15/2010		Taller: presente perfecto	Milman Figueira

OBSERVACION

SEMANAL El practicante llego a la hora indicada mostró una actividad abierta a la clase en la cual se desarrollo un taller acerca de tiempo verbal presente perfecto.

Total Horas 2

Avenida Pedro de Heredia sector Cuatro Vientos Cra. 50 Blo.34-50
Teléfonos: 672 5300 - 672 6080 - 672 6082
Centro Calle de la Factoría No. 36-27
Teléfono: 660 0098 Telefax: 660 0415
info@unicolombo.edu.co - www.unicolombo.edu.co
Cartagena - Colombia

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
COLONIAL COLOMBIA

ANEXO 2.EVIDENCIA DE ASISTENCIA A EXAMEN ORAL EN EL NIVEL CHILDREN I.



¡Formamos Profesionales Bilingües!

REGISTRO DE CONTROL DE ACTIVIDADES PRÁCTICAS PROFESIONALES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BASICA CON ENFASIS EN INGLES

PRO INTERNACIONAL

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Colegio Bilingüe
ESTUDIANTE/PRACTICANTE: Martín Patiño SEM: VIII
CLASIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA: III GRADO: Children I
8to.

FECHA	Reg. No.	ACTIVIDAD	FIRMA DOCENTE TUTOR
<u>March 10/2011</u>		<u>oral exam</u>	<u>Martín Patiño</u>

OBSERVACION
SEMANAL Profesor realiza examen oral a sus
estudiantes de manera individual.

Total Horas 2

ANEXO 3. EVIDENCIA DE EVALUACIONES ESCRITAS EN EL NIVEL JUNIOR III.

module 6

Listen and read

10 Read and listen to the information about holiday offers. Find the answers to the questions below:

a Which is the cheapest holiday destination?
 b If you want information about cheap flights to Hong Kong, what number should you phone?
 c How long is the holiday in Sorrento?
 d Which hotel do you stay at in Boston?
 e How much does the holiday in Spain cost?
 f On what date does the holiday in Syria begin?
 g Can you buy a cheap ticket to Sorrento after March 31?
 h Where do you learn salsa dancing?
 i What is the shortest time you can stay in Hong Kong?
 j What's the price of the trip to Lille?
 k Which holiday is cheaper for children?
 l How many days does the tour of Syria last?

A Dance and ski in Spain

Dance Holidays (01206 577700) is offering a seven-day holiday combining skiing in the Sierra Nevada and salsa dancing in Granada. The price, £395, includes flights, B&B and ski pass.

B Eurostar to Lille

Time Off (0870 584 6363) has two nights at the Grand Hotel Bellevue in Lille for £179. This price includes return Eurostar tickets, accommodation and breakfast.

C Bargain flights to Hong Kong

Trailfinders (020 7938 3366) has cut-price fares to Hong Kong for only £310 on KLM. Departures are from Stansted Airport until 10 April. The minimum stay required is seven days, the maximum is one month.

D Bargain in Boston

Virgin Holidays (01293 456789) has three nights at the two-star Midtown Hotel in Boston for £299 until 28 March. Flights depart from Gatwick and children under 11 pay half price.

E Tour of Syria

The Imaginative Traveller (020 8742 8612) has a nine-day tour of Syria. The trip, which includes Palmyra and Damascus, leaves on 24 March and costs £695, with flights, hotels and guides.

F Week in Sorrento

Citalia (020 8686 5533) has seven nights in Sorrento for £399. This includes half-board accommodation in the Hotel Bristol and flights. The offer applies to departures on 31 March.

Glossary
 B&B = the hotel price includes bed and breakfast
 Half-board = the hotel price includes bed, breakfast and dinner

Workshop about present perfect

1. Jane (stay)at home yesterday.
2. Your letter (arrive) two days ago.
3. I (live) here for ten years.
4. Last week we (go) to the cinema.
5. The game (start). They are playing now.
6. I (phone) you at five and you weren't there.
7. I (lose) my watch, I can't find it.
8. Last month Sarah (travel) to Italy.
9. I (work) all day and now I'm tired.
10. We (buy) a new house last week.

Complete the dialogue

Kate : Have you ever to New York?

Sophie: New York? No I've never there. Have you?

Kate: Yes. In fact I've just back from there. I'm doing some consultancy work there and I've at least six weeks there in the last year.

Sophie: That sounds fabulous. Have you to the top of the Empire State Building?

Kate No, I yet. I haven't the ferry to Ellis Island either. I've just work so hard. Though I have dinner at Sardi's and a Broadway show.

Select the correct answer

1. Have you ever to New York?

- a) flew
- b) went
- c) goed
- d) been

ANEXO 4. EXAMEN ESCRITO DEL NIVEL JUNIOR III

COLEGIO BILINGUE DE CARTAGENA

JUNIOR III

MIDTERM TEST ANSWER SHEET

NAME Saviver Cedeño DATE 07-sep-2011

PART I: TEXTUAL COMPETENCE. Write a paragraph about your last vacation or last weekend. What did you do? How was it? Who were you with? **WRITE AT LEAST 60 WORDS.**

my last vacation was in San Jo - Sol - P, I
was to the beach with my family and with my
friends, after I was to caribe plaza and I like
caribe plaza, I studied in my house I watch
movie and I ate hot dog and pizza was to
cinema with my girlfriend and we ate popcorn

PART II: GRAMMATICAL COMPETENCE. Choose the word or phrase which best completes each sentence or question.

1. (a) (b) (c)	13. (a) (b) (c)	25. (a) (b) (c)
2. (a) (b) (c)	14. (a) (b) (c)	26. (a) (b) (c)
3. (a) (b) (c)	15. (a) (b) (c)	27. (a) (b) (c)
4. (a) (b) (c)	16. (a) (b) (c)	28. (a) (b) (c)
5. (a) (b) (c)	17. (a) (b) (c)	29. (a) (b) (c)
6. (a) (b) (c)	18. (a) (b) (c)	30. (a) (b) (c)
7. (a) (b) (c)	19. (a) (b) (c)	READING. PET DOCTOR
8. (a) (b) (c)	20. (a) (b) (c)	1. (a) (b) (c)
9. (a) (b) (c)	21. (a) (b) (c)	2. (a) (b) (c)
10. (a) (b) (c)	22. (a) (b) (c)	3. (a) (b) (c)
11. (a) (b) (c)	23. (a) (b) (c)	4. (a) (b) (c)
12. (a) (b) (c)	24. (a) (b) (c)	5. (a) (b) (c)

-7

-8

-10

ANEXO 5. EXAMEN ESCRITO DEL NIVEL HIGH I.

COLEGIO BILINGUE DE CARTAGENA

HIGH I

MIDTERM TEST ANSWER SHEET

NAME Maria Jose Arceno Matamoros DATE 7-September-11

PART I: TEXTUAL COMPETENCE. Write a paragraph comparing what you did last year to the things you have done this year. WRITE AT LEAST 70 WORDS.

LAST year I went to Barranquilla and Santamartá, and I start to read a book, and this year I'm going to finish it. Last year I was practicing a sport but I didn't finish it, and this year I'm going to do it. I'm planning to do next year make a nice party because in August I'm going to have 15, and I'm going to invite some special friend.

PART II: GRAMMATICAL COMPETENCE. Choose the word or phrase which best completes each sentence or question.

1. (a) (b) (c)	13. (a) (b) (c)	25. (a) (b) (c)	I'm going to travel
2. (a) (b) (c)	14. (a) (b) (c)	26. (a) (b) (c)	To medellin with my father, mother
3. (a) (b) (c)	15. (a) (b) (c)	27. (a) (b) (c)	my two brothers
4. (a) (b) (c)	16. (a) (b) (c)	28. (a) (b) (c)	and my dog
5. (a) (b) (c)	17. (a) (b) (c)	29. (a) (b) (c)	and we are going to have a good month.
6. (a) (b) (c)	18. (a) (b) (c)	30. (a) (b) (c)	Special
7. (a) (b) (c)	19. (a) (b) (c)	READING the toy museum	month.
8. (a) (b) (c)	20. (a) (b) (c)	1. (a) (b) (c)	11
9. (a) (b) (c)	21. (a) (b) (c)	2. (a) (b) (c)	12
10. (a) (b) (c)	22. (a) (b) (c)	3. (a) (b) (c)	13
11. (a) (b) (c)	23. (a) (b) (c)	4. (a) (b) (c)	14
12. (a) (b) (c)	24. (a) (b) (c)	5. (a) (b) (c)	15

-9

-7 Good luck!

ANEXO 6. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA AL DOCENTE DE INGLÉS DEL NIVEL JUNIOR III.

1-;¿Para Ud. que es la evaluación?

...Una herramienta, la cual se utiliza para nosotros poder determinar el proceso del aprendizaje que está llevando el estudiante, es decir para poder nosotros tener un diagnóstico de cómo va el proceso de aprendizaje, si los estudiantes están alcanzando las competencias, si están alcanzando los logros, los indicadores de logro....

2-;¿Cuál es la mejor forma de evaluar el aprendizaje del idioma inglés?

... hay diferentes formas... no diría que hay una mejor forma. Para mí, existen varias formas y que todas las formas son importantes... se realiza una evaluación escrita o una evaluación oral. Estas dos evaluaciones pueden mostrar y pueden hacernos ver si el estudiante ha alcanzado, como mencionaba anteriormente, las competencias que se requieren.

3-;¿Que hace Ud. con las evaluaciones que realiza?

...Se analizan cada punto... los estudiantes responden...se identifican cuáles son los aspectos donde los estudiantes están teniendo falencias, dónde no tienen mucha fortaleza y sobre eso se comienza a elaborar un plan de choque para comenzar a trabajar todos esos aspectos en donde los estudiantes tuvieron más falencias... estas evaluaciones son calificadas, son entregadas a los estudiantes y son posteriormente socializadas en clase para nosotros hacer un retroalimentación sobre la misma evaluación...

4-;¿Obtiene Ud. siempre los resultados esperados?

... a veces no... casi siempre nos podemos dar cuenta que siempre hay uno o dos estudiantes de los cuales uno esperaba que lo pudieran hacer mejor en la evaluación y no lo hicieron... hay que seguir trabajando en ello para que se puedan lograr los resultados.

5-;Cree Ud. que a algunos estudiantes no les favorece el sistema de evaluación?

...Cuando se les dice que se les va a hacer una evaluación escrita, es donde ellos tienen más confianza, tienen mucha más seguridad que en una evaluación oral... pudiéramos decir que hay algunos estudiantes que no les favorece la evaluación oral porque sienten que tienen muchas debilidades y mucha falta de competencia desde el punto de vista conversacional...pienso que el sistema de evaluación oral para muchos estudiantes quizá no es el apropiado...

6-;¿La institución le dice cómo debe a evaluar a sus estudiantes?

... sí...se hacen reuniones donde comenzamos a identificar, comenzamos a mencionar...qué tipo de evaluación nosotros podemos realizarles a los estudiantes ya sea evaluaciones escritas individuales o en grupo, exámenes orales individuales o en grupo... y la institución sí está pendiente de ello, de cómo los estudiantes del colegio bilingüe de Cartagena están siendo evaluados en cuanto a la parte del inglés.

7-;Cree Ud. que el sistema de evaluación se podría mejorar para que todos los estudiantes pudieran obtener los resultados que en realidad se merecen?

Por supuesto que sí... se está trabajando. Pienso que el sistema evaluación...debe estar encaminado al mejoramiento donde el estudiante sienta mucha más confianza y donde él pueda mostrar su competencias. ...como docentes del colegio bilingüe de Cartagena debemos... estudiar un poco más acerca de que ...otras alternativas evaluativas se pueden realizar con los estudiantes para que ellos se sientan un poco más cómodos y puedan mostrar de una mejor manera sus competencias

8-;Y qué parte piensa Ud. que podría estar fallando en el sistema de evaluación?

...creo que el sistema de evaluación oral...pienso que al hacerle una evaluación oral al estudiante, el estudiante tiene que primero haber tenido un contacto directo con el idioma a través de videos, a través de audio, ...necesitamos apropiarnos de esos medios tecnológicos para poder desarrollar en el estudiante un nivel más alto de speaking, de comprehension y así de esa manera poder desarrollar una evaluación oral con mucha más eficacia con mucha más pertinencia...pienso que en ese caso estamos fallando.

ANEXO 7. TRANSCRIPCIÓN DE ALGUNAS DE LAS ENTREVISTAS A LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL JUNIOR III.

Edwin Martínez

1-¿Qué te parece el sistema de evaluación en la clase de inglés?

Bueno, el profesor nos evalúa muy bien, él nos enseña muchas cosas. El profesor a veces nos pone a hacer talleres, exámenes orales, escritos.

2-¿Crees que hay estudiantes a los que no favorece el sistema de evaluación?

Sí

3-¿Por qué piensas eso?

Porque a veces a algunos estudiantes no les gusta hacer exámenes escrito y a algunos, los orales

4-¿Crees que hay estudiantes a los que perjudica el sistema de evaluación?

No

5-¿Sientes que en clases se trabaja de una manera y se evalúa de otra?

No, la verdad es que siempre es igual. El profesor nos hace a veces las mismas preguntas en los exámenes que las hechas en clase para ver si nosotros prestamos atención a las clases

6-¿Sientes que eres bueno pero te va regular en los exámenes?

Sí, yo soy bueno en el inglés y a veces me falta...

7-¿Te repito la pregunta... sientes que eres bueno en el inglés pero te va regular en los exámenes?

Bueno sí, la verdad es que a veces en los exámenes de inglés, yo no entiendo muy bien lo que dice el profesor en las preguntas

8-¿Te gustan los exámenes orales?

Sí, son mejores que los escritos porque a veces de pronto cuando estamos escribiendo hacemos algo malo y en los exámenes nos va regular.

9-¿Te gusta cómo se evalúa el inglés en el colegio?

Sí

ANDERSON RAMIREZ GUZMAN

1-¿Qué te parece el sistema de evaluación en la clase de inglés?

Pues, para mí el sistema de evaluación que hacen los profesores no es muy favorecedor para los estudiantes, pues para mí.

2-¿Por qué piensas eso?

Porque yo digo que tienen que poner más entusiasmo al momento de hacer la evaluación

3-¿Crees que hay estudiantes a los que no favorece el sistema de evaluación?

No, hay muchos que no les favorece

4-¿Por qué piensas eso?

Porque de pronto no les gusta la forma en que el profesor esté dando la entrevista, la evaluación en que ellos la hacen.

5-¿Crees que hay estudiantes que son perjudicados por los sistemas de evaluación?

Sí, hay muchos que les perjudica porque en el momento que ven el examen ahí sienten algo como nervio y les perjudica en ese momento el examen

6-¿Sientes que en clases se trabaja de una manera y se evalúa de otra?

No, la verdad no. siempre es la misma sólo que digo que ponerle más entusiasmo a la evaluación o a la actividad que se haga

7-¿Sientes que eres bueno para el inglés pero te va regular en los exámenes?

Sí, siento que soy bueno para el inglés pero me va regular en los exámenes

8-¿Y porque cree que pasa eso?

De pronto por no estudiar y no tener mucho empeño en la evaluación que estoy dando

9-¿Te gustan los exámenes orales?

No, me gustan más los exámenes escritos porque uno tiene nervio al momento de hacer el examen oral

10-¿Te gusta cómo se evalúa en el inglés en el colegio?

Pues me gusta más el escrito porque en el examen oral como lo dije siente uno los nervios y se asusta más con el profesor que le va a dar el examen oral.

RAFAEL ELLES

1-¿Qué te parece el sistema de evaluación en la clase de inglés?

A veces me parece mejor el sistema de evaluación oral porque en el escrito a veces me siento muy presionado y entonces si se me olvida alguna palabra, no tengo la posibilidad de escribirla

2-¿O sea tú prefieres el examen oral al escrito?

Sí

3-¿Crees que hay estudiantes a los que no favorece el sistema de evaluación?

Pues no sé, me parecería que hicieran dos tipos de evaluaciones los que se sintieran mejor evaluándose oral y lo que se sintieran mejor escrito

4-¿Crees que hay estudiantes a los que perjudica el sistema de evaluación?

Porque a veces los sistemas de evaluación no son...como se decirte...justos porque a veces se sienten muy presionados por la forma de evaluar

5-¿Sientes que en clases se trabaja de una manera y se evalúa de otra?

A veces sentía eso, pero a veces también siento que no es así porque a veces en clases uno se siente como muy estresado por todas las tareas que nos dejan los profesores, pero en cambio en la evaluación me siento más relajado porque siento que estoy demostrando mis competencias

6-¿Sientes que eres bueno pero te va regular en los exámenes?

Sí

7-¿Por qué?

Porque a veces me da miedo la forma de expresarme en los exámenes tanto oral como escrito

8-¿Te gustan los exámenes orales?

Sí

9-¿Por qué?

Porque en los exámenes orales demuestro quién soy en verdad y que estoy aprendiendo aquí

10-¿Te gusta cómo se evalúa el inglés en el colegio?

A veces sí y a veces no.

MARIA JOSE

1-¿Qué te parece el sistema de evaluación en la clase de inglés?

La verdad es que a veces es un poco difícil porque cuando nos hacen la evaluación oral, uno le teme, uno se pone nervioso y se le olvidan todas las cosas

2-¿Crees que hay estudiantes a los que no favorecen el sistema de evaluación?

Tal vez, creo que sí.

3-¿Crees que hay estudiantes a los que perjudica el sistema de evaluación?

No.

4-¿Sientes que en clases se trabaja de una manera y se evalúa de otra?

Sí.

5-¿Por qué?

Porque el profesor nos entrega talleres, nos hace evaluaciones y pienso que el trabajo es muy bueno en clase.

6-¿Sientes que eres buena para el inglés pero te va regular en los exámenes?

Yo pienso que soy buena porque me gusta esa materia y quiero aprender más de lo que es.

7-¿Te gustan los exámenes orales?

A veces porque a veces nos ponen nerviosa

8-¿Te gusta cómo se evalúa el inglés en el colegio?

Si.

ANEXO 8. RESULTADOS DE LA PRIMERA PRUEBA PILOTO ORAL.

Mastery	List.	Gram.	Vocab.	Pron.	Flu.	Total
Roberto Bonfante	5	4.5	4.5	4.5	5	94
Bryan López	4	3.5	4	4	3.5	76
María José Rivas	5	4.5	4.5	5	5	96
Milena Pájaro	4.5	4	4	4	4	82
Natalia López	5	5	5	5	5	100
Lessy Barbosa	4.5	3.5	3.5	4	3.5	76

High II	List.	Gram.	Vocab.	Pron.	Flu.	Total
María Andrea Olivero	4.5	4	4	4	4	82
Elkin Rodríguez	4.5	3.5	4	4	4	80
Joan Serrano	5	5	4.5	4.5	4.5	94
Winston Cárdenas	5	4.5	5	4.5	4	92
Estefanía Giraldo	4.5	3	3.5	3.5	3.5	72
Xavier Cárdenas	5	4.5	4	4	4.5	88
Dalel Navarro	4.5	4	3.5	4	4	80
Blanca Garay López	4.5	3.5	4	4	4	80

High I	List.	Gram.	Vocab.	Pron.	Flue.	Total
Anderson Ramírez	4.5	4	3.5	4	4	80
Cristina Morelos	5	4	4	4.5	4.5	88
Daniela Ramos	4.5	3.5	4	4	3.5	78
Vanesa Sánchez	5	5	5	5	5	100

María José Acevedo	4.5	4	4	4	3.5	80
Rafael Elles	5	3.5	3.5	4	3.5	78
Zia Ramos*	5	5	5	5	5	100*
Enrique Blanco	4.5	3.5	3	3.5	3.5	72
Andrés Mendoza	5	4.5	4	4	4.5	88
Sixto Barriga	4.5	3.5	4	4	3.5	78
Cristian Molina	4.5	3.5	4	3.5	3.5	76
Juan Camilo Martínez	4.5	4	3.5	4	3.5	78
Juan David Herrera	5	3.5	3.5	3.5	4	78
Sergio Rada	5	4	4	4	4	84

Junior III	List.	Gram.	Vocab.	Pron.	Fluen.	Total
Pedro Ospina	4.5	4	4	3.5	3.5	78
Mauro Arteaga	5	4.5	4.5	4.5	5	94
Laura Urrego	4.5	3.5	3.5	4	4	78
Natalia Moscoso	5	4	4	4.5	5	90
Diego Rodríguez	5	4.5	4.5	4	4	88
William García	4	3	3.5	3.5	3	68
Edwin Martínez	4.5	3	3	3.5	3.5	70
Neil Gómez	4.5	3	3	3.5	4.5	74
Miguel Jiménez	5	4.5	4.5	4.5	4	86
Johny Rentería	4.5	3.5	4	3.5	3.5	76
Osmany Rodelo	4.5	3.5	3	3	3.5	70
Domingo Llorente	3	3	3	3	3	60
José Urbina	5	4.5	5	4.5	4.5	94
Juan S. Rodríguez	4	3	3	4	3	68
Sebastian Rodríguez	5	4	4	4	4	84
Javier Cedeño	5	4	4	4	4	84
Lutterh Larios	5	4	4	4	3.5	82
Lissett Atencio	5	3.5	4	4	3	78

Junior II	Listen.	Gram.	Vocab.	Pron.	Strategic Comp.	Total
Adriana Sanabria	4	3	3	3	3	64
Heidy Jiménez	4	3	4	3	3	68
Diego González	4	3	3	4	3	68
Gina Martínez	5	4	4	4	4	84
Victor Cabrera	5	4	4	4	4	84
Jorge Piña	5	3	4	4	3	76
David Díaz	4	3	3	3	2.5	62
Juan M. Padilla	4	3	3	3	2.5	62
David Monroy	4	3	3	3	3	64
Alberth Ardila	3	2.5	2	2.5	2	48
Harold De Hoyos	4	3	3	3	3	64
Randy Owen	4.5	3	3.5	3.5	3	70
Kelly Llorente	3	3	3	3	2	54

María A. Daza	3	3	3	3	2	54
Geraldine Álvarez	4	3	3	3.5	3	78
Jose Lópezsierra	5	4	4	4	4	82
Giseth Márquez	5	3	4	4.5	4	82
Andrea Zuluaga	5	4.5	4	4.5	4	88

ANEXO 9. RESULTADOS DE LA PRIMERA PRUEBA PILOTO ESCRITA

Mastery	Grammar	Reading	Total
Roberto Bonfante	-7	-3	80
Bryan López	-6	-8	72
María José Rivas	-0	-0	100
Milena Pájaro	-8	-7	70
Natalia López	-0	-0	100
Lessy Barbosa	-5	-6	78

High II	Pregunta Abierta	Redacion De Preguntas	Gramatica.	Comprension.	Total
Maria Olivero	17/20	11/15	2/5	5/10	70
Elkin Rodríguez	17/20	13/15	0/5	7/10	74
Joan Serrano	18/20	12/15	1/5	5/10	72
Winsto Cárdenas	18/20	13/15	4/5	7/10	84
Estefany Giraldo	17/20	9/15	4/5	8/10	76
Xavier Cárdenas	18/20	13/15	4/5	7/10	84
Dalel Navarro	17/20	10/15	2/5	5/10	68
Blanca Garay	17/20	10/15	5/5	4/10	72
Kristie Paternina	18/20	11/15	2/5	6/10	74

High I	Abierta	Preguntas.	Gramatica	Compresion	Total
Anderson Ramírez	17/20	12/15	3/5	2/10	68
Cristina Morelos	18/20	13/15	2/5	4/10	78
Daniela Ramos	12/20	3/15	2/5	6/10	58
Maria Acevedo	18/20	13/15	2/5	0/10	66
Rafael Elles	14/20	9/15	4/5	2/10	58
Zia Ramos*	20/20	15/15	4/5	6/10	90
Enrique Blanco	16/20	0/15	2/5	2/10	40
Andres Mendoza	20/20	13/15	4/5	2/10	78
Sixto Barriga	14/20	12/15	2/5	4/10	64
Cristian Molina	17/20	13/15	2/5	4/10	72
Juan Martínez	16/20	12/15	4/5	0/10	64
Juan D. Herrera	20/20	11/15	2/5	6/10	78
Sergio Rada	20/20	13/15	4/5	6/10	86

Junior III	Abierta	Preguntas	Gramática	Comprensión	Total

Pedro Ospina	17/20	11/15	3/5	2/10	66
Mauro Arteaga	18/20	11/15	3/5	8/10	80
Lisset Atencio	17/20	9/15	3/5	4/10	66
Diego Rodríguez	17/20	9/15	1/5	0/10	54
Sebastian Rodríguez	15/20	9/15	3/5	0/10	54
William García	17/20	7/15	2/5	0/10	52
Edwin Martínez	20/20	10/15	3/5	0/10	66
Neil Gómez	13/20	8/15	2/5	2/10	50
Javier Cedeño	19/20	14/15	3/5	6/10	74
Johny Rentería	12/20	7/15	2/5	0/10	42
Domingo Llorente	18/20	7/15	2/5	0/10	54
Jose Urbina	16/20	8/15	1/5	4/10	58
Osmary Rodelo	18/20	8/15	2/5	2/10	60
Juan Rodríguez	15/20	8/15	1/5	2/10	52
Miguel Jiménez	14/20	7/15	3/5	4/10	56
Laura Urrego	15/20	9/15	3/5	0/10	54

Junior II	Abierta	Preguntas	Gramática	Comprensión	Total
Randy Owen	18/20	12/15	3/5	4/10	74
Jose López Sierra	17/20	10/15	3/5	4/10	68
Andrea Zuluaga	15/20	10/15	1/5	2/10	56
Misbel Miller	12/20	7/15	1/5	2/10	44
Alberth Ardila	10/20	5/15	2/5	4/10	42
Geraldine Álvarez	12/20	15/15	3/5	4/10	68
Sara Ruiz	16/20	11/15	3/5	6/10	72
Harold De Hoyos	12/20	3/15	3/5	2/10	40
David Monroy	8/20	7/15	2/5	10/10	54
Victor Cabrera	17/20	13/15	2/5	2/10	68
Juan Padilla	15/20	7/15	3/5	4/10	58
David Díaz	14/20	9/15	2/5	2/10	54
Heidy Jiménez	12/20	2/15	3/5	4/10	22
Kelly Llorente	19/20	5/15	2/5	4/10	60
Maria Daza	17/20	3/15	2/5	6/10	56
Jorge Piña	18/20	0/15	3/5	6/10	54
Jose Bertel	15/20	7/15	3/5	2/10	54
Yina Martinez	20/20	10/15	3/5	6/10	78

ANEXO 10. RESULTADOS VALIDACION DE LA PRUEBA ORAL

Rank	Nombre	Nivel Mastery					Total
		Comp.	Vocab.	Gram.	Sound Speech	Strateg.	
1	Natalia López	5	5	5	5	5	100
2	María José Rivas	5	5	5	4.5	4.5	96
3	Roberto Bonfante	5	5	4.5	4.5	4.5	94
4	Milena Pájaro	5	4	4	4.5	4.5	88

5	Bryan López	5	4	4	4	4	84
6	Yohan Serrano	5	4	4	4	4	84

Nivel High II

Rank	Nombre	Comp.	Vocab.	Gram.	Sound Speech	Strateg.	Total
1	*Winston Cárdenas	5	4.5	4.5	4.5	4.5	92
2	Andres Mendoza	5	4.5	4.5	4	4.5	90
3	Xavier Cárdenas	5	4	4	4	4.5	86
4	Cristina Morelos	5	4.5	4	3.5	4.5	86
5	Blanca Garay	5	4.5	4	4	4	86
6	María Andrea Olivero	5	3.5	3.5	4.5	4.5	84
7	Sergio Rada	5	4	4	3.5	4	82
8	Dalel Navarro	4.5	3.5	4	3.5	3.5	76
9	Kristiel Paternina	5	3	3	4	4	76
10	Stephanie Giraldo	5	4	3	3.5	3.5	76
11	Elkin Rodríguez	5	3	3	4	3.5	74

Nivel High I

Rank	Nombre	Comp.	Vocab.	Gram.	Sound Speech	Strateg.	Total
1	Zia Ramos	5	5	5	5	5	100
2	Vanessa Sánchez	5	5	5	5	5	100
3	Anderson Ramírez	5	4.5	4.5	4.5	4.5	92
4	Juan David Herrera	5	4	4	4	4.5	86
5	Mauro Arteaga	5	4	4	4	4	84
6	María José Acevedo	5	4	3.5	3.5	4	80
7	Rafael Elles	5	4	3.5	3.5	4	80
8	Enrique Blanco	5	3.5	4	3.5	4	80
9	Cristian Molina	5	3.5	4	3.5	4	80
10	Juan Camilo Martínez	5	3.5	3.5	4	4	80
11	Daniela Ramos	4.5	3.5	3.5	3.5	4	76
12	Sixto Barriga	4	3.5	3.5	3.5	3.5	72

Nivel Junior III

1	Natalia Moscoso	5	4.5	5	4.5	5	96
2	Laura Urrego	5	4	5	4.5	5	94
3	Javier Antonio Cedeño	5	5	4.5	4.5	4.5	94
4	Miguel Jiménez	5	4	4.5	4.5	4.5	90
5	Luther Larios	5	4.5	4.5	4	4	88
6	Pedro Ospina	5	4.5	4	4	4.5	88
7	Gina Marcela Martínez	5	4.5	4	4	4	86
8	Sebastian Rodríguez	5	4	4.5	4	4	86
9	Diego Rodríguez	5	4	4	4	4.5	86
10	Liseth Atencio	5	4	4	4.5	4	86
11	Edwin Martínez	5	4	4	4	4	84
12	Juan S. Rodríguez	5	4	4	4	3.5	82
13	William García	4.5	4	4	4	4	82
14	Johnyney Rentería	5	3.5	4	4	4	82

15	Neil F. Gómez	4.5	3.5	3.5	4	4	78
Nivel Junior II							
1	Victor Cabrera	5	4.5	4.5	4.5	4.5	92
2	Heidy Jiménez Maussa	5	4.5	4.5	4.5	4	90
3	Diego F. González	5	4.5	4.5	4.5	4	90
4	David Díaz	5	4	4.5	4.5	4.5	90
5	María Daza	5	4	4.5	4.5	4.5	90
6	David Monroy	5	4.5	4.5	4.5	4	90
7	Juan Miguel Padilla	5	4.5	4	4	4.5	88
8	Jose Jorge López Sierra	5	4	4.5	4.5	4	88
9	Andrea Zuluaga	5	4	4	4.5	4.5	88
10	Harold De Hoyos	5	4.5	4	4	4	86
11	Jorge Eliecer Piña	5	4	4	4	4.5	86
12	Randy Owen	5	4	4.5	4	4	86
13	Mishel Carolina Miller	5	4	4	4	4	84
14	Cristina Ruiz Sanchez	5	4	4	4	4	84
15	Geraldine Álvarez	5	4	4	4	4	84
16	Jose Gregorio Bertel	4.5	4	4	4	4	82
17	Kelly Llorente	4.5	4	4	3.5	3.5	78
18	Alberth Ardila	4	3.5	3.5	3	3.5	70
19	Adriana C. Sanabria	3	3	3	3	3	60

**ANEXO 11.RESULTADOS VALIDACION PRUEBA ESCRITA
NIVEL MASTERY**

Rank	Nombre	Escucha (40%)	Gram Y Vocab. (45%)	Lectura (15%)	Total
1	Natalia López	40	45	15	100
2	Zia Ramos	34	42	13	89
3	María J. Rivas	29	38	14	81
4	Roberto Bonfante	28	35	12	75
5	Bryan López	25	34	8	67
6	Johan Serrano	27	33	7	67
7	Milena Pájaro	25	34	7	66

NIVEL HIGH II

Rank	Nombre	Pregunta abierta (50%)	Competencia gramatical (40%)	Comprensión lectora (10%)	Total
1	Winston Cárdenas	50	34	6	90
2	Xavier Cárdenas	48	30	0	78
3	Andrés Mendoza	50	20	8	78
4	Stephany Giraldo	48	24	4	76

5	Sergio Rada	48	24	4	76
6	Blanca Garay	48	20	4	72
7	Elkin Rodríguez	48	18	6	72
8	María Olivero	46	16	6	68
9	Cristina Morelos	48	14	4	66
10	Dalel Navarro Romero	46	14	6	66
11	Kristiel Paternina	44	12	4	60

NIVEL HIGH I

Rank	Nombre	Pregunta abierta (50%)	Competencia grammatical (40%)	Comprensión lectora	Total
1	Vanessa Sánchez	50	30	8	88
2	Juan D. Herrera	48	26	6	80
3	Cristian D. Molina	48	24	4	76
4	María J. Acevedo	46	24	6	76
5	Juan C. Martínez	48	18	8	74
6	Sixto Barriga	48	22	4	74
7	Rafael Elles	48	22	4	74
8	Anderson Ramírez	46	20	4	70
9	Enrique Blanco	44	20	4	68
10	Daniela Ramos	48	12	4	64

JUNIOR III

Rank	Nombre	Pregunta abierta (50%)	Competencia grammatical (40%)	Competencia lectora (10%)	Total
1	Natalia Moscoso	48	26	6	80
2	Lisseth Atencio	46	26	4	76
3	Luttern Larios	44	26	4	74
4	Edwin Martínez	50	18	6	74
5	José Urbina	50	18	4	72
6	Diego Rodríguez	50	18	4	72
7	Sebastián Rodríguez	44	18	8	70
8	Domingo Llorente	44	22	4	70
9	Javier Cedeño	48	20	0	68
10	Laura Urrego	48	16	4	68
11	Pedro Ospina	48	20	0	68
12	Juan S. Rodríguez	44	20	0	66
13	Osmany Rodelo	44	18	2	66
14	William García	48	12	6	66
15	Neil Gómez	44	12	6	62
16	Yina Martínez	44	10	6	60

JUNIOR II

Rank	Nombre	Pregunta abierta (50%)	Competencia grammatical (40%)	Competencia lectora (10%)	total

1	Heidy Jiménez	48	28	6	82
2	Andrea Zuluaga	50	26	2	78
3	Geraldine Álvarez	48	26	2	76
4	David Díaz	44	22	4	70
5	Sara Ruiz	46	20	4	70
6	Alberth Ardila	44	20	6	70
7	Diego González	46	18	4	68
8	Misbel Miller	46	16	4	66
9	Harold De Hoyos	48	14	4	66
10	Maria Daza	50	16	0	66
11	David Monroy	50	14	2	66
12	Víctor Cabrera	48	18	0	66
13	José López Sierra	50	14	2	66
14	Kelly Llorente	46	16	2	64
15	Juan Padilla	46	14	4	64
16	Randy Owen	44	16	2	62
17	Adriana Sanabria	44	16	0	60
18	Miguel Ángel Cordero	46	12	0	58
19	José Bertel	40	8	6	54
20	José Piña	44	18	0	52
21	Rafael Luna	42	8	2	52

ANEXO 12. NOTAS PROMEDIOS EN LA PRUEBA DE VALIDACION

Mastery

Nombre	Escrito	Oral	Promedio
Natalia López	100	100	100
Zia Ramos	89	100	94.5
María J. Rivas	81	96	88.5
Roberto Bonfante	75	94	84.5
Bryan López	67	84	75.5
Johan Serrano	67	84	75.4
Milena Pájaro	66	88	77

High II

Nombre	Escrito	Oral	Promedio
Winston Cárdenas	90	92	91
Xavier Cárdenas	78	86	82
Andrés Mendoza	78	90	84
Stephany Giraldo	76	76	76
Sergio Rada	76	82	79
Blanca Garay	72	86	79
Elkin Rodríguez	72	74	73
María Olivero	68	84	76
Cristina Morelos	66	86	76
Dalel Navarro Romero	66	76	71
Kristiel Paternina	60	76	68

High I

Nombre	Escrito	Oral	Promedio
Vanessa Sánchez	88	100	94
Juan D. Herrera	80	86	83
Cristian D. Molina	76	80	78
María J. Acevedo	76	80	78
Juan C. Martínez	74	80	77
Sixto Barriga	74	72	73
Rafael Elles	74	80	77
Anderson Ramírez	70	92	81
Enrique Blanco	68	80	74
Daniela Ramos	64	76	70
Mauro Arteaga		84	

Junior III

Nombre	Escrito	Oral	Promedio
Natalia Moscoso	80	96	88
Lisseth Atencio	76	86	81
Luttern Larios	74	88	81
Edwin Martínez	74	84	79
José Urbina	72		
Diego Rodríguez	72	86	79
Sebastián Rodríguez	70	86	78
Domingo Llorente	70		
Javier Cedeño	68	96	82
Laura Urrego	68	94	81
Pedro Ospina	68	88	78
Juan S. Rodríguez	66	82	74
Osmany Rodelo	66		
William García	66	82	74
Neil Gómez	62	78	75
Yina Marcela Martínez	60	86	73
Johnyney Rentería		82	
Miguel Jiménez		90	

Junior II

Nombre	Escrito	Oral	Promedio
Heidy Jiménez	82	90	86
Andrea Zuluaga	78	88	83
Geraldine Álvarez	76	84	80
David Díaz	70	90	80
Sara Cristina Ruiz	70	84	77
Alberth Ardila	70	70	70
Diego González	68	90	79
Misbel Miller	66	84	75
Harold De Hoyos	66	86	76
Maria Daza	66	90	78
David Monroy	66	90	78
Víctor Cabrera	66	92	79

José López Sierra	66	88	77
Kelly Llorente	64	78	71
Juan Padilla	64	88	76
Randy Owen	62	86	74
Adriana Sanabria	60	60	60
Miguel Ángel Cordero*	58		
José Bertel	54	82	68
José Piña	52	86	69
Rafael Luna*	52		
