

Perspectivas sobre modelos cualitativos de evaluación del aprendizaje del Inglés entre alumnos universitarios latinoamericanos

Perspectives on qualitative models for evaluating English learning among Latin American university students

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i33.1612>

Claudia Jones*

Resumen

En esta investigación se analizaron las perspectivas en torno a la aplicación de modelos y técnicas de evaluación cualitativa del aprendizaje del Inglés como segunda lengua (L2), los cuales sirven para dar seguimiento a los avances en la consolidación de este idioma entre estudiantes hispanohablantes de Educación Superior (ES), provenientes de varios países latinoamericanos. Se aplicó una metodología de enfoque mixto: descriptiva, a través de la cual se recolectaron primeramente las apreciaciones de 41 alumnos (17 mujeres y 24 hombres) mediante la aplicación de una encuesta de 26 ítems; después, se realizó un grupo focal con 12 de dichos estudiantes, donde se aplicó una guía con 10 preguntas. Los resultados de la encuesta evidenciaron que 75.61% de los participantes señalaron que sus profesores de Inglés sí han empleado modelos y técnicas cualitativas para evaluarles algunas actividades escolares, que han sido muy aceptadas por los alumnos (83%), aunque sigue predominando el paradigma cuantitativo para calificar el nivel de desarrollo de la L2. En el grupo focal, se encontró que la mayoría de los estudiantes (10 de 12) refieren que pocos docentes suelen dar seguimiento a sus avances de aprendizaje y retroalimentar sus actividades, por lo que consideran que es importante que se incluyan modelos cualitativos que fortalezcan sus habilidades prácticas en Inglés.

Palabras claves: evaluación cualitativa – inglés – segundo idioma (L2) – educación superior –Latinoamérica.

Abstract

This research paper analyzes the perspectives regarding the application of qualitative evaluation models and techniques for the learning of English as a second language (L2), which serve to monitor progress in the consolidation of this language among Spanish-speaking students of Higher Education (ES) from several Latin American countries. A mixed, descriptive approach methodology was applied, through which the opinions of 41 students (17 women and 24 men) were first collected through the application of a 26-item

* Doctora en Educación. Línea de investigación: Nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje de idiomas y Educación y capacitación a través de plataformas digitales. Docente de la Universidad de Alaska Anchorage / Mat-Su College, EUA. claujones19@gmail.com

survey; afterwards, a focus group was held with 12 of these students, where a guide with 10 questions was applied. The results of the survey showed evidence that 75.61% of the participants indicated that their English teachers have used qualitative models and techniques to evaluate some school activities, these being highly accepted by the students (83%), although the quantitative paradigm continues to predominate to rate the level of development of L2. In the focus group we found that most students (10 of 12) report that few teachers usually follow up on their learning progress and provide feedback on their activities, which is why they consider it important to include qualitative models that strengthen practical skills in English.

Key words: qualitative evaluation – English, second language (l2) – higher education –Latin America.

Introducción

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de un alumno, la evaluación educativa desempeña un papel muy relevante en la formación de competencias y la retroalimentación necesaria para el dominio de saberes complejos. En este sentido, la evaluación es concebida como “un rango de procedimientos para adquirir información sobre el aprendizaje del estudiante y la formación de juicios de valor respecto a dicho proceso” (Miller, Linn, Gronlund, 2012: 144).

En lo correspondiente al aprendizaje de un nuevo idioma, el proceso de evaluación representa “un conjunto integrado de partes interdependientes relacionadas con la evaluación del desempeño de los estudiantes de lenguas extranjeras, el cual permite generar consensos entre docentes y administradores” (Sánchez, Martínez, 2020: 2), lo que ayuda a propiciar una estructura de valoración coherente de los avances de los alumnos al ofrecer criterios comunes e indicadores de desarrollo con base en cuatro características: generalidad (centrada en la metodología, los objetivos y los perfiles); flexibilidad (adaptación a programas de estudio); rigurosidad (principios, normas y procedimientos sistematizados) y continuidad (mediante la regularidad y la universalidad bajo preceptos teóricos y las condiciones contextuales) (Sánchez, Martínez, 2020).

En lo concerniente a los antecedentes de la evaluación del aprendizaje de idiomas, puede citarse a Bachman y Palmer (1996) como los pioneros en este ámbito. Tales autores realizaron una puntualización de las competencias que los alumnos deben desarrollar en el aprendizaje de un nuevo idioma y las características de los estudiantes que influyen en su consolidación (entre ellas, se explicitó al conocimiento lingüístico en dos áreas: organizativa y pragmática). La primera se vincula a los textos orales o escritos, gramaticales y textuales; en contraste, la segunda aborda la manera de las elocuciones, oraciones y textos relacionados con los propósitos comunicativos de la lengua (sociolingüístico y funcional), además de las circunstancias contextuales en el uso del L2.

Otro autor que contribuyó a la conceptualización de la evaluación del aprendizaje de idiomas fue Mendoza (1997), quien señaló que el proceso de valoración implicaba la elaboración de dife-

rentes tipos de producciones lingüísticas que permitieran apreciar el potencial dominio de conocimientos, habilidades y estrategias para la interacción global comunicativa. Desprendiéndose de lo anterior, este investigador recalcó que era indispensable elegir los criterios (adecuación, coherencia, dominio, etc.) para estimar los avances de las producciones lingüísticas interactivas, debido a que es fundamental describir la autenticidad de los procesos comunicativos generados, comparándolos con los contenidos de aprendizaje; no obstante, tales criterios pueden llegar a ser ambiguos en su adecuación y validez ante la amplia gama de aspectos comunicativos que deben ser caracterizados en la consolidación de un nueva lengua.

También es relevante mencionar la investigación hecha en la Universidad de Hong Kong por Benson, Chik, Xuesong, Jing y Wenfeng (2009), donde se presentó un listado de 402 reportes en torno al aprendizaje los diez los principales idiomas enseñados en el mundo (inglés, chino mandarín y cantonés, español, francés, alemán, italiano, árabe, ruso, japonés y coreano) durante el periodo 1997-2005. En dicha enumeración se encuentran investigaciones descriptivas (casos de estudio) etnográficas, sociolingüísticas, lexicográficas, informáticas y de otros tipos, en donde se halló que los parámetros cualitativos de evaluación eran claves para conseguir el desarrollo de un L2.

Asimismo, es fundamental mencionar el proyecto de Arias, Maturana y Restrepo (2012), quienes a lo largo de tres años desarrollaron un sistema de evaluación en lenguas extranjeras, el cual revolucionó en su momento la forma de estimar los avances en el aprendizaje de nuevos idiomas. Es pertinente agregar la referencia al libro *Studying Second Language Acquisition from a Qualitative Perspective* de Gabrys-Barker y Wojtaszek (2014), autores que expusieron los avances de las metodologías cualitativas de evaluación de L2 y otros idiomas extranjeros, las cuales funcionan normalmente como complementarias a las cuantitativas, pero también las superan en distintos aspectos: retroalimentación, valoración de las variantes lingüísticas, funcionalidad del lenguaje en el salón de clases, trascendencia de la Inteligencia Emocional (IE) y formación de competencias comunicativas que favorecen la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos.

Sumándose a lo anterior, Chmolova (2016) reconoció en su investigación que es importante que la evaluación haga uso de actividades propias de la enseñanza multimedios, el aprendizaje profundo y la retroalimentación permanente, lo que contribuye a generar oportunidades para que los conocimientos y las experiencias obtenidas por los alumnos se apliquen en la vida diaria, reforzando destrezas de análisis, capacidad de crítica y creatividad.

Cabe destacar que la evaluación educativa del aprendizaje de idiomas tradicionalmente se ha clasificado en tres categorías: diagnóstica, sumativa y formativa. La *diagnóstica* es aquella en que se valoran conocimientos generales entre los estudiantes, donde se incluyen aspectos cuantitativos y cualitativos; la *sumativa* es la que describe a los exámenes de fin de curso, las pruebas de certificación de individuos y el examen profesional de la carrera, por lo que suele ser

más cuantitativa. En cuanto a la evaluación *formativa*, se utiliza para monitorear el progreso del aprendizaje, así como para proporcionar realimentación al estudiante sobre sus logros, deficiencias y oportunidades de mejora, por lo que se le describe como cualitativa (Miller *et al.*, 2012).

En este sentido, las Instituciones de Educación Superior (IES), para acreditar las asignaturas, suelen enfocarse casi por completo a la sumativa, por lo que la diagnóstica y la formativa son poco estimadas y muchas veces ignoradas, lo que dificulta a los docentes en gran medida identificar los conocimientos previos de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje, su perfil de personalidad y, en consecuencia, proponer e implementar acciones de evaluación que apoyen su formación de manera continua y específica (Sánchez, 2018).

De hecho, la mayoría de las IES siguen valorando el aprendizaje del Inglés como L2 bajo el paradigma de la evaluación cuantitativa, debido a que es mucho más sencilla de llevar a cabo y permite obtener resultados reproducibles, calificando productos y resultados en clase de forma general, rápida y fácilmente manejable. No obstante, se ha argumentado que la valoración cualitativa describe e interpreta procesos que tienen lugar en todo el entorno educativo, que resulta mucho más profunda e integral, pero también más compleja y lenta (Galantón, 2013).

En consecuencia, el problema de estudio se centró en identificar las ventajas de los sistemas de evaluación cualitativa para consolidar el proceso de aprendizaje del idioma Inglés como L2 de forma contextualizada, personalizada y motivadora, desde la perspectiva de un grupo de estudiantes hispanohablantes latinoamericanos de ES. Este cambio de paradigma cobra gran importancia ya que la aplicación de sistemas de evaluación cuantitativa no suelen dar un seguimiento formativo de los avances de aprendizaje del Inglés entre dichos alumnos, además de que estos tampoco suelen estar adaptados a las necesidades de los docentes que les enseñan esta nueva lengua y que desean identificar sus avances significativos en su contexto psicosocial específico. Por lo tanto, la pregunta de investigación fue: “¿Cómo pueden aprovecharse las ventajas de un sistema de evaluación cualitativo del Inglés como L2, para valorar y motivar las respuestas, experiencias e interacciones de estudiantes hispanoparlantes, latinoamericanos, dentro de los sistemas de ES?”.

En cuanto a los objetivos planteados, el principal fue analizar las ventajas de la evaluación cualitativa en el proceso de aprendizaje del Inglés a partir de las respuestas, experiencias e interacciones de estudiantes hispanoparlantes latinoamericanos, dentro de los sistemas de ES. Los objetivos específicos fueron, en primer lugar, registrar las evidencias existentes sobre la influencia de los sistemas de evaluación cualitativos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma, existentes hasta 2023; y en segundo sitio, distinguir las perspectivas de los estudiantes latinoamericanos en torno a sistemas de evaluación cualitativos a partir de sus respuestas, experiencias e interacciones académicas durante sus procesos de aprendizaje del Inglés como L2.

Metodología

El procedimiento se dividió en cinco etapas, siguiendo los lineamientos sustentados por Hernández y Mendoza (2018) y Creswell y Creswell (2018) para investigaciones mixtas:

1. Establecimiento del enfoque del estudio, con prioridad en los aspectos cualitativos, así como el alcance descriptivo de la investigación, recopilando evidencias en torno al proceso de evaluación de aprendizaje del Inglés como L2 entre alumnos latinoamericanos, tal como lo llevaron a cabo Arias, Maturana y Restrepo (2012) en su investigación en Colombia.
2. Elaboración y validación de instrumentos de recolección de datos, que fueron un cuestionario de 26 ítems (16 cuantitativas y 10 cualitativas), así como una guía para grupo focal de diez preguntas. Estos instrumentos fueron elaborados considerando aspectos destacados para la evaluación del aprendizaje del Inglés, como la retroalimentación de compañeros y profesores (Gabryś-Barker, Wojtaszek, 2014), la aplicación del idioma en experiencias significativas (Chmolova, 2016) y las características del perfil del alumno (Sánchez, 2018). Ambos documentos fueron revisados y validados mediante juicio de expertos por parte de siete profesores con formación profesional en el idioma Inglés y con experiencia docente de al menos cuatro años y medio. Los resultados obtenidos fueron analizados por medio del estadístico alfa de Cronbach, con un resultado de 0.724, lo que indica una validez media-alta. En lo correspondiente a la formulación del instrumento para el grupo focal, se tomaron en cuenta las aportaciones en torno a las categorías de análisis planteadas en los estudios de Rueda y Wilburn (2014), Rodríguez (2018) y Adama (2019), autores que tomaron en cuenta aspectos como: el contexto psicosocial, las necesidades de aprendizaje, los problemas en los sistemas de evaluación, los factores que facilitan el aprendizaje, la comprensión de contenidos y estrategias didácticas, la implementación de TIC en la educación, la vinculación socioafectiva para el aprendizaje, las motivaciones de los alumnos, la trascendencia de la auto y co-evaluación, así como la utilización de la nueva lengua en diferentes contextos sociales.
3. Definición de sujetos de estudio para trabajo de campo: 41 participantes que respondieron las encuestas vía digital, en tanto que 12 estudiantes se integraron al grupo focal, que se llevó a cabo mediante videoconferencia, durante agosto de 2022.
4. Análisis e interpretación de resultados mediante análisis estadístico (datos cuantitativos) y categorías de análisis (comentarios cualitativos).
5. Reflexión teórica de hallazgos y elaboración de sugerencias y propuestas.

En cuanto a la construcción del caso de estudio, se enfocó en conocer las experiencias y opiniones de alumnos de ES que ingresaron al Curso “Juventud Global y Liderazgo” en el mes de agosto de 2022, dentro de la Plataforma digital de MORE Latinoamérica, organización educativa estadounidense sin fines de lucro que capacita a estudiantes hispanohablantes de 13 naciones latinoamericanas y en el propio Estados Unidos.

Las características sociodemográficas de los participantes en la encuesta fueron las siguientes: 17 mujeres y 24 varones, en edades de 18-29 años, con una moda de 22 años; 68.3% mexicanos y 31.7% de otros países (República Dominicana, Venezuela, Colombia y Bolivia); 73.2% con licenciatura terminada y 26.8% en curso; 34.1% de áreas técnicas, 24.4% en administrativas, en tanto que el resto está en otras áreas (41.5%). A su vez, el grupo focal se compuso de 4 mujeres (33.3%) y 8 hombres (66.7%), en un rango de edad de 19 a 27 años, entre 3.º y 11.º semestres de su carrera. Cinco de ellos cursan carreras administrativas (41.7%), cinco más de ingenierías (41.7%), una en Ciencias de la Salud (8.3%) y una más en Ciencias Sociales (8.3%).

Desarrollo

La importancia del estudio radica en el análisis de los sistemas de evaluación de la enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma, en especial los de carácter cualitativo, por lo cual se busca recopilar y contrastar las evidencias existentes en torno a las experiencias y perspectivas de los estudiantes de IES latinoamericanas que reciben formación sistematizada para el dominio de un nuevo idioma, tomando en cuenta indicadores cualitativos estimados en trabajos previamente revisados, como los de Rueda y Wilburn (2014), Rodríguez (2018) y Adama (2019).

Actualmente, en Ciencias de la Educación es indispensable plantear propuestas innovadoras para consolidar el proceso de aprendizaje del inglés como L2, ante la exigencia cada vez mayor de egresados universitarios que estén capacitados para desenvolverse laboralmente a nivel global. Asimismo, efectúa una reflexión profunda sobre la necesidad de dar un seguimiento personalizado al proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 por parte de estudiantes y docentes hispanohablantes de ES, abriendo alternativas para que los profesores puedan seleccionar o diseñar metodologías de valoración cualitativa, las cuales sean flexibles y adaptables a las características y circunstancias de sus estudiantes. En cuanto a la pertinencia de este trabajo, esta se sustenta en las aportaciones que se describen en la figura 1 que se muestra a continuación.

Figura 1. Aportaciones de la investigación



Fuente: Elaboración propia (2022).

Resultados

La parte cuantitativa del cuestionario se basó en los cuatro principios de la evaluación del aprendizaje de un idioma (generalidad, flexibilidad, rigurosidad y continuidad) propuestos por Sánchez y Martínez (2020). De tal manera, en la primera pregunta general del cuestionario de encuesta, se interrogó a los 41 alumnos si habían llevado una asignatura o un curso de Inglés durante sus estudios de ES; se encontró que 95.12% sí habían cursado alguno. A su vez, en la segunda interrogante se les cuestionó sobre por qué habían tomado dicha asignatura o curso de Inglés en esta etapa académica, la respuesta fue que la mayoría de los estudiantes la llevaron porque era obligatorio (41.5%) o era requisito para titulación (7.3%); en contraste, las respuestas vinculadas al placer de aprender este idioma se circunscribieron a un segmento limitado (9.76% para los que les gusta y 4.88% para los que consideraron que valía la pena aprender esta lengua). Lo anterior permitió reconocer que si bien las IES están impulsando el aprendizaje del idioma Inglés, la mayoría lo hacen de forma impositiva, como un requisito administrativo, por lo cual la valoración cuantitativa de las calificaciones se vuelve prioritaria, en comparación con la formación y la práctica de esta lengua por parte de los alumnos.

En la tercera pregunta, se les cuestionó a los participantes sobre la importancia que le dan al aprendizaje del Inglés, de modo que 56% lo catalogaron como "indispensable", 24% lo relacionaron con mejores oportunidades laborales, 12.2% lo aprenden para poder viajar al extranjero y 2.44% mencionó todas las anteriores. Estas cifras reflejan que los jóvenes universitarios reconocen que el dominio de este idioma es clave para sus aspiraciones profesionales y personales, tal como se reportó en el trabajo realizado por Chmolova (2016), quien identificó las posibilidades que pueden desarrollar los estudiantes a partir del dominio de una nueva lengua en sus contextos escolar y social.

Por otra parte, en el cuarto ítem se les interrogó sobre si en una asignatura o curso de Inglés habían sido evaluados sin utilizar un examen escrito con opciones múltiples o cerradas, a lo que 75.61% respondió que sí, lo que dejó en claro que hay un uso cada vez mayor de técnicas y sistemas diferentes a los exámenes escritos estandarizados, lo cual implica un avance en el cambio de paradigma en cuanto a la utilización de evaluaciones cuantitativas, aunque estas siguen siendo las más frecuentemente empleadas; estos resultados coinciden con los de Galantón (2013) en cuanto a que la evaluación cualitativa está siendo cada vez más aceptada y promovida entre las IES.

En la quinta pregunta, donde los alumnos podían escoger más de una opción de las presentadas, se les preguntó a los participantes cómo fueron evaluados sus avances en el aprendizaje en el curso o asignatura de Inglés que llevaron en ES, encontrándose que las tres alternativas más comunes fueron los ejercicios prácticos (19.3%), los diálogos con diferentes personas (17.8%) y las presentaciones sobre un tema (14.8%). Los porcentajes completos se exhiben en la tabla 1.

Tabla 1: Respuestas a ítem 5: formas de evaluación de avances en el aprendizaje del Inglés

Opciones	Menciones	Porcentaje
Listas de cotejo	6	4.44%
Presentación de tema	20	14.81%
Rúbrica	13	9.63%
Entrevistas	11	8.15%
Redacción de documento	13	9.63%
Examen oral	3	2.22%
Ejercicios prácticos	26	19.26%
Diálogos con diferentes personas	24	17.78%
Trabajos con rúbrica	13	9.63%
Examen escrito	3	2.22%
Canciones	1	0.74%
Videos con testimonios	1	0.74%
Proyecto por grupo de unidades	1	0.74%
	135	100.00%

Fuente: Elaboración propia (2023).

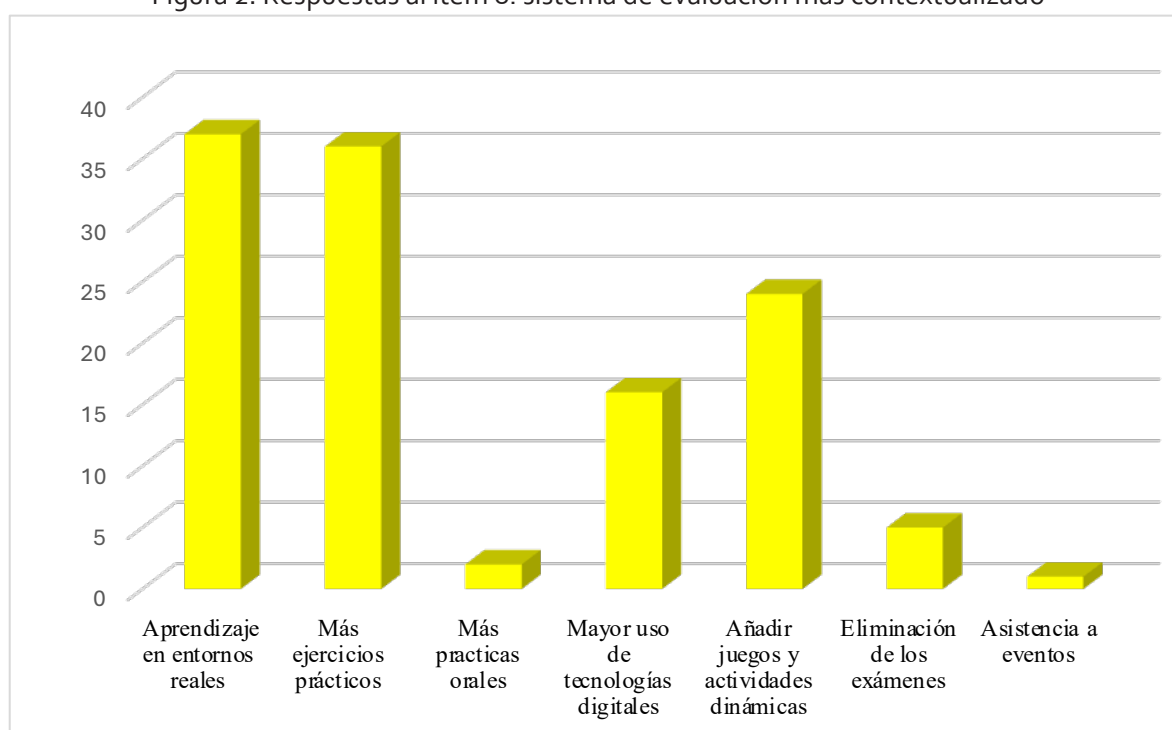
La sexta pregunta se enfocó en la importancia del examen diagnóstico para identificar los conocimientos previos de los alumnos y planificar su aprendizaje de acuerdo con sus estilos de aprendizaje, su personalidad y las circunstancias particulares de su contexto social. 59% del grupo estudiado refirió que sí le aplicaron tal evaluación diagnóstica en la asignatura o curso de Inglés en ES, por 41% que lo negó, segmento considerable y que permite vislumbrar la poca relevancia que muchas IES le dan a este tipo de valoración. La necesidad de un diagnóstico fue

reconocida por Sánchez Mendiola (2018), para establecer los estilos de aprendizaje y el perfil de personalidad de los estudiantes.

En la séptima interrogante, a los alumnos se les cuestionó sobre si preferirían que sus docentes los evaluaran de forma personalizada en el aprendizaje del Inglés, sin depender de calificaciones numéricas, además de tomar en cuenta sus condiciones sociales y personales. De forma muy significativa, 83% de los encuestados dijeron que sí aprenderían mejor si el sistema de evaluación fuera contextualizado y personalizado. Esta cifra coincide con lo reportado por Gabryś-Barker y Wojtaszek (2014) en cuanto a la retroalimentación, la valoración de variaciones lingüísticas, la funcionalidad expresiva, las habilidades de IE, así como la formación de competencias comunicativas entre los estudiantes.

En cuanto al octavo ítem, sobre cómo consideraban los alumnos que un sistema de evaluación de sus avances en el aprendizaje del Inglés podía ser más acorde a su contexto (personal, familiar, social, etc.), se halló que las alternativas más comunes fueron el aprendizaje en entornos reales (37 menciones, 30.6%) y la realización de más ejercicios prácticos (36 frecuencias, 29.8%), seguidas por añadir juegos y actividades dinámicas (24 señalamientos, 19.8%). Los porcentajes totales pueden apreciarse en la figura 2.

Figura 2. Respuestas al ítem 8: sistema de evaluación más contextualizado



Fuente: Elaboración propia (2023).

En el noveno ítem, sobre cómo influiría un sistema contextualizado para la evaluación de su aprendizaje del Inglés en las interacciones con sus profesores y sus compañeros de clase, se encontró que 85.37% consideraron que sería positivo, 9.76% pensó que no afectaría, y únicamente 4.88% pensaron que sería negativo. Esta preferencia estudiantil por los aspectos interactivos de la educación también fue hallada en otros reportes, como los de Benson *et al.* (2009) y Arias, Maturana y Restrepo (2012).

En la décima pregunta, en torno a si en las evaluaciones del curso/asignatura de Inglés se incluían los temas que más les llamaban la atención a los estudiantes, 70.73% señaló que así era. Estos datos dejaron en evidencia que un alto porcentaje de docentes está contextualizando los conocimientos y las habilidades en el idioma Inglés, aunque todavía queda cerca de un tercio de los profesores que únicamente se concreta a aplicar pruebas generales y estandarizadas. Dicha tendencia hacia la contextualización y la adaptación de los contenidos también se ha encontrado en otros trabajos como los de Sánchez Mendiola (2018) y Sánchez y Martínez (2020).

Con respecto a si las evaluaciones incluían tecnologías y programas informáticos, 63.14% reconoció que sí, y solo 36.59% comentó que no. Esta situación exhibe que todavía existen muchos profesores que no han adaptado sus sistemas de evaluación a las TIC, tema que sigue pendiente de resolución, como ha reconocido Chmolova (2016), quien destaca la importancia de la formación continua de los docentes en este aspecto.

La onceava pregunta, en la que se podían seleccionar varias alternativas, se interrogó sobre las estrategias y actividades didácticas que les facilitaron el aprendizaje a los estudiantes y cómo les ayudaron a mejorar sus resultados cuando su maestro(a) las incluía en las evaluaciones de su curso/asignatura de Inglés, en primer lugar (26 señalamientos, 34.67%), se indicaron las estrategias prácticas y, en segundo sitio, las de socialización (32%). Lo anterior permite afirmar que los alumnos, en su mayoría, prefieren actividades prácticas y que impliquen interaccionar con sus compañeros, tanto al momento de aprender como en la etapa en que son evaluados, como sostienen Mendoza (1997) y Benson *et al.* (2009). Las cifras encontradas se presentan en la tabla 2.

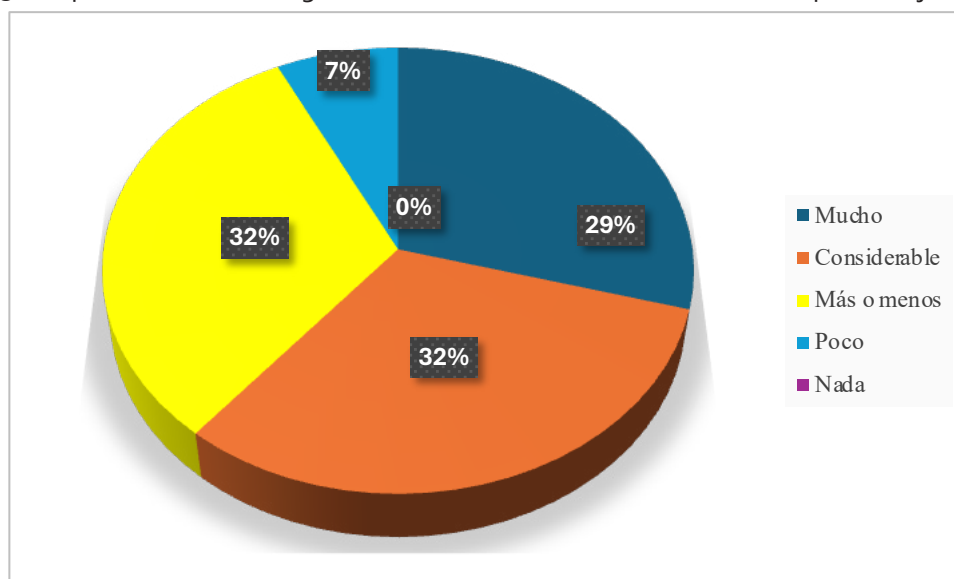
Tabla 2. Respuestas al ítem 11: estrategias y actividades en evaluaciones

Estrategias y actividades	Menciones	Porcentaje
Estrategias de socialización con actividades recreativas (juegos, pláticas, etc.),	24	32%
Estrategias tecnológicas con actividades digitales (uso de aplicaciones, revisión de videos, etc.)	14	18.67%
Estrategias artísticas con actividades plásticas o audiovisuales (dibujos, pinturas, grabaciones, música, etc.)	10	13.33%
Estrategias prácticas con actividades de aplicación del idioma (ejercicios, entrevistas, repetición de frases, etc.)	26	34.67%
Ninguna	1	1.33%
	75	100%

Fuente: Elaboración propia (2023).

La doceava interrogante se centró en la consideración de los estudiantes sobre el grado en que las evaluaciones al inicio y al final del curso/asignatura de Inglés, así como la retroalimentación docente, contribuyeron a consolidar su aprendizaje de dicho idioma. Los resultados dejaron en claro que 29.27% indicaron que “mucho” y 31.71% remarcaron que fue “considerable” (61% aproximadamente), tal como se describe en la figura 3. Estos resultados demuestran la importancia de las evaluaciones secuenciales y complementarias, tal como plantearon en sus trabajos tanto Bachman y Palmer (1996) como Miller *et al.* (2012).

Figura 3: Respuestas al ítem 12: grado de influencia de evaluaciones en el aprendizaje del Inglés



Fuente: Elaboración propia (2023).

En el treceavo ítem, en torno a la importancia en que las evaluaciones inicial y final aplicadas a los estudiantes durante el curso/asignatura de Inglés les sirvieron para darle mayor significado y utilidad a los contenidos revisados, se reportó que 26.83% de los alumnos la catalogaron como “mucho” y 36.59% como “considerable” (63.42% en conjunto), lo que resalta la trascendencia de realizar evaluaciones lo más contextualizadas y personalizadas posibles, para así fortalecer el proceso de aprendizaje de los alumnos, como han teorizado autores antes revisados, como Galantón (2013) y Gabryś-Barker y Wojtaszek (2014).

Sobre el ítem 14, donde se abordó si la convivencia con los compañeros de clase fue motivada por el docente a partir de las evaluaciones aplicadas en la asignatura o curso de Inglés, se halló que las opciones “siempre” y “frecuentemente” representaron casi 66% de las valoraciones de los estudiantes, lo que refleja que cada vez más profesores están buscando cómo fomentar las interacciones entre sus alumnos durante las evaluaciones, lo cual suele redundar en mejores

resultados en el aprendizaje del Inglés, así como una retroalimentación socializada por parte de los propios compañeros de clase, como también constató Sánchez (2018) en España.

En lo concerniente a la pregunta 15, sobre el grado de condicionamiento que consideraban los alumnos que tuvo la relación con su(s) docente(s) debido al sistema de evaluación utilizado en la asignatura/curso de Inglés, se identificó que hubo diversidad de puntos de vista, ya que muchos estudiantes declararon que el sistema de evaluación sí tuvo “mucha” y “considerable” influencia (42% en conjunto), en lo referente a que su relación con su profesor(a) fuera favorable o desfavorable, pero también hubo un segmento similar (36.5%) que opinó que esta influencia fue “poca” o “nula”. Además, existió un porcentaje representativo (22%) que describieron esta vinculación con un “más o menos”. Ello indica que, si bien el sistema de evaluación sí puede llegar a condicionar positiva o negativamente la interacción alumno-docente, hay otros factores que pueden contribuir o dificultar dicha interacción, tal como han referido Arias *et al.* (2012) sobre la implementación de nuevos modelos educativos con el paradigma de evaluación cualitativo.

La pregunta 16, sobre el impacto que consideró cada estudiante que el sistema de evaluación utilizado en la asignatura/curso de Inglés le sirvió para mejorar sus interacciones sociales y su desempeño escolar/profesional, arrojó que 63.4% de los estudiantes lo valoraron como “mucho” y “considerable”, en tanto que solo 22% lo catalogó como “poco” o “nulo”. Esto dejó en claro que sí es muy trascendente la evaluación para fortalecer los conocimientos y las habilidades prácticas en los ámbitos sociales, como previamente han descrito autores como Mendoza (1997) y Sánchez y Martínez (2020).

En la parte cualitativa del cuestionario se les reconoció a los estudiantes con la letra “E” más un número diferenciador secuencial (no se usaron sus nombres por cuestiones de confidencialidad). En el ítem 17 se les interrogó a los estudiantes sobre cómo fue la metodología cualitativa con la que fueron evaluados los alumnos (tomando en cuenta los lineamientos de Galantón, 2013). A continuación se citan 6 de las 41 respuestas como ejemplos de la diversidad de posicionamientos, los cuales fueron, en general, positivos:

E2: La considero intermedia. Si bien las evaluaciones eran dinámicas porque se enfocaban más en las prácticas orales, las evaluaciones escritas eran genéricas y no tan personalizadas.

E6: Fue una experiencia bastante interactiva, pues me permitió ver las dos partes del idioma, la parte gramática y la verbal. La gramática mediante ejercicios escritos y la verbal con interacciones entre compañeros y profesores.

E23: Fue precisa para la asignatura, aunque al no considerar los conocimientos previos de algunos estudiantes, provocó una disparidad de algunos alumnos al obtener notas.

E25: Oralmente, mediante ejercicios prácticos y sí lo considero precisa, ya que calificó mi pronunciación y forma de expresarme.

E29: Evaluación típica por examen y una presentación donde me hacían preguntas relacionadas al tema

que se había visto en el curso. Me pareció un método bueno, pues en la evaluación pone a prueba tus habilidades orales y escritas.

E41: Fue un método antiguo y que debería quedar en desuso por las competencias que se exigen hoy en día. No considero que haya sido precisa la forma de evaluarme. No todo puede evaluarse con números.

A su vez, en la pregunta 18, a los estudiantes se les inquirió sobre cómo un sistema de evaluación cualitativo, contextualizado y personalizado podría ayudarles a mejorar en su aprendizaje del L2, retomando las propuestas de Arias *et al.* (2012). Enseguida se exponen seis contestaciones que sirven como ejemplos de las posturas favorables de la mayoría de los participantes:

E4: Mejoraría bastante porque tendría en cuenta mi tipo de aprendizaje, las dificultades personales que tengo a la hora de aprender inglés y así se trabajarían más para alcanzar un mejor nivel en el idioma.

E5: Pienso que sería indispensable, ya que así cada uno aprenderíamos lo que necesitamos para el desenvolvimiento en nuestras carreras, más allá de lo común y lo comercial.

E9: Porque sería un examen hecho a mi medida, donde se tome en cuenta inclusive lo que es la pronunciación, porque no es el mismo tipo de hablar de un joven de la ciudad que uno del campo o área rural.

E14: Así sería más práctico, entras como en confianza para hablar fluido y no solamente aprenderías lo teórico.

E26: Porque solo me enfoco a la expectativa que tengo a futuro y al ámbito en el que voy a aplicar el idioma. Lo demás se puede aprender por inmersión en el país extranjero.

E32: Porque cada persona tiene un contexto social distinto y las maneras de aprender no son iguales, por ende, la manera de evaluar no debería ser universal.

Respecto al ítem 19, en cuanto al punto de vista sobre los sistemas de evaluación del aprendizaje del Inglés que no utilizan exámenes ni calificaciones (como planteó de forma pionera Mendoza, 1997), se muestran seis declaraciones de los alumnos, donde es evidente la apertura de muchos hacia las técnicas y los modelos cualitativos:

E10: Si son didácticos o prácticos pueden resultar más entretenidos y captar mejor la atención.

E11: Motivan más nuestra forma de aprender, sin limitaciones de ese formato educativo a una forma más interactiva, creativa y familiar.

E17: Mal, porque no tengo una referencia de qué tan bien voy mejorando.

E21: Que dichas evaluaciones están más apegadas a la realidad, en el contexto de que de alguna u otra manera te prepara más para lo cotidiano, el poder entablar una buena conversación.

E23: Muchas veces el idioma inglés o cualquier otro idioma va más allá de un examen, ya que el estudiante necesita volverlo cotidiano y emplear lo aprendido en un salón de clases. En mi caso personal mi desempeño en *speaking*, *writing* y *reading* siempre ha sido mejor al conocimiento teórico por cada uno de los temas.

E39: Buena, pues como dije anteriormente, las calificaciones no son parámetro para saber qué tan lista es una persona. Aparte de exámenes escritos, hay otra forma de evaluar que utilizan los maestros de cualquier materia, las exposiciones, que sirven para saber expresarnos bien ante las personas y que no nos dé pena hablar en público, pues a lo largo de nuestra vida profesional muchas veces tenemos que hablar en público.

En la pregunta 20, acerca de cómo un sistema de evaluación cualitativa influiría positivamente sobre sus interacciones con docentes y compañeros (considerando las ideas de Sánchez y Martínez, 2020), entre las contestaciones se reportaron las siguientes seis para mostrar la percepción positiva hacia este nuevo paradigma:

E3: Porque esto adaptaría los contenidos a la realidad, por lo que el aprendizaje del nuevo idioma, aparte de que resultaría más fácil, mantendría la motivación en los estudiantes.

E5: Así intercambiaríamos ideas y ampliaríamos el aprendizaje de pronunciación en cada contexto de ambiente en el que nos desempeñemos.

E12: Al tener niveles de conocimientos acordes, se podrían trabajar mucho mejor ciertos elementos.

E25: Sería una experiencia más cercana a la vida real.

E30: Me generaría confianza para poder expresarme con temas de clase que no comprendo bien o en los que podría equivocarme.

E33: En cuanto a las interacciones con profesores y compañeros, es más que importante y positiva la práctica del idioma en ambientes donde puedes equivocarte y ser corregido, es lo ideal.

Las respuestas a la pregunta 21, “¿Cómo incluían los docentes las tecnologías informáticas en sus evaluaciones?” (formulada tomando en cuenta las aportaciones sobre la formación docente de Chmolova, 2016), entre las contestaciones se registraron las seis que aparecen a continuación, las cuales exhiben que cada vez más profesores están incorporando valoraciones del aprendizaje mediante TIC:

E1: Nos dejaba prácticas de lecto-escritura en la web, las cuales debíamos completar.

E5: Exposiciones online en vivo y plataforma de tareas *class room*.

E20: Nos invitaba a usar aplicaciones como Duolingo, para practicar.

E21: Nos daba un *link* de cierta página donde la actividad era una serie de ejercicios o ejemplos acerca del tema visto.

E29: El software educativo lo utilizaba el maestro para poder realizar actividades del libro junto con los estudiantes. ¡Usábamos una aplicación llamada kahoot!, donde el maestro nos ponía un cuestionario para realizarlo mediante esa aplicación.

E41: No las usaba, todo era muy manual y tradicional.

En lo correspondiente a la pregunta 22, sobre cómo los alumnos evaluaban la importancia del sistema de evaluación utilizado en la asignatura o curso sobre su aprendizaje del Inglés (valorando los señalamientos sobre la importancia de dicho sistema por parte de Gabryś-Barker y Wojtaszek, 2014), se recolectaron las contestaciones que se muestran enseguida como ejemplos de las diferentes opiniones, las cuales dependían mucho de sus propias experiencias:

E3: Mucha, porque considero que me ayudaron a poder evaluar el nivel de conocimiento.

E6: Mucha, porque gracias a esas evaluaciones aprendí bastante bien el idioma, tanto de pronunciación como de escritura.

E12: Mucha, ya que eran estrategias necesarias y hacían que se tomara un grado mayor de responsabilidad al estudio.

E14: Poca. Los exámenes no ayudan mucho a aprender; solo es una evaluación de lo que “deberías de saber”, a diferencia de las pláticas, los juegos, etc.

E23: Poca. No me ayudaron a consolidar un aprendizaje nuevo.

E27: Más o menos. Pienso que no representa lo que sabes y puede que no te aprendas todos los temas a tiempo.

E30: Poca, ya que me hicieron las correcciones justo después de terminar las evaluaciones.

En el ítem 23, se inquirió a los alumnos sobre el grado en que pensaban que el sistema de evaluación aplicado en su asignatura o curso de Inglés les había ayudado para atribuirle mayor significado y utilidad a los conocimientos y las habilidades practicadas (como refirió Sánchez, 2018). Entre las declaraciones hechas, se incorporan las que aparecen debajo, las cuales permiten reconocer que mientras que para algunos las evaluaciones fueron muy relevantes para el aprendizaje significativo, para otros fueron francamente estériles:

E2: Bajo, porque los revisas para el examen, pero termina siendo solo para memorizar algo y responder una prueba. No es algo que sea muy trascendental.

E10: Bajo, porque no hubo ejercicios prácticos, solo teóricos.

E12: Alto, porque al aplicarse a mi área profesional pude conocer vocabularios que no manejaba.

E26: Bajo, porque me di cuenta de que el docente no sabía lo que hacía y solo se enfocó en lo fundamental del libro guía.

E37: Alto, porque me hacía repasar y poner a prueba mi conocimiento.

E39: Alto, porque me ayudaban a saber qué tanto inglés sabía en sus diversas “ramas”, por decirlo así, o sea gramática, el *listening*, el *speaking* y todo eso.

Relacionado con el ítem 24, cómo sus docentes, durante las evaluaciones del aprendizaje del Inglés, habían incluido la retroalimentación por parte de sus propios compañeros de aula (siguiendo los fundamentos sobre la relevancia de las interacciones sociales para el aprendizaje

formulados por Sánchez y Martínez, 2020), se obtuvieron las afirmaciones que se listan a continuación, a través de las que puede reconocerse que hubo diversidad de experiencias en cuanto al uso de estas interacciones sociales en el salón:

- E1: Nos ponían a establecer conversación y sostenerla durante un largo periodo.
- E5: El profesor nos asignaba temas diferentes de la misma carrera; entonces aprendíamos algo más de lo que ya habíamos visto y aprendíamos a comunicarlo en inglés.
- E14: Fue carente de actividades prácticas de interacción.
- E17: A veces el profesor se burlaba de nuestras participaciones.
- E27: Fue algo tóxico: premiaba a algunos, castigaba a otros.
- E32: Generaba actividades en equipos.
- E41: Algunos profesores se centraban tanto en cumplir con el currículum que olvidaban lo más importante: la interacción y el hablar.

En el ítem 25, se les preguntó a los estudiantes cómo consideraban que el sistema de evaluación empleado en la asignatura o curso de Inglés había favorecido o complicado su relación académica con su profesor (conforme a las precisiones hechas por Miller *et al.*, 2012), a lo cual estos respondieron de manera diversa, pues para algunos fue sumamente relevante y positiva, mientras que para otros fue escasa o desfavorable:

- E2: Sí afectaba, porque al no tener evaluaciones tan dinámicas, sino más arcaicas, esto no motivaba tanto las interacciones de profesor-alumna.
- E3: Sí ayudó, porque gracias a la forma de evaluar la relación con el maestro se sentía más cercana.
- E6: Sí influyó positivamente, porque me ayudó a desenvolverme considerablemente mediante ejercicios verbales y de interacción, para que al momento de hablar con otras personas más avanzadas no tenga temor de poner en práctica lo aprendido.
- E13: La flexibilidad del profesor en las evaluaciones ayudó bastante.
- E18: No tuvieron nada que ver.
- E27: Sí afectó, porque el profesor no supo abarcar a todos los perfiles de personas.
- E33: Sí sirvió, porque mi profesor era amable, receptivo, no daba gritos o criticaba si respondía mal. Me sentía más en confianza para equivocarme y conversar de manera cercana sobre mi desempeño y qué debía mejorar.

Finalmente, en cuanto a la pregunta 26, acerca de cómo el sistema de evaluación había contribuido a reforzar las habilidades prácticas y sociales de los estudiantes (pregunta formulada a partir de los hallazgos sobre el papel de la multiculturalidad de Benson *et al.*, 2009), se obtuvieron los comentarios que se expresan enseguida, donde hubo diferentes puntos de vista sobre las aportaciones de las evaluaciones en su desarrollo profesional y personal:

E6: Mucho. Ya hablo el idioma sin temor, por todas las actividades de evaluación con interacciones que tuve durante mi formación bilingüe en clase con compañeros y diálogos avanzados con mis profesores.

E7: Mucho, porque se te hace mucho más fácil comunicarse con las demás personas y aprender de otras culturas, sobre todo. El aprendizaje de una metodología didáctica es importante.

E20: Poco. Me hubiese gustado que las cosas fueran más detalladas, al igual que más actividades de práctica.

E23: Poco, ya que seguían evaluando tópicos y no el desempeño del alumno como tal.

E26: Mucho, porque me permitió empezar a dejar las inseguridades para hablar el idioma, que he ido disuadiendo poco a poco.

E33: Mucho, porque, dependiendo de la dificultad de dicha evaluación, acudía a mis compañeros para consejos o ayuda, lo que formaba una amistad y ayudaba en la resolución de mis problemas o dudas durante en aprendizaje.

E41: Poco, porque el sistema sigue siendo demasiado tradicional y ya no todo el mundo aprende de la misma forma.

Respecto a los hallazgos con los 12 participantes en la sesión del grupo focal (de quienes aparecen sus iniciales únicamente), en primer lugar, pueden exponerse las respuestas de sí o no al inicio de cada una de las preguntas planteadas; algunos alumnos no las contestaron (clave NC), como se expone en la tabla 3.

Tabla 3. Respuestas a los temas y preguntas del grupo focal

	Tema 1: Contexto psicosocial. P1. ¿Asigna- tura de Inglés mucho más avanzada de su nivel?	Tema 2: Necesida- des para el aprendizaje. P2. ¿Materia con conte- nidos muy básicos, sin aprendizaje?	Tema 3: Problemas por sistemas de evalua- ción. P3. ¿Han pasado exá- menes con altas notas, sin aprender nada?	Tema 4: Factores que facilitan el aprendizaje. P4. ¿Han teni- do actividades interactivas en sus evalua- ciones?	Tema 5: Comprensión de contenidos y estrategias didácticas. P5. ¿Tus profesores han usado estrategias innovadoras?	Tema 6: Uso de TIC y actividades. P6. ¿Han utili- zado TIC para reforzar su aprendizaje?	Tema 7: Vinculaciones socio afectivas para el apren- dizaje. P7. ¿Su docente los ha integrado en equipos de trabajo?	Tema 8: Motivación para el apren- dizaje. P8. ¿Han hecho productos o han logrado metas ha- ciendo uso del inglés?	Tema 9: Impor- tancia de auto y co - evaluación. P9. ¿En alguna asignatura de inglés, les han permitido valo- rar sus propios avances?	Tema 10: Uso de la lengua extranjera en contextos sociales. P10. ¿Han aplicado el Inglés en contextos reales?
MF	No	No	Sí	No	No	Sí	Sí	No	No	No
KR	No	No	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí
YM	NC	No	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	No	No
JD	No	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	No
BT	No	No	Sí	No	No	Sí	Sí	No	No	No
AV	No	No	NC	NC	No	Sí	Sí	No	No	No
KV	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
JY	No	Sí	Sí	No	No	No	Sí	Sí	No	Sí
IR	No	Sí	Sí	NC	No	Sí	No	Sí	No	Sí
ED	No	No	Sí	No	No	Sí	Sí	No	No	No
MA	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	No	No	No	No
JL	No	Sí	Sí	Sí	Sí	NC	NC	NC	NC	NC

Fuente: Elaboración propia (2023).

Enseguida se presentan algunos de los comentarios recuperados en las cuatro entrevistas realizadas en 2023 (el número de pregunta aparece al final entre paréntesis):

Categoría 1: Principios y lineamientos de los sistemas de evaluación cualitativos

JD: Deberían de empezar a hacer exámenes tipo diagnósticos, para saber por dónde empezar a partir... a veces la teacher iba demasiado rápido en ciertos temas que ella ya daba por vistos, y a pesar de que no todos aprendemos de la misma manera, no hizo un examen diagnostico ni tomaba en cuenta eso que cada uno aprende de manera diferente (P1).

JY: Deberían de prestar más atención al speaking, evaluar si tienes facilidad al escuchar el inglés, cómo desenvolverse en un contexto real... aplicar como un método de casos, tal vez (P2).

JL: Sí considero que es muy buena la parte de los exámenes orales... considero que sí puede funcionar... han servido en mi universidad los reportes de lectura o de los apuntes que anotamos en clase; realizar una exposición que igual tal vez tiene que ver con esta parte del examen oral, en donde también podamos desenvolvernos los alumnos e inclusive mejorar su pronunciación (P3).

Categoría 2: Ventajas de los sistemas de evaluación cualitativos

AV: ...debería ser un poco más diverso, no solamente examen escrito, sino que también debería ser examen oral, para conocer cómo se desenvuelve cada uno en el idioma (P2).

IR: Yo creo que deberían de poder aplicarse tres evaluaciones en diferentes rubros, siendo el primero el de conocimientos; el segundo, un examen oral; y el tercero, uno escrito, solamente donde tú redactes parte de una historia de tu vida, no solamente conocimientos (P2). Me gustaría poder autoevaluarme con tareas, trabajos o actividades (P9).

JD: Yo pensaría primero cómo se podría autoevaluar uno, y en segunda, con cuáles actividades me podrían evaluar los compañeros. Yo creo que fundamentalmente estarían bien los diálogos, las conversaciones, y la fluidez, esas son las dos claves, las primordiales, porque en la fluidez es donde te das cuenta... vuelvo a repetir: es importante saber qué tan fluido tienes el inglés al hablar (P9).

Categoría 3: Desventajas de los sistemas de evaluación cualitativos

JL: Con respecto a cómo debería ser la evaluación, considero que en las instituciones debe existir algo que llamamos aquí en México "examen de ubicación". Esto ayudaría a medir el nivel y, desde luego, la institución debería de contar con niveles A1 A 2, B1 B 2, C1 y así en adelante (P3).

Categoría 4: Respuestas de aprendizaje ante sistemas de evaluación del aprendizaje del Inglés

KR: Como ya lo habíamos dicho, se fortalece el aprendizaje con pláticas con tus compañeros en parejas o con grupos... muchas cosas que son al día a día, pasarlo al inglés eso facilita bastante y todo lo práctico como juegos y esas cosas (P4).

JY: ...la entrevista de trabajo está súper bien, pero no nada más en ese contexto, sino también emplear otro tipo de contextos, como ya había mencionado antes el método del caso, crear como escenarios falsos que de verdad pueden pasar en la vida real ¿no? Por ejemplo, en una oficina o en alguna problemática con algún compañero (P5).

BT: ...un proyecto social que yo elegiría es cómo practicar el inglés... sería interesante mantener una conversación, no solamente una vez, sino por un determinado tiempo, con una persona que esté en el mismo ramo profesional que yo, que tenga un nivel de idioma más avanzado, y que de ahí pueda yo aprender (P8).

Categoría 5: Experiencias de aprendizaje ante sistemas de evaluación del aprendizaje del Inglés

ED: ...en el curso que yo tomé, nos puso un examen oral y nos preguntó de todo el contenido y teníamos que responder y también teníamos que poner una anécdota que nos haya pasado referente al tema (P3). Normalmente utilizamos puro software en lengua inglesa en mi carrera. No nos dejan utilizar softwares en español, siempre son en inglés; por ejemplo, estoy usando ahorita uno que se llama LET VIF, y estamos aplicando mucho en forma de la instrumentación virtual... actualmente me está sirviendo mucho (P6).

IR: En mi universidad, los que enseñan los cursos de idiomas siempre son licenciados en lengua inglesa o en idiomas, una persona que sabe el idioma, alguien simplemente capacitado... mi sugerencia es que sea auténticamente un ingeniero, una licenciada en administración, que sepa el vocabulario en que se enfoca esa área, porque me ha tocado acceder a un curso para ingenieros y es bastante diferente porque tiene su vocabulario específico (P5).

KR: En mi curso hubo presentaciones que nosotros teníamos que elegir: nuestro hobby favorito, si practicábamos algún deporte, cómo era la relación con tus papás o tu familia, y la situación sentimental que tenías. Son temas que no sueles decir, pero como ya todos lo dispusimos, ya era más en confianza (P7).

Categoría 6: Interacciones de aprendizaje ante sistemas de evaluación del aprendizaje del Inglés

IR: Puede sonar un poco complicado para alumnos que son tímidos o introvertidos, pero en mi experiencia con un profesor en específico, aplicó dos evaluaciones orales en el semestre. En el primero, todos nerviosos, era un caso poco natural, pero en la segunda, todos ya estaban decididos y sabían qué respuestas dar y no tenían que necesariamente dar respuestas extensas, pero con un sí o no, dos o tres palabras, para demostrar que entendieron, era suficiente (P3).

MA: Cuando formaba parte del centro de estudiantes, hemos creado grupos de WhatsApp y Telegram, donde nosotros, a manera de practicar, tratábamos de comunicarnos en inglés (P6).

KR: ...la maestra nos pidió que hiciéramos un podcast, todo grabado, no fue en vivo en el salón ni nada de eso. Pero pues como fue en equipos, nos vimos ahora sí obligados a hablar en inglés entre nosotros

mismos y a practicarlo... siento que esa experiencia sí me sirvió bastante, siendo la más práctica que he tenido (P7).

KV: En mi caso, nos han puesto a platicar mucho; yo creo que la parte de hablar entre nosotros, entre compañeros, de lo que nos gusta, de lo que hacemos en la vida afuera de la clase de inglés, nos ha ayudado mucho... sí me ha servido mucho para poder desarrollarme profesionalmente y con amigos que conoces por internet... (Reflexión final).

A partir de estas declaraciones recuperadas, se identificaron los siguientes hallazgos principales:

- T1 (Contexto psicosocial): Los cursos o asignaturas a los que ingresaron en la universidad no estaban contextualizados para los alumnos, lo que suele generar problemas en el interés y la continuidad de los estudios, como indicó Adama (2019).
- T2 (Necesidades para el aprendizaje): En las IES se están enseñando aspectos básicos del Inglés, pero no se están tomando en cuenta los requerimientos específicos de los alumnos, por lo cual su aprendizaje se ve interrumpido, cuando no afectado, situación que ya había sido descrita por Rodríguez (2018).
- T3 (Problemas por sistemas de evaluación): La mayoría pasaron las asignaturas/cursos obligatorios con calificaciones altas, pero con un desarrollo académico y profesional prácticamente nulo, por lo que el proceso de evaluación únicamente está sirviendo para acreditaciones administrativas en las IES, no con fines educativos. En este punto se resalta la disparidad entre los objetivos educativos y los administrativos, lo cual termina afectando el desarrollo del aprendizaje del nuevo idioma, como puntualizaron Rueda y Wilburn (2014).
- T4 (Factores que facilitan el aprendizaje): la mayoría señaló que las ponderaciones para estimar su calificación fueron más bien tradicionales (exámenes, tareas, ejercicios), que no motivaron su interés por el Inglés, ni aportaron nada a la consolidación de sus competencias. Este descubrimiento es similar al del reporte de Sánchez Mendiola (2018).
- T5 (Comprensión de contenidos y estrategias didácticas): Se halló que las asignaturas de Inglés en las IES no están incorporando formas educativas innovadoras en sus evaluaciones para enriquecer el dominio del idioma, condición esencial para reforzar los conocimientos y las habilidades en el nuevo lenguaje, como destacaron Sánchez y Martínez (2020).
- T6 (Uso de TIC y actividades): Casi todos emplearon TIC para ayudarles en su proceso educativo, aunque esto no quiere decir que las emplearon de forma didáctica y en el proceso de evaluación de sus avances, lo cual debe asegurarse de forma permanente, como ha aseverado Adama (2019).

- T7 (Vinculaciones socioafectivas para el aprendizaje): Sus profesores les impulsaron a colaborar con sus compañeros en ciertas actividades, aunque estas prácticamente no fueron tomadas en cuenta al momento de calificarlos en la mayoría de los casos, problemática común en la mayoría de las IES, como indicó Galantón (2013).
- T8 (Motivación para el aprendizaje): La mitad de los estudiantes sí han llevado a cabo varios proyectos y han conseguido logros importantes haciendo uso del Inglés, aunque lamentablemente por iniciativa propia, no por intervención de sus profesores o su escuela. Ante estas circunstancias, es clave concientizar a directivos y docentes para incorporar nuevas formas de aprendizaje de la L2, como han referido Miller *et al.* (2012).
- T9 (Importancia de la auto y co-evaluación): Casi todos no han tenido la posibilidad de valorar sus propios logros ni los de sus compañeros, lo que deja en claro que la heteroevaluación supuestamente objetiva por parte del profesor sigue siendo la única forma en que se identifican los avances en el aprendizaje del Inglés. En este respecto, deben abrirse modalidades innovadoras de evaluación que incentiven la participación de los estudiantes, como señaló Rodríguez (2018).
- T10 (Uso de la lengua extranjera en contextos sociales): Pocos han podido utilizar sus conocimientos y habilidades en Inglés en situaciones significativas en su entorno personal, académico y profesional, debido a que los contenidos de los cursos o asignaturas que llevan en su IES no están orientados a su aplicación práctica. Frente a este pendiente, es esencial modificar los planes y programas de estudio para añadir actividades interactivas y contextualizadas para alcanzar aprendizajes significativos, como sugirieron Rueda y Wilburn (2014).
- Reflexión final: solo 3 de 12 alumnos declararon sentirse satisfechos con el desarrollo de su proceso de aprendizaje del Inglés a nivel superior, a pesar de que pasaron esta asignatura en la ES con pocos problemas bajo el paradigma de la evaluación cuantitativa.

Conclusiones

A partir de las respuestas de los 41 estudiantes latinoamericanos inscritos en el diplomado de la organización MORE Latinoamérica en las encuestas aplicadas, así como de los 12 alumnos seleccionados en el grupo focal, se identificó que existen problemáticas comunes en sus experiencias académicas que no les están permitiendo consolidar sus competencias prácticas del idioma, como son la obligatoriedad de la asignatura o curso de Inglés en su carrera, al ser frecuentemente solo un requisito; también existe una falta de motivación ante los contenidos enseñados al no relacionarse con sus intereses profesionales y personales. A estos puntos se añade la poca relación de los cursos con los temas claves de sus carreras; la escasa capacitación docente para el manejo de estrategias y actividades didácticas; el desaprovechamiento de las TIC como factores de evaluación del aprendizaje, al ser su uso reducido a meras herramientas infor-

mativas; así como la poca promoción del trabajo en equipo y la falta de compromiso intrínseco por aprender Inglés por parte de los estudiantes de ES.

Ante estas circunstancias, la mayoría de los estudiantes participantes aceptaron que mejoraron en su aprendizaje del Inglés como L2 en mayor medida cuando sus docentes aplicaron herramientas y criterios de evaluación cualitativa durante sus cursos (76% en cuestionario y 66.6% en grupo focal), tanto por una mayor motivación como una aplicación más práctica y dinámica de este idioma en sus actividades cotidianas y profesionales (60.4% en cuestionario y 83% en grupo focal). Además, se encontró que 28 de 41 alumnos (encuesta) y 10 de 12 estudiantes (grupo focal) describieron respuestas, experiencias e interacciones positivas a partir de la implementación de técnicas y modelos de evaluación cualitativa, lo cual coincide con estudios previos como los de Chmolova (2016), Rodríguez (2018), Sánchez (2018), Adama (2019) y Sánchez y Martínez (2020).

Considerando las evidencias antes presentadas, sí se cumplió con el objetivo general, al determinar las ventajas de la evaluación cualitativa en el proceso de aprendizaje del Inglés entre estudiantes hispanoparlantes latinoamericanos de ES, en especial en lo referente a la contextualización y la personalización del aprendizaje. Asimismo, también se concretaron los objetivos específicos, al presentar algunos antecedentes sobre la influencia de los sistemas de evaluación cualitativos sobre los procesos de enseñanza de un segundo idioma hasta 2023; y al distinguir las perspectivas de un grupo de estudiantes latinoamericanos sobre los sistemas de evaluación cualitativos a partir de sus respuestas, experiencias e interacciones académicas durante sus procesos de aprendizaje del Inglés como L2, las cuales fueron positivas, útiles y motivadoras para la mayoría de ellos.

Referencias

- Adama, L. (2019). La motivación y el aprendizaje del idioma inglés en casa en los estudiantes de la Facultad de Odontología de la Universidad Latinoamericana Cima Tacna –2018. <https://repositorio.upt.edu.pe/handle/20.500.12969/893>
- Arias, C.; L. Maturana; M. Restrepo (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas. *Lenguaje* 40(1).
- Bachman, L.; A. Palmer (1996). *Language Testing in Practice- Designing and Developing Useful Tests*. UK: Oxford University Press.
- Chmolova, K. (2016). Qualitative vs. Quantitative Methods of Verification and Evaluation. *Class Central*. <https://www.classcentral.com/report/qualitative-vs-quantitative-methods-verification-evaluation/>
- Creswell, J.; J. Creswell (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (Fifth ed.). USA: SAGE.

- Gabrys-Barker, D.; A. Wojtaszek (2014). *Studying Second Language Acquisition from a Qualitative Perspective (1era ed.)*. Suiza: Springer International Publishing.
- Galantón, M. (2013). Una aproximación a los paradigmas de evaluación cuantitativa vs evaluación cualitativa. *Revista Didáctica y Educación*, IV(3), 109-123.
- Hernández-Sampieri, R.; C. Mendoza (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Editorial Mc Graw Hill Education.
- Miller, M.; R. Linn; N. Gronlund (2012). *Validity. Measurement and Assessment in Teaching*. USA: Pearson.
- Restrepo, M.; C. Arias; L. Maturana (2012). *Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas*. [http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/5022/1/Evaluacion de los aprendizajes.PDF](http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/5022/1/Evaluacion%20de%20los%20aprendizajes.PDF)
- Rodríguez, K. (2018). La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje del Inglés: enfoque socioformativo. En Vázquez-Antonio, J. (coord.). *Reflexiones sobre la evaluación socioformativa*. México: Centro Universitario CIFE.
- Rueda, M.; M. Wilburn (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. Retos de la reforma de la educación básica. *Perfiles Educativos* 36(143), 21-29.
- Sánchez, M. (2018). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: ¿es realmente tan complicada? *Revista Digital Universitaria* 19(6). <https://www.revista.unam.mx/2018v19n6/evaluacion-del-aprendizaje-de-los-estudiantes/>
- Sánchez, M.; A. Martínez (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. México: UNAM. [https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion del y para el aprendizaje.pdf](https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf)