

Percepciones de los estudiantes de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas sobre los factores que influyen en su desempeño a la hora de presentar el examen de *language use*

María Alejandra Londoño Chaparro

María Camila López Albarracín

Carol Tatiana Pacheco Álvarez

Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Comunicación y Lenguaje

Licenciatura en Lenguas Modernas

Bogotá D.C. 2018

Percepciones de los estudiantes de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas sobre los factores que influyen en su desempeño a la hora de presentar el examen de *language use*

María Alejandra Londoño Chaparro

María Camila López Albarracín

Carol Tatiana Pacheco Álvarez

Trabajo de grado para optar al título de Licenciadas en Lenguas Modernas

Asesora

Tatiana Mesa Hoyos

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Comunicación y Lenguaje

Licenciatura en Lenguas Modernas

Bogotá D.C. 2018

AGRADECIMIENTOS

Decid a los de corazón apocado: Esforzaos, no temáis;
he aquí que vuestro Dios viene con retribución, con pago;
Dios mismo vendrá, y os salvará.

Isaías 35:4

En primer lugar, agradecemos a Dios, quien fue nuestro principal soporte durante cada una de las etapas de este proyecto, quien nos permitió culminarlo y nos mostró siempre el camino que debíamos seguir. A nuestra familia, por su ánimo y apoyo constante a lo largo de este proceso y por nunca dejar de creer en nosotras. Del mismo modo, queremos agradecer a nuestra asesora, por su dirección y paciencia en todo este tiempo; y a cada uno de los profesores que nos brindó su guía para llevar a cabo un ejercicio investigativo completo. Agradecemos también a nuestros amigos, quienes siempre nos escucharon y tuvieron palabras y gestos de apoyo para llegar hasta el final. Por último, a nuestros compañeros de la licenciatura quienes de una u otra forma contribuyeron e hicieron parte del presente trabajo.

Percepciones de los estudiantes de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas sobre los factores que influyen en su desempeño a la hora de presentar el examen de *language use*

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo identificar las percepciones de los estudiantes de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés de la Pontificia Universidad Javeriana sobre los factores que influyen en su desempeño al presentar el examen de *language use*, que se aplica en los cursos de inglés de la carrera. Lo anterior debido a que, de una encuesta realizada a 25 estudiantes de la LLM que habían culminado la totalidad de los niveles de inglés, se encontró que según un poco más de la mitad de los encuestados su desempeño en el examen de *language use* había sido bajo o regular durante el transcurso de la carrera. A su vez, se confirmó que esta situación se encontraba relacionada con ciertos factores previamente identificados por autores como Nowreya, Muneera & Hanan (2013), Shiu (2011) y Birjandi & Alemi (2010), quienes consideran que existen aspectos del diseño del examen, lingüísticos y psicológicos que pueden influir en el desempeño de los estudiantes cuando estos se ven enfrentados ante un examen de lengua; por lo cual, las categorías del marco teórico y el diseño de los instrumentos empleados en la metodología de este proyecto se basaron principalmente en dichos factores. De este modo, para el desarrollo de la investigación se tomó un enfoque mixto en el que se empleó un cuestionario con escala Likert, de corte cuantitativo, y un grupo focal que permitió profundizar en los aspectos más relevantes que surgieron a partir de la aplicación del cuestionario. Se tomó una muestra de 10 estudiantes de cada nivel de inglés para la aplicación del cuestionario, y un estudiante de cada nivel para el grupo focal. En ese orden de ideas, los resultados indicaron que existen diferentes aspectos relacionados con los principios del diseño de exámenes que pueden afectar el desempeño de los estudiantes; además, se observó que la dificultad lingüística más significativa de acuerdo con los estudiantes es el aprendizaje del vocabulario. Por otra parte, se evidenció que la ansiedad, como factor psicológico, es el aspecto que más afecta a los estudiantes de inglés cuando presentan el examen de *language use*.

Palabras clave: evaluación en lenguas extranjeras, diseño de exámenes de lengua extranjera, factores lingüísticos, factores psicológicos, percepciones, examen de *language use*.

Abstract

This research aims to identify the perceptions of students of the English courses about the factors that affect their performance in the *language use* exam, applied in the EFL context of the B.A. in Modern Languages at the Pontifical Xaverian University. This research emerged from a survey addressed to 25 students, who had completed all the English levels, which revealed that the student's results in the *language use* exams were usually low. In turn, it was confirmed that this issue was related to certain factors previously identified by authors such as Nowreya, Muneera & Hanan (2013), Shiu (2011) and Birjandi & Alemi (2010), who consider that there are aspects related to the exam design, linguistic and psychological that can influence the performance of the students when they face a language test. Hence, the categories of the theoretical framework of the project were based mainly on these factors. A mixed approach was taken for the elaboration of the investigation, in which a Likert questionnaire was used, of a quantitative nature, and a focus group that allowed delving into the most relevant aspects that arose in the application of the survey. A sample of ten students from each English level was taken for the survey and one student from each level for the focus group. Therefore, the results revealed that there were different aspects related to the principles of test design that may affect the students' performance in the *language use* exam. Also, it was observed that the main linguistic difficulty for the students was the learning of the vocabulary. Furthermore, it was found that in the LLM the anxiety was the aspect that most affected the students' performance on the *language use* exam.

Keywords: foreign language evaluation, design of foreign language exams, linguistic factors, psychological factors, perceptions, *language use* exam.

Résumé

Cette recherche vise à identifier les perceptions des étudiants des cours d'Anglais sur les facteurs qui affectent leur performance à l'examen « *language use* », appliqué aux cours EFL dans la licence en langues modernes à l'Université Javeriana. Ce projet est issu d'une enquête menée auprès de 25 étudiants ayant achevé tous les niveaux d'anglais, qui a révélé que les résultats des étudiants aux examens de « *language use* » étaient généralement faibles, ce qui est lié de différents aspects. À son tour, il a été confirmé que cette question était liée à certains facteurs précédemment identifiés par des auteurs tels que Nowreya, Muneera et Hanan (2013), Shiu (2011) et Birjandi et Alemi (2010) qui considèrent qu'il y a des aspects à propos de la conception de l'examen, linguistiques et psychologiques, qui peuvent influencer la performance des étudiants quand ils font face à un examen de langue. Par conséquent, les catégories du cadre théorique du projet reposent principalement sur ces facteurs. Une approche mixte a été adoptée pour l'élaboration de la recherche, dans laquelle un questionnaire de Likert de nature quantitative a été utilisé, ainsi qu'un groupe de discussion qui a permis d'approfondir les aspects les plus pertinents de l'application de l'enquête. Un échantillon de dix étudiants de chaque niveau d'Anglais a été sélectionné pour l'enquête et d'un étudiant de chaque niveau pour le groupe de discussion. Les résultats ont donc révélé qu'il y a quelques aspects de la conception de l'examen qui affecte la performance des étudiants. En plus, il a été observé que la difficulté linguistique la plus importante pour les étudiants, c'est l'apprentissage du vocabulaire. D'un autre côté, il a été constaté que dans la licence, l'anxiété est l'aspect qui affecte le plus la performance des étudiants à l'examen « *language use* ».

Mots clés : évaluation en langues étrangères, conception d'examens de langues étrangères, facteurs linguistiques, facteurs psychologiques, perceptions, examen de *language use*.

Tabla de contenido

1. INTRODUCCIÓN	1
2. HECHOS PROBLEMÁTICOS	3
3. OBJETIVOS	6
4. JUSTIFICACIÓN	7
5. ANTECEDENTES	10
5.1 Percepciones de los estudiantes sobre los factores que afectan su desempeño en los exámenes de lengua.....	10
5.2 Aspectos de diseño del examen que pueden afectar el desempeño de los estudiantes	13
5.3 La ansiedad de los estudiantes en los exámenes de lengua.....	16
6. MARCO TEÓRICO.....	19
6.1 Lingüística aplicada	19
6.2 Evaluación en el aprendizaje de lenguas.....	22
6.2.1 Tipos de exámenes	25
6.2.2 Enfoques de los exámenes del aprendizaje de lenguas	26
6.2.3 Evaluación de la gramática y el vocabulario.....	28
6.3 Factores que afectan el desempeño en exámenes	36
6.3.1 Factores del diseño de exámenes: principios de la evaluación en lenguas	36
6.3.2 Factores lingüísticos.....	40
6.3.3 Factores psicológicos	41
6.4 Percepciones	43
7. MARCO METODOLÓGICO.....	45
7.1 Contexto.....	45
7.2 Enfoque y alcance investigativo	46
7.3 Población y muestra	48
7.4 Instrumentos.....	48
7.4.1 Cuestionario	49
7.4.2 Grupo focal	50

8. ANÁLISIS DE DATOS.....	52
8.1 Procedimiento	52
8.2 Resultados	53
8.2.1 Tareas de gramática y vocabulario.....	53
8.2.2 Factores del diseño del examen	57
8.2.3 Factores lingüísticos.....	96
8.2.4 Factores psicológicos	105
9. CONCLUSIONES	116
9.1 Limitaciones.....	120
9.2 Futuras investigaciones	120
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122
11. ANEXOS	127

1. INTRODUCCIÓN

Yo creo que literalmente nos pueden hacer en el último nivel un parcial de gramática donde solo salga el presente simple, pero el hecho de saber de que vale el 30%, de que es el más difícil, de que eso va a ser un larguero, ya me bloquea. Estudiante LLM

Muchas son las opiniones que tienen los estudiantes acerca del *language use*, el examen de gramática y vocabulario que se aplica en los cursos de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM) de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ). Sin embargo, hay un aspecto en el que la mayoría de los estudiantes concuerda; el examen es difícil y muchos manifiestan tener resultados poco favorables en este. Pero ¿a qué se debe esta situación?

Uno de los procesos que hace parte fundamental de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas es la evaluación. Todo curso, sin importar de qué disciplina, está marcado por una serie de evaluaciones periódicas que representan la vida o la muerte para los estudiantes, metafóricamente hablando (Brown, 2003). Y para el docente, esta es la oportunidad para identificar las fortalezas, las debilidades y las necesidades de sus estudiantes en torno a su proceso de aprendizaje. Sin embargo, estos momentos se ven afectados por diferentes factores que pueden hacer de la evaluación todo un éxito o todo un fracaso. Lo que repercute directamente en el desempeño de los estudiantes a la hora de presentar una prueba.

Existen diferentes estudios acerca de los factores que afectan el desempeño de los estudiantes a la hora de presentar un examen de lengua. A lo largo del tiempo, investigadores como Neematin, Hooshangi y Shurideh (2014) se han concentrado en averiguar acerca de los factores relacionados con la claridad y composición del examen, los factores ligados al espacio donde se desarrolla el examen y factores personales que corresponden a las circunstancias del estudiante y a la ansiedad. Otros como Nowreyah, Muneera y Hanan (2013), se enfocan en factores lingüísticos, psicológicos y otros

relacionados con el diseño del examen. De la misma manera, Lemmetti (2015) y Zhuang (2008) han hecho investigaciones sobre los principios en la elaboración de exámenes para la evaluación de una lengua extranjera y otros como Barrera y Gutiérrez (2010) se han concentrado en el efecto de la ansiedad a la hora de presentar un examen de lengua.

Por lo anterior, en esta ocasión se quiso indagar acerca de las percepciones de los estudiantes sobre el diseño del examen, los factores lingüísticos y los factores psicológicos en términos de la ansiedad. Esto, dados los resultados arrojados por varias de las investigaciones previamente mencionadas y una encuesta aplicada por las investigadoras en los cursos de inglés de la licenciatura (ver anexo 1), en las que se comprobó que estos son los factores principales que afectan el desempeño de los estudiantes de la LLM en examen de *language use*; lo que se profundizará en los hechos problemáticos de la presente investigación.

De esta manera, se llevó a cabo una investigación de carácter mixto en la que se emplearon dos tipos de instrumentos: un cuestionario con escala Likert de naturaleza cuantitativa, y un grupo focal de carácter cualitativo que permitió tener una visión más detallada acerca de las percepciones de los estudiantes frente a este examen. Asimismo, a través del análisis de los resultados, se lograron identificar otros aspectos a tener en cuenta en futuras investigaciones, ya que no se contemplaron dentro de la presente investigación.

2. HECHOS PROBLEMÁTICOS

En la enseñanza de inglés como lengua extranjera, la evaluación del aprendizaje cumple un papel fundamental y esta puede darse de manera formal o informal. La evaluación formal corresponde a ejercicios o procesos específicamente diseñados para medir determinadas habilidades y conocimientos. Estos formatos de evaluación están sistemáticamente planeados y contruidos a partir de ciertas técnicas, para darle al profesor y al estudiante una perspectiva clara de los alcances que se han tenido en el proceso de aprendizaje. Además, este tipo de evaluación se realiza de forma periódica dentro de unos momentos clave en el transcurso de las clases (Brown, 2004, p. 6).

La evaluación formal en los cursos de inglés de la LLM se divide en tres cortes académicos en los que la calificación se basa en el rendimiento de los estudiantes en una serie de actividades de trabajo en clase, así como un conjunto de exámenes parciales y finales que incluyen las cuatro habilidades comunicativas (comprensión oral-escrita y producción oral-escrita), y el examen de uso de la lengua (*language use*) comprendido por una sección de gramática y otra de vocabulario.

En este sentido, respecto a dichos exámenes, a partir de una encuesta realizada a 25 estudiantes de la carrera (ver anexo 1), el 56% concordó en que el examen de *language use* (uso de la lengua) resulta ser el más difícil. Asimismo, el examen de comprensión oral fue calificado como el segundo más difícil por el 20% de los estudiantes. Por otro lado, la comprensión y producción escrita fueron catalogados como los exámenes que representan una dificultad media para los estudiantes, con el 12% y 8% de los encuestados respectivamente. Por último, la producción oral fue calificada por el 4% como la prueba en la que presentan menor dificultad.

Ahora bien, de acuerdo con el *syllabus* de los cursos de inglés de la LLM (ver anexo 2), el examen de *language use* representa el porcentaje más alto dentro de las evaluaciones de cada corte por encima de los porcentajes asignados a las habilidades comunicativas. Es importante aclarar que este tiene dicha relevancia, ya que los alumnos se están formando

como docentes de lenguas; por lo tanto, tienen que demostrar un muy buen dominio de la competencia lingüística (ver anexo 2). Sin embargo, es en este examen en el que los estudiantes presentan un desempeño regular, ya que en la encuesta aplicada (ver anexo 1) se evidenció que el 53,8% maneja un rango de calificación entre 30 y 39, y el 11,5% entre 20 y 29. Es decir que de un 100% de los estudiantes, el 65.3% obtiene resultados poco favorables, lo que representa a más de la mitad de los encuestados.

De acuerdo con la investigación “EFL College Students’ Perceptions of Classroom English Tests” realizada por Nowreya, Muneera & Hanan (2013), detrás de los bajos resultados en los exámenes de inglés como lengua extranjera, existen todo tipo de razones que generan dificultad en los estudiantes a la hora de presentar los respectivos exámenes de lengua. Estos pueden ser de tipo psicológico, lingüístico, o a partir de otro tipo de experiencias.

En primer lugar, de acuerdo con dicha investigación dentro de los factores psicológicos más comunes que influyen en el desempeño a la hora de presentar el examen se encuentran los nervios, la ansiedad, la duda, etc. Situación que se presenta en los estudiantes de la LLM, ya que a partir de las encuestas realizadas (ver anexo 1) se encontró que el 52% los estudiantes relacionan la presentación de este examen con estados de ansiedad, y el 28% con la inseguridad.

En segundo lugar, Nowreya, Muneera & Hanan (2013) mencionan los factores lingüísticos, en los cuales están incluidos los problemas en la comprensión de los temas, el lenguaje con el que la prueba está elaborada y el nivel de competencia lingüística. Lo anterior se ratificó con las encuestas (ver anexo 1), ya que el 52% de los estudiantes afirmó que uno de los aspectos lingüísticos que afecta su desempeño a la hora de presentar el examen es el nivel de competencia lingüística, seguida de la falta de comprensión de los temas con un 36% y de un 16% respecto al lenguaje con el que está elaborado este examen.

Además, Nowreya, Muneera & Hanan (2013) encontraron otros factores dentro de los cuales el que causó mayor interés para el desarrollo de la presente investigación fue el diseño de la prueba. Este se encuentra comprendido por el formato del examen, la

extensión, el tiempo, la coherencia clase - examen, etc. Por lo tanto, se preguntó a los estudiantes sobre cuáles eran los aspectos del diseño del examen de *language use* que les generaban dificultades al momento de presentarlo. Frente a dicha pregunta, se obtuvo que el formato y la extensión de la prueba afectaban al 80% de los encuestados; la coherencia del contenido-clase afectaba al 40%, y el tiempo permitido para el examen afectaba al 36%. Del mismo modo, los estudiantes señalaron dificultades adicionales como la falta de herramientas de estudio y causas personales (ver anexo 1).

Finalmente, en relación con las percepciones, Rico y Fernández (2013) señalan que el interés por la evaluación de los estudiantes universitarios no es algo nuevo, sin embargo, no son muchas las investigaciones y estudios sobre la percepción y opinión en torno a la evaluación de este colectivo. Adicionalmente, Trillo y Porto (como se citó en Rico y Fernández, 2003) argumentan que existen pocos trabajos que busquen conocer cómo se está desarrollando la evaluación de los estudiantes universitarios. Situación que evidenciaron las autoras al momento de realizar la búsqueda de trabajos de investigación sobre este tema.

De este modo, los hechos anteriores indican que existe una dificultad en torno a la presentación del examen de *language use*. Esto se ve reflejado en el desempeño de los estudiantes de la LLM y responde a una serie de aspectos que influyen en ellos al momento de realizar el examen. Así, de acuerdo con los resultados previamente analizados, este trabajo se enfocará en analizar las percepciones estudiantes de la LLM sobre aspectos como el diseño del examen, como factor externo; la ansiedad, como factor psicológico; el lenguaje del examen y el nivel de lengua del estudiante, como factores lingüísticos. Por lo anterior, la pregunta que orientará la presente investigación es ¿cuáles son las percepciones de los estudiantes de la LLM de la PUJ sobre los factores de diseño del examen, lingüísticos y psicológicos que influyen en su desempeño al momento de presentar el examen de *language use*?

3. OBJETIVOS

Objetivo general

Identificar las percepciones de los estudiantes de la LLM de la PUJ sobre los factores de diseño del examen, lingüísticos y psicológicos que influyen en su desempeño al momento de presentar el examen de *language use*.

Objetivos específicos

- Identificar las percepciones de los estudiantes de la LLM sobre cómo el diseño del examen de *language use*, desde los principios de validez, autenticidad, practicidad, confiabilidad y *washback*, influye en su desempeño al momento de presentarlo.
- Identificar las percepciones de los estudiantes de la LLM sobre cómo el lenguaje del examen de *language use* y el nivel de competencia lingüística del estudiante influyen en su desempeño al momento de presentarlo.
- Identificar las percepciones de los estudiantes de la LLM sobre cómo la ansiedad, como factor psicológico, influye en su desempeño al momento de presentar el examen de *language use*.

4. JUSTIFICACIÓN

En primer lugar, de acuerdo con Madsen (1983), los exámenes pueden fomentar actitudes positivas hacia la instrucción brindando a los estudiantes tanto una sensación de logro como la sensación de que la evaluación de los profesores es coherente con lo que se les ha enseñado. De igual manera, los exámenes pueden ayudar a los estudiantes en el aprendizaje de la lengua al exigirles preparación, enfatizando en los objetivos del curso y haciendo énfasis en las áreas en las que necesitan mejorar.

De esta forma, se hace evidente la importancia de un examen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Por lo cual, se hace necesario profundizar en esta área y en los factores que pueden perjudicar el desempeño de los evaluados. En este caso, se hizo énfasis en los factores de diseño del examen, factores lingüísticos y psicológicos que afectan el desempeño de los estudiantes de la LLM en el examen de *language use*. Lo anterior debido a que se evidenció que existe una dificultad por parte de los estudiantes de la LLM en la presentación del examen, y estos fueron factores señalados como problemáticos para los estudiantes al momento de resolver el examen. Igualmente, como explican Nowreya, Muneera & Hanan (2013), explorar los factores dominantes detrás del bajo desempeño en los exámenes de inglés como lengua extranjera ayudan a los estudiantes a identificar cuáles son las dificultades que presentan en su proceso de aprendizaje de la lengua.

En segundo lugar, es necesario mencionar el papel que cumple la gramática y el vocabulario en el contexto de la LLM, en la cual los estudiantes están en formación como futuros docentes de lenguas extranjeras, y por ende deben ser competentes en el uso de la lengua, en este caso de inglés. Como Hughes (2003) afirma, debe aceptarse que la capacidad gramatical, o más bien la falta de ella, establece límites a lo que se puede lograr en el desempeño dentro de las cuatro habilidades.

En ese orden de ideas, la gramática puede entenderse como la base de la lengua, y es importante que los futuros docentes de inglés reflexionen acerca de sus conocimientos en esta área, de forma tal que puedan buscar estrategias para mejorar constantemente, y así

lleguen a desenvolverse mejor en las habilidades comunicativas, lo que les permitirá eventualmente enseñar la lengua de forma apropiada. En ese sentido, Hughes (2003) señala que los exámenes de gramática son necesarios debido a que permiten conocer las brechas que existen, ya sea individual o grupalmente, en el repertorio gramatical de los estudiantes, para que estos puedan asumir la responsabilidad de reducir dichas brechas y tomar medidas para impulsar su aprendizaje.

En tercer lugar, es necesario conocer por qué es importante evaluar el vocabulario en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Read (2000) afirma que es necesario ya que “las palabras son el componente Básico del lenguaje, las unidades de significado a partir de las cuales se forman estructuras más grandes, como oraciones, párrafos y textos completos.” (p. 1). Es por esto que el vocabulario es visto como un área prioritaria en la enseñanza de una lengua, la cual requiere exámenes que permitan realizar un seguimiento sobre el progreso de los estudiantes en el aprendizaje de vocabulario. Así mismo para evaluar qué tan apropiado es el conocimiento de vocabulario con el que cuentan para satisfacer sus necesidades de comunicación.

Por otra parte, con el fin de explicar la relevancia que tienen las percepciones de los estudiantes en el desarrollo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, vale la pena indicar que según Woolfolk y Burke (2005) la perspectiva de los estudiantes sobre sus procesos de formación es de interés, tanto por la importancia de sus opiniones para el mejoramiento de los procesos, como por las relaciones entre la formación inicial, el ejercicio docente y la construcción de la identidad profesional. De modo que el docente debería tener en cuenta las percepciones de los estudiantes para buscar estrategias de enseñanza que respondan realmente a sus necesidades. Lo anterior sin dejar de lado el marco institucional y curricular en el que se encuadra cada entidad educativa. Por lo cual, el presente trabajo de grado resulta válido puesto que representa un aporte para la investigación relacionada con la evaluación del aprendizaje y permite a su vez demostrar la importancia y el impacto de esta en el proceso de formación de estudiantes universitarios que serán futuros licenciados en lenguas.

Ahora bien, según el programa de la LLM el licenciado debe ser competente en la derivación de las aplicaciones prácticas para su desarrollo profesional a partir del conocimiento y el uso de las teorías de la lingüística y la lingüística aplicada. Así mismo, el licenciado debe hacer un uso e interpretación crítica de teorías de lengua, aprendizaje y enseñanza de lengua extranjera para la reflexión de su quehacer docente y para aplicarlas en un contexto particular. Con lo cual, este trabajo representa una contribución a la formación profesional de las autoras dado que permite poner en práctica los conocimientos adquiridos en el transcurso de la carrera. De la misma forma, la investigación les permite a las autoras comprender la naturaleza y la relevancia de la evaluación en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Por último, en cuanto a la LLM de la PUJ, la presente investigación es relevante puesto que en esta se pretende esclarecer cuáles son las percepciones de los estudiantes respecto a los factores que influyen en su desempeño en el examen de *language use*. A partir de ello, se podría mejorar la evaluación del proceso de aprendizaje de la gramática y vocabulario de los estudiantes, así como posibilitar cambios, ya sea desde la metodología de enseñanza, o las técnicas de evaluación aplicadas en los cursos de inglés según se considere necesario.

5. ANTECEDENTES

En el desarrollo del presente trabajo de grado fue pertinente rastrear estudios que trataran temas relacionados con los intereses del mismo, con el fin de identificar aportes teóricos y metodológicos que permitieran orientar el proyecto. De este modo, se realizó una búsqueda en bases de datos como: Eric, Redalyc, Dialnet, ProQuest, el Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Javeriana y el Catálogo Biblos de la misma. Dicha exploración llevó a encontrar que existen diversas investigaciones a nivel nacional e internacional que abordan las percepciones de estudiantes en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera, pero son pocos los estudios, como se mostrará a continuación, que se enfocan en las percepciones de los estudiantes en cuanto a los factores que afectan su desempeño en un examen de lengua.

Así, se evidenció que no existen muchas investigaciones que traten este tema en un contexto educativo universitario, y la mayoría de trabajos están elaborados de forma general, es decir que no se enfocan en exámenes de uso de la lengua (gramática y vocabulario) como le compete al presente trabajo, sino que se concentran en la evaluación de alguna de las cuatro habilidades en concreto. Por lo anterior, los antecedentes que se presentarán son principalmente de tipo internacional y estarán clasificados en tres categorías que son: percepciones de los estudiantes sobre los factores que afectan su desempeño en un examen de lengua, aspectos de diseño del examen que pueden afectar el desempeño de los estudiantes, y el efecto de la ansiedad de los estudiantes en los exámenes de lengua.

5.1 Percepciones de los estudiantes sobre los factores que afectan su desempeño en los exámenes de lengua

Los dos antecedentes expuestos en esta categoría son estudios, de tipo internacional, que hacen referencia a las posibles razones por las cuales los estudiantes universitarios obtienen bajos resultados en sus exámenes de inglés. Es decir, estos trabajos tienen lugar en un contexto de enseñanza de inglés como lengua extranjera y son los que se asemejan

en mayor medida a la presente investigación. En ese sentido, ambos documentos señalan que existen diversos factores que influyen el desempeño de los estudiantes al realizar un examen de inglés, los cuales deberían diagnosticarse en cada contexto universitario con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar, el artículo “An Investigation into the Learners’ Attitudes towards Factors Affecting their Exam Performance: A Case from Razi University” (Nayereh Neemati, Roghayeh Hooshangi, Ameneh Shurideh, 2014) indica que la evaluación formal es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés puesto que permite monitorear el progreso de los estudiantes y guiarlos en la toma de decisiones para mejorar. Además, se encuentran distintos factores que pueden afectar el desempeño de los estudiantes al momento de presentar un examen de inglés, los cuales, según Nayereh et al. (2014), deben ser verificados dentro de todo contexto académico con el fin de facilitar el aprendizaje de la lengua y evitar que los momentos de evaluación se vuelvan un obstáculo en la formación de los estudiantes. Así, esta investigación tuvo como objetivo indagar acerca de las actitudes de los estudiantes de *Inglés y Literatura* de la Universidad Razi en Irán frente a los factores que afectan su desempeño en los exámenes de inglés.

En el estudio participaron 18 mujeres y 12 hombres pertenecientes al programa de *Inglés y Literatura* de primer año, es decir que, se trabajó con quienes habían ingresado recientemente a la universidad dado que estaban menos familiarizados con la mecánica de evaluación del plantel educativo, y además tenían menos experiencia con la lengua, lo cual permitía identificar mejor las posibles dificultades de los estudiantes en los exámenes de la universidad. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo y utilizó cuestionarios para recolectar la información.

Así mismo, las variables que se tuvieron en cuenta fueron los factores intrínsecos, relacionados con la claridad y composición del examen; los factores extrínsecos, ligados al espacio donde se aplica el examen; y los factores personales, relacionados con las circunstancias del estudiante y la ansiedad. Dichos hallazgos constituyeron un aporte en la ejecución del presente trabajo de grado, puesto que corroboran la relevancia del mismo y

permitieron identificar algunos factores que pueden afectar el desempeño de los estudiantes de la LLM en el examen de *language use*.

A partir de lo anterior, Nayereh et al. (2014) evidenciaron que cada uno de estos factores influía en el rendimiento de los estudiantes iraníes en los exámenes universitarios. Por lo tanto, los autores realizaron recomendaciones al grupo de docentes del programa de *Inglés y Literatura* para que ayudaran a los estudiantes nuevos a familiarizarse con los exámenes y redujeran la ansiedad frente a los mismos. Igualmente, el estudio concluyó que indagar acerca de las dificultades de los estudiantes en la presentación de exámenes es útil para determinar las fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza.

En segundo lugar, el documento “EFL College Students’ Perceptions of Classroom English Tests” (Nowreya, Muneera et al; Hanan, 2013) parte del problema de que en Kuwait se estudia el inglés durante los doce años que comprende la etapa escolar, y aun así los alumnos que ingresan al Programa de Formación Docente de la Universidad de Educación Básica de Kuwait tienen dificultades al enfrentarse al inglés académico. Esto se evidencia en los bajos resultados que obtienen en sus exámenes de lengua, los cuales evalúan vocabulario, gramática, ortografía, coherencia y cohesión. Por dicho motivo, el estudio tuvo como objetivo conocer las perspectivas de los estudiantes del Programa de Formación Docente de la Universidad de Educación Básica de Kuwait sobre las pruebas de inglés en el aula para determinar las razones detrás del bajo desempeño en los exámenes de inglés.

En esta investigación participaron 585 estudiantes del programa elegidos al azar. De acuerdo con el documento, el estudio se basó en un diseño de investigación descriptiva usando la escala de cinco puntos de Likert. Para este instrumento, Nowreya et al. (2013) tuvieron en cuenta variables como la edad, el nivel de grado, la nacionalidad y el GPA (grade point average/promedio de calificaciones). Adicionalmente, los autores fundamentaron la investigación en tres categorías teóricas que fueron factores lingüísticos, psicológicos y adicionales (como aspectos del diseño del examen) que afectan el desempeño de los estudiantes en los exámenes. En ese sentido, en el desarrollo de dichas categorías se tomaron referentes teóricos como (Birjandi & Alemi, 2010).

Estas categorías fueron tenidas en cuenta en la elaboración de esta investigación debido a su directa relación con el objetivo del proyecto. Pues, a partir de lo expuesto por Nowreya et al. (2013) fue posible complementar la información, obtenida en el antecedente anterior, con respecto a los factores que influyen el desempeño de los estudiantes en exámenes de lengua. Así, se encontró que los factores del diseño del examen, los lingüísticos y los psicológicos podían ser factibles categorías teóricas del presente trabajo.

Nowreya et al. (2013) lograron determinar que cada factor mencionado tiene un impacto similar en el desempeño de los estudiantes de la Universidad de Educación Básica de Kuwait en los exámenes de inglés. Por lo tanto, los autores concluyeron que es necesario considerar los aspectos formales e informales del examen para que los estudiantes tengan éxito. Es decir que el docente debe familiarizar al estudiante con la estructura y partes del examen, y debe propiciar un ambiente favorable para la aplicación del mismo. Esto último es posible si se cuenta con luz suficiente en el aula, bajo nivel de ruido, pocas distracciones y una actitud positiva por parte del docente que disminuya la ansiedad de quienes presentan el examen.

Así, las dos investigaciones presentadas en la primera categoría, permiten identificar y clasificar los factores que pueden influir en el desempeño de los estudiantes de inglés de la LLM en el examen de *language use*, los cuales serían: factores externos, como el diseño del examen; factores lingüísticos, relacionados con el uso del lenguaje en el examen y las instrucciones, y factores psicológicos, como la ansiedad. Además, estos documentos corroboran la importancia de evaluar si dichos factores afectan o no a los estudiantes de la LLM.

5.2 Aspectos de diseño del examen que pueden afectar el desempeño de los estudiantes

En la categoría anterior, se presentaron los diversos factores que podían tener una influencia negativa en el desempeño de los estudiantes en un examen de inglés. Así, se evidenció que uno de estos factores era el diseño y las características del examen. De este modo, fue pertinente indagar en investigaciones que trabajaran con teorías de diseño de exámenes de lengua. Con respecto a ello, se tomaron en cuenta dos investigaciones que

profundizan en las cualidades de un examen de lengua que lo hacen adecuado para los aprendices. En la primera investigación, el autor explica que existen unos principios de la evaluación en lenguas que deberían ser eje en la construcción de exámenes. Por su parte, la segunda investigación se enfoca en determinar si un examen estandarizado, como el TOEFL, cumple con dichos principios, específicamente el principio de validez.

Inicialmente, “What makes a good language test in EFL?” (Lemmeti, 2015) es un artículo en el que se explica que los exámenes son parte importante en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, ya que permiten monitorear el progreso de los aprendices. No obstante, el autor señala que investigaciones previas evidencian que muchos maestros no tienen experiencia diseñando exámenes y, por lo tanto, no llegan a construir instrumentos evaluativos que realmente revelen lo que ellos esperan en cuanto al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, que hace falta indagar acerca del papel que tienen los exámenes en la enseñanza de una segunda lengua, así como los principios que se deben seguir al momento de elaborarlos. A partir de dichos hechos problemáticos, la autora realiza una investigación de tipo teórica con bases de datos académicas como ERIC (*Educational Resources Information Center*) y European EALTA (*Association for Language Testing and Assessment*) con el objetivo de determinar cuáles son los principios de elaboración de instrumentos para evaluar el aprendizaje de una segunda lengua.

De esta manera, Lemmeti (2015) identifica tres características del diseño de exámenes que son: validez del test en cuanto a contenido y formato, confiabilidad del test y *washback*, basado en autores como Gipps, (1944) y McNamara (2000). Esta evaluación teórica fue útil en la elaboración del presente trabajo de grado dado que identifica los principios del diseño de exámenes de lengua, los cuales permiten examinar el impacto que tiene el diseño del examen de *language use* en el desempeño de los estudiantes de la LLM.

El estudio concluyó que la validez, la confiabilidad y el *washback* son elementos de alta importancia en la construcción de cualquier tipo de examen, y por ende, en las pruebas de lengua. En ese sentido, un examen que cumple con los anteriores requisitos tiene un impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que es una herramienta que permite tanto a estudiantes como docentes evaluar en qué medida están logrando los objetivos planteados dentro de determinado curso y les indica si deben tomar decisiones

para potenciar su proceso de aprendizaje. Asimismo, un buen examen les permite ver a los docentes cuáles son las falencias de los estudiantes y de las dinámicas de clase respectivamente, con lo cual es igualmente posible tomar decisiones en cuanto a la metodología de enseñanza para propiciar el aprendizaje.

Por otro lado, “Practice on Assessing Grammar and Vocabulary: The Case of the TOEFL” (Zhuang, 2008) plantea que el examen de inglés como lengua extranjera TOEFL resulta ser un requisito fundamental para los aprendices alrededor del mundo. En el texto se explican los cambios que se han aplicado a la prueba durante las últimas dos décadas, y se hace énfasis en las adaptaciones que se realizaron en 2001, año en el que un gran número de estudiantes universitarios de inglés en China que presentaron la prueba reclamaron que se le estaba dando una importancia excesiva al uso correcto de la gramática y el vocabulario. Partiendo de dicho problema, el autor inició un proceso de evaluación del test con el objetivo de determinar en qué medida la versión del año 2001 del examen TOEFL podía o no ser una prueba confiable, válida y auténtica según su composición y contenido.

Para lograr lo anterior, el autor inició por examinar las cuatro secciones de la prueba, correspondientes a las cuatro habilidades de la lengua, y categorizó los puntos de cada sección según el tipo de ejercicios y el contenido. Así, el autor definió cinco categorías teóricas que fueron: confiabilidad del test, validez del test, autenticidad del test, evaluación de la gramática de forma integrada y evaluación de la gramática de forma aislada, las cuales se construyeron a partir de Bachman (1990) y Hughes (1989). El marco teórico de esta investigación fue significativo en el desarrollo del presente trabajo de grado, ya que facilitó ampliar los principios de la evaluación en lenguas que se deben tener en cuenta al diseñar un examen, y por ende permite profundizar en las características del diseño del examen de *language use*.

Posteriormente, Zhuang (2008) evaluó los ejercicios y el contenido del examen a la luz de las teorías encontradas en relación con la evaluación en lenguas. De este modo, el autor determinó que existía un balance apropiado entre el tipo de preguntas en cada una de las cuatro habilidades, lo cual demostraba que el examen se realizaba de forma meticulosa y era fácil de responder y de evaluar. Sin embargo, se observó que en muchas de las

preguntas el resultado que los participantes podían obtener dependía de si conocían o no ciertas estructuras gramaticales, lo cual le quitaba el valor comunicativo a la prueba, dado que se supone que esta debe medir la habilidad comunicativa del aprendiz. Así, se concluyó que la evaluación de la gramática en las pruebas de inglés es importante, ya que es la base de la lengua. No obstante, el conocimiento de la gramática no debe ser el elemento más significativo dentro de una prueba como el TOEFL.

Siguiendo esta línea de ideas, los antecedentes en la segunda categoría facilitan la distinción de los principios que comprende la evaluación en inglés como lengua extranjera que son: validez, autenticidad, practicidad, confiabilidad y *washback*. Según lo encontrado, estos cinco principios deberían aplicarse en la ejecución de instrumentos para evaluar el aprendizaje de una lengua pues, de lo contrario, el desempeño de los evaluados se vería afectado, y los resultados del examen no serían confiables. Es decir, que para esta investigación resulta fundamental indagar acerca de las percepciones de los estudiantes de la LLM acerca de los factores de diseño del examen de *language use*, y determinar en qué medida estos factores afectan su desempeño en el mismo.

5.3 La ansiedad de los estudiantes en los exámenes de lengua

Esta categoría fue incluida debido a que la ansiedad ante un examen fue encontrada, según los primeros dos antecedentes, como un factor psicológico que puede alterar el desempeño de los estudiantes al enfrentarse a un examen. Por lo tanto, se consideró válido revisar investigaciones que indagaran acerca del impacto del factor psicológico en estudiantes de lengua al realizar exámenes. De esta manera, el estudio que se presenta en esta sección de los antecedentes es de carácter local, y se desarrolla en la LLM de la PUJ al igual que la presente investigación. Así, este estudio aborda el efecto del estado de ansiedad, en estudiantes de francés como lengua extranjera, al presentar sus evaluaciones parciales de producción oral y escrita.

El documento “Relación entre ansiedad estado y el tipo de evaluación en francés como lengua extranjera en estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas en la Pontificia Universidad Javeriana” (Barrera y Gutiérrez, 2009) es un trabajo de grado realizada en Bogotá, Colombia, que parte del hecho de que la ansiedad es un estado que

puede afectar a estudiantes de una lengua extranjera cuando deben presentar una evaluación. En ese sentido, los autores toman como objetivo identificar qué tan diferente es el nivel de ansiedad experimentado antes de una prueba oral y antes de una prueba escrita en una lengua extranjera como el francés de estudiantes de último nivel de la Facultad de Comunicación y Lenguaje en la carrera de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.

Para ello, los autores constituyen el eje teórico de la investigación a partir de los siguientes subtítulos: definición de ansiedad y su efecto en el aprendizaje, la evaluación, la evaluación en francés, la ansiedad en los exámenes, y la ansiedad en exámenes de lengua extranjera. Igualmente, uno de los teóricos referenciados en la investigación de Barrera y Gutiérrez (2009) es Bachman (1996), quien aborda el tema de la evaluación en lenguas. De modo que, el marco teórico de este trabajo es de utilidad para la presente investigación, ya que en este se determina que el proceso de evaluación del aprendizaje se puede ver alterado por la ansiedad de los estudiantes. Por lo tanto, se corrobora que la ansiedad es un factor psicológico que puede influir en los estudiantes de la LLM al enfrentarse al examen de *language use*.

Ahora bien, Barrera y Gutiérrez (2009) desarrollan la investigación con un diseño descriptivo que busca exponer cuantitativamente los niveles de ansiedad y los tipos de ansiedad que se presentan en los estudiantes de francés de la LLM al desarrollar las pruebas orales y escritas. Los autores seleccionaron una muestra de 19 estudiantes, 5 hombres y 14 mujeres que cursaban el nivel 6 de francés en el primer semestre de 2008. La recolección de datos se llevó a cabo por medio de la aplicación de la prueba IDARE -Inventario de Ansiedad Rasgo y Estado-, la cual es un cuestionario de psicología diseñado por Spielberger & Díaz (1989).

De esta manera, el estudio arrojó que en el grupo de estudiantes participantes no ocurrieron niveles de ansiedad extremos al realizar las pruebas orales y escritas, probablemente debido a que, al estar en el último nivel de francés de la LLM, ya habían tenido la experiencia de evaluación en la PUJ y tenían mejor control de su nivel de ansiedad. Así mismo, se observó que la ansiedad fue más alta en las pruebas orales que en las pruebas escritas. Por último, los autores señalaron que la ansiedad en los exámenes

puede ser producida factores como: percepciones de la validez del test, el formato, la extensión, el ambiente y la claridad de la instrucción. Sin embargo, los participantes que reflejaron niveles de ansiedad en las pruebas refirieron que era debido a aspectos propios de la personalidad y el carácter.

De esta forma, el estudio ubicado en la última categoría especifica el impacto que puede tener la ansiedad en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, así como las repercusiones que esta puede tener en la presentación de los exámenes que se dan en el proceso de evaluación del aprendizaje. Por lo anterior, se considera relevante para este trabajo como guía identificar cuál es el impacto que tiene la ansiedad en el desempeño de los estudiantes de la LLM al enfrentarse al examen de *language use*.

6. MARCO TEÓRICO

Este capítulo comprende los cuatro apartados teóricos que permitieron la delimitación de los conceptos que guiaron la ejecución de este trabajo. En primer lugar, se encuentra la rama de la lingüística aplicada, la cual se incluye debido a que facilita la clasificación de esta investigación en el campo de la evaluación. Es por ello que la primera categoría se denomina “evaluación del aprendizaje de lenguas”, en la que se hace una diferenciación entre los términos *assessment*, *evaluation* & *testing*; se exponen diferentes tipos de exámenes que se usan en la evaluación de lenguas, y se presentan las tareas que más se emplean en la evaluación de la gramática y el vocabulario. Por su parte, la segunda categoría abarca los factores que afectan el desempeño en exámenes; dentro de estos se encuentran: los aspectos del diseño de exámenes, es decir, los principios de la evaluación en lenguas; los factores lingüísticos, ligados a la dificultad del examen, y los factores psicológicos, relacionados con la ansiedad. Finalmente, la tercera categoría del marco teórico corresponde a la definición y relevancia de las percepciones de los estudiantes.

6.1 Lingüística aplicada

Alrededor del siglo XX, las investigaciones sobre el lenguaje se hicieron de forma muy generalizada, a partir de su construcción, sus rasgos y sus estructuras. Para Chomsky (citado en Cook, 2003) el tema adecuado de la lingüística debería ser la representación del lenguaje en la mente (competencia), más que la forma en la que las personas lo utilizan en su vida diaria (desempeño). Sin embargo, desde finales de los años sesenta, la investigación en lenguas ha trascendido a un plano en donde el lenguaje ya no se concibe solo como una acción meramente biológica y un sistema de signos o conjunto de reglas, sino como una herramienta comunicativa permeada por procesos personales, sociales y culturales que se crea y transforma a partir de hechos y experiencias de los hablantes.

Así, a partir de estas nuevas valoraciones comienzan a surgir una serie de cuestionamientos no solo en torno a la naturaleza del lenguaje, sino a su función y uso en diferentes contextos. Uno de estos escenarios es el del aprendizaje y enseñanza de lenguas en donde la adquisición del lenguaje ha alcanzado en las últimas décadas un amplio campo

de estudio (Alexopoulou, 2012). De acuerdo con Alexopoulou, “una de las disciplinas que ha impulsado considerablemente el desarrollo de los estudios de la ASL (Adquisición de una Segunda Lengua) es la Lingüística Aplicada”, la cual es definida por la AILA (Asociación Internacional de Lingüística Aplicada) (2017) como:

Un campo interdisciplinario de investigación y práctica que trata problemas prácticos de lenguaje y comunicación que pueden identificarse, analizarse o resolverse aplicando teorías, métodos y resultados de lingüística ya disponibles o desarrollando nuevos marcos teóricos y metodológicos en Lingüística para trabajar sobre estos problemas (p.1).

La lingüística aplicada (LA) surge alrededor de los años 40 y según Howatt (citado en Agulló 2005), el uso público del término LA tuvo lugar por primera vez en 1948, cuando se inauguró la revista *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics* y se comenzó a pensar que la enseñanza de lengua era, más que arte, ciencia. En otras palabras, la noción de LA se acuñó respondiendo a la carencia - y necesidad de crear - una disciplina científica que fundamentará el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Sin embargo, existen otras causas que dieron paso a la creación de esta disciplina.

Por ejemplo, factores como el mantenimiento de alianzas o las acciones de espionaje durante la segunda guerra mundial crearon la necesidad de dominar la lengua del enemigo, lo que exigía el aprendizaje de lenguas extranjeras de manera muy efectiva (Alexopoulou, 2012). De este modo, según el Instituto Cervantes, se acudió a la experiencia de numerosos especialistas para el desarrollo de métodos rápidos y eficaces de enseñanza de lenguas en especial para el ejército norteamericano. Además, Fernández (citado en Agulló 2015) indica que “factores externos de índole política, relacionados con la independencia de muchos países africanos, asiáticos y americanos, y los problemas derivados de la normalización lingüística, también motivó el estudio de la planificación de lenguas en educación” (p. 159).

También, con el tiempo, los asuntos y cuestionamientos con relación al uso de la lengua se extendieron a otros campos y áreas de interés (Alexopoulou, 2012) como la psicología, la sociología y la etnología otorgando de esta forma a la lingüística aplicada un

carácter interdisciplinar. De acuerdo con Cook (2003) “dado que el lenguaje está implicado en gran parte de nuestra vida cotidiana, existe claramente un número ilimitado de actividades bastante dispares a las que la lingüística aplicada es relevante, por lo que se hace necesario definir y delimitar el alcance de este campo” (p. 7). En este sentido, Cook (2003) establece unos dominios que delimitan las áreas de estudio de la lingüística aplicada:

- Lenguaje y educación.
- Lenguaje, trabajo y ley.
- Lenguaje, información y efecto.

El presente trabajo se enfocará en el primer dominio de la lingüística aplicada denominado *lenguaje y educación*, ya que este abarca temas como los exámenes de lengua, la evaluación del rendimiento y dominio del idioma, tanto en la lengua materna como en otros idiomas, ya sea para fines generales o específicos.

De la misma manera, en cuanto a la metodología de la lingüística aplicada Cook (2003) afirma que:

Esta debe referirse a los hallazgos y las teorías de la lingüística, elegir entre diferentes escuelas y enfoques, y hacer que estas teorías sean relevantes para el problema en cuestión. Al mismo tiempo, debe investigar y tener en cuenta la experiencia y las necesidades de las personas involucradas en el problema en sí. Luego debe buscar relacionar estas dos perspectivas entre ellas, intentando quizá, reformularlas en el proceso. Y debe emprender investigación y teorización en sí misma (p. 10).

En ese orden de ideas, esta investigación se desprende de la lingüística aplicada, debido a que se busca tomar como base una serie de teorías lingüísticas ligadas a la evaluación de la gramática en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, con el fin de identificar las percepciones de los estudiantes de la LLM con respecto a los factores que influyen en su desempeño a la hora de presentar el examen de *language use*. Igualmente,

este trabajo se enmarca dentro del campo de la evaluación del rendimiento o el dominio del idioma, es decir, la aplicación de exámenes para evaluar el aprendizaje de la lengua.

6.2 Evaluación en el aprendizaje de lenguas

De acuerdo con el objetivo de este trabajo de grado, es propicio aclarar el lugar que tienen los exámenes de lengua dentro de la evaluación. Para ello se recurrirá a la literatura en inglés, ya que en esta se hace una distinción más evidente en cuanto a los términos comprendidos en los procesos evaluativos. Bachman (2004) afirma que en el campo de la evaluación en lenguas los conceptos *assessment, evaluation & testing* son comúnmente utilizados para referirse relativamente a la misma actividad: recoger información. No obstante, el autor señala que es posible hacer una distinción clara entre estos conceptos teniendo en cuenta su función. En ese sentido, en este apartado se explicarán los términos *assessment, evaluation & testing*, con el propósito de ubicar la presente investigación en la teoría adecuada y los conceptos que se emplearán en el desarrollo del trabajo.

En primer lugar, Bachman (2004) explica que el proceso de *assessment* hace referencia a la recolección de información sobre algo en lo que se está interesado a partir de una técnica precisa, sistemática y teóricamente sustentada. En el caso de la evaluación de una segunda lengua, se habla de *assessment* cuando luego de dicho proceso riguroso de recolección de datos se obtiene por ejemplo una calificación o una descripción verbal, lo cual facilita la interpretación y valoración de distintos aspectos en cuanto a la habilidad lingüística del aprendiz. Así mismo, en los espacios de enseñanza de una segunda lengua los parámetros en los que se basa el proceso de *assessment* están determinados por los syllabus de curso, las teorías adoptadas sobre el uso del lenguaje y el análisis de las necesidades del contexto en específico.

A lo anterior, Brown (2004) agrega que cuando se habla de *assessment* este se refiere a un proceso continuo que va más allá de los resultados del estudiante. Es decir que cada vez que el estudiante intenta usar una nueva palabra o estructura, comenta acerca de la clase, o interviene de cualquier manera, el profesor inconscientemente le ofrece al estudiante una valoración o descripción de su desempeño, la cual es comprendida como *assessment*.

En ese sentido, Brown (2003) identifica dos tipos de *assessment* que son *informal assessment* y *formal assessment*. En cuanto a *informal assessment*, este puede darse de varias formas, ya que el docente puede usar distintas estrategias para valorar al estudiante. Por ejemplo, el docente puede realizar correcciones que le ayudan al estudiante a ser más consciente y responsable de su proceso de aprendizaje. Además, Brown (2003) afirma que en este tipo de *assessment* el docente busca y diseña actividades que le permitan obtener información general acerca de las fortalezas y debilidades del estudiante, para de esta manera hacer un juicio objetivo de la habilidad del estudiante. Este proceso de valoración no deriva en una calificación, sino que es espontáneo y tiene un impacto en la formación del estudiante.

Por otro lado, Brown (2003) define *formal assessment* como una serie de ejercicios específicamente diseñados para medir determinadas habilidades y conocimientos. De acuerdo con Brown (2003) “estos formatos de evaluación están sistemáticamente planeados y construidos a partir de ciertas técnicas, para darle al profesor y al estudiante una perspectiva clara de los alcances que se han tenido en el proceso de aprendizaje” (p. 6). Así, los exámenes son un tipo de *formal assessment* que se aplican en momentos determinados del periodo académico y permiten identificar aspectos del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, el examen de *language use* está adscrito en la categoría de *formal assessment*, ya que se lleva a cabo al final de cada corte académico con fines específicos de evaluar y calificar la habilidad de los estudiantes de la LLM para hacer uso de la lengua según los contenidos léxicos y gramaticales que se desarrollan en los programas de curso.

Por otra parte, “la evaluación (*evaluation*) es uno de los usos o aplicaciones del *assessment*, pues esta implica la realización de juicios de valor y la toma de decisiones a partir de la información que se recupera con respecto a las habilidades del aprendiz” (Bachman, 2004, p. 21). De manera que, según lo aportado por Bachman (2004) y Brown (2003) desde los resultados que arroja el proceso de *assessment*, el docente puede identificar problemas en la práctica educativa y en las actividades desarrolladas en el aula, para así tomar decisiones con el fin de cubrir dichos problemas y mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes a partir de la implementación de cambios en las dinámicas

de clase. Esto se ve reflejado en los cursos de inglés de la LLM ya que, a partir de los resultados y el desempeño de los estudiantes, los profesores pueden entrar a determinar si es necesario reforzar algún tema o cambiar aspectos de la metodología de las clases.

Finalmente, el concepto *testing* está relacionado con la aplicación de exámenes para valorar el aprendizaje de los estudiantes. Brown (2004) afirma que en términos sencillos un examen es un instrumento para evaluar la habilidad, los conocimientos y el desempeño de una persona en determinado dominio. Asimismo, Brown (2004) añade que un examen de lengua puede ser entendido como un instrumento desarrollado a partir de una serie de técnicas o ítems que demandan un *output* por parte del estudiante. De modo que un buen examen de lengua debe medir adecuadamente la habilidad del evaluado para desenvolverse en un tema en específico, como es el caso del examen de *language use*.

Siguiendo esta línea de ideas, es posible concluir que *assessment* se refiere al proceso holístico de recolectar información acerca de la habilidad lingüística de los estudiantes, mientras que *evaluation* estaría principalmente relacionado con las consecuencias que puede tener la información encontrada en los momentos de enseñanza-aprendizaje, y *testing* corresponde a uno de los métodos que se pueden emplear para registrar las características necesarias acerca de las habilidades y conocimientos de los estudiantes.

Así, teniendo en cuenta dicha diferenciación, es claro que el presente trabajo de grado se enmarca primeramente en el dominio de *testing*, ya que se busca analizar las características del examen de *language use* como instrumento evaluativo. Por otro lado, esta investigación se relaciona con el dominio de *assessment*, debido a que no solo considera los aspectos del diseño del examen, sino que también pretende analizar el impacto de las valoraciones que los docentes de la LLM realizan con respecto al desempeño de los estudiantes. Además, los hallazgos que se obtengan en esta investigación podrían aportar al dominio de *evaluation* en la LLM, dado que las percepciones de los estudiantes podrían ser tenidas en cuenta para mejorar las metodologías de enseñanza y potenciar el proceso de aprendizaje de la lengua y a su vez contribuiría en el rendimiento de los estudiantes en el examen de *language use*.

6.2.1 Tipos de exámenes

Brown (1987) señala que “existen diferentes tipos de exámenes, cada uno con un propósito específico y unos criterios particulares a ser medidos” (225). Algunos de los principales son: *proficiency test*, *diagnostic test*, *aptitude test* y *achievement test*, los cuales se designan según el objetivo para el cual son diseñados. En ese sentido, se considera pertinente explicar las características de cada uno, para así determinar en cuál de ellos se encuentra ubicado el examen de *language use*.

En primer lugar, los denominados *proficiency tests* son aquellos que buscan medir el nivel y dominio de la lengua que tiene un aprendiente. Estos exámenes han consistido tradicionalmente en formatos de opción múltiple donde se miden aspectos como la comprensión escrita, la comprensión oral, el manejo de la gramática y del vocabulario y en ocasiones de escritura (Brown, 1987). Ejemplos de estos tipos de exámenes son las pruebas estandarizadas como el TOEFL y el IELTS, exámenes que, sin embargo, hoy en día evalúan el uso formal de la lengua por medio de la producción oral y escrita.

Por otra parte, los llamados *diagnostic tests* “están diseñados para diagnosticar un aspecto específico de una lengua en particular” (Brown, 1987, p.225). Es decir, que buscan determinar en qué estado se encuentran los estudiantes en relación con algún área de la lengua, sea positivo o negativo, lo que ayuda al docente a tomar decisiones frente a los procesos de enseñanza de sus aprendientes. Asimismo, existen los llamados *aptitude tests*, que tienen como objetivo medir la capacidad y habilidad de una persona para aprender una lengua y su posible éxito en este proceso (Brown, 1987).

Por último, Brown (1987) presenta los catalogados *achievement tests* los cuales están relacionadas directamente con las lecciones de la clase, con las unidades temáticas y el plan de estudios correspondiente. Además, un examen de este tipo está limitado por los contenidos cubiertos en el plan de estudios y por lo tanto tienen un marco de tiempo particular (Brown, 1987). De este modo, el examen de *language use* puede estar incluido dentro de esta categoría, debido a que este se realiza en tres momentos determinados del semestre académico, con el objetivo de evaluar la comprensión de los estudiantes sobre los

temas gramaticales y de vocabulario trabajados durante el corte, los cuales están ligados a unos contenidos previamente descritos en el *syllabus* de los cursos de inglés.

6.2.2 Enfoques de los exámenes del aprendizaje de lenguas

La evaluación en lenguas se basa en diferentes constructos y objetivos. Como se mencionó anteriormente, la evaluación tiene diferentes procesos y uno de ellos es la aplicación de exámenes para valorar el aprendizaje (*testing*). En ese sentido, los tipos de exámenes previamente abordados son aplicados según el contexto educativo y los objetivos que en este se tengan. Así mismo, existen diferentes enfoques evaluativos en los que se priorizan ciertos aspectos de la lengua que deben ser adquiridos por los estudiantes, los cuales se desplegarán a continuación con el propósito de ubicar el enfoque al que pertenece el examen de *language use* y las características de dicho enfoque.

En las últimas décadas, la evaluación se ha convertido en un tema de gran interés en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, razón por la cual se han dado igualmente cambios en la forma y los enfoques al realizar las pruebas del aprendizaje de lengua. Brown (2004) afirma que históricamente las prácticas y tendencias de exámenes de lenguas han seguido las arenas movedizas de la metodología de enseñanza. Por ejemplo, en los años 50 se destacó el conductismo, el cual prestó especial atención al análisis contrastivo, en donde los exámenes se enfocaban en elementos específicos de la lengua tales como los contrastes fonológicos, gramaticales y lexicales entre dos lenguas.

Sin embargo, para los años 80 y 70 las teorías comunicativas de la lengua trajeron consigo una visión más integral sobre los exámenes en donde diferentes especialistas afirmaron que la totalidad del hecho comunicativo era considerablemente mayor que la suma de sus elementos lingüísticos (Dean, 2005, p. 7). Fue así como se llegaron a consolidar distintos movimientos que apoyaron diferentes enfoques de los exámenes de lengua en el aula de clase. Dean (2005) divide estos movimientos en cuatro períodos: el precientífico, el psicométrico, el integrador y el comunicativo, los cuales son descritos por el autor de la siguiente manera:

- **Precientífico:** Este enfoque está relacionado directamente con las teorías del método gramática-traducción, en el cual se busca que el estudiante demuestre sus habilidades para traducir. A pesar de ser un método muy antiguo, hoy en día se sigue utilizando en diferentes lugares del mundo como Japón, según los conocimientos de Dean (2005). Sin embargo, los exámenes adscritos en este movimiento han manifestado ciertos problemas en relación con su naturaleza. Por ejemplo, presentan dificultades para calificarse de forma objetiva, ya que en ocasiones el conocimiento de los estudiantes se determina según lo que para el diseñador y calificador del examen sea correcto, lo que implica que los resultados de estos exámenes podrían ser poco confiables.

- **Psicométrico-estructuralista:** Este busca evaluar la habilidad de los aprendientes en el uso adecuado de las estructuras gramaticales. Este movimiento surge a partir de la teoría de enseñanza y aprendizaje audiolingual, y en consecuencia del *boom* científico de la época. Es para este entonces cuando surge la necesidad de adaptar los conocimientos a los principios científicos; así, psicólogos y educadores especialistas se unieron a los lingüistas para fomentar un sistema evaluativo en el que se fortalecieron las características evaluativas de precisión, confiabilidad y validación, ya que cada una de estas variables se diseñaban de forma tal que sus resultados fueran totalmente medibles. De este modo, surgieron las pruebas estandarizadas, como lo describe Dean (2005), generalmente estos exámenes mantienen un formato de opción múltiple, el cual permite su fácil administración y calificación, así como diseñarlo con el propósito de ser objetivo, confiable y válido.

- **Integrador:** Este movimiento está relacionado con las capacidades de uso que se demuestran en relación con aspectos sociolingüísticos del lenguaje. Aquí, el lenguaje se concibe como un sistema que va más allá de los principios gramaticales y las estructuras; este, como lo sugieren las teorías sociolingüísticas, debe ir más allá del conocimiento y ser utilizado de forma apropiada en diversas situaciones de contexto real. De modo que los exámenes de esta corriente pretenden evaluar la habilidad del estudiante para manipular el lenguaje dentro de un contexto específico.

1. Comunicativo: las pruebas comunicativas planteadas dentro de este movimiento fueron nuevas y diferentes en los 80, porque promovieron ciertas características que inicialmente probaron ser novedosas. Las características de los exámenes enmarcados en este enfoque se pueden dividir en dos categorías que son los requisitos del examen y las bases para dar calificaciones. Por una parte, la prueba comunicativa debe ser significativa, una situación auténtica, *input* de lenguaje imprescindible, un *output* de lenguaje creativo y la inclusión de todas las habilidades comunicativas. Y en cuanto a las bases calificativas, se debe evaluar el éxito en obtener un significado, en el uso de la lengua y demás componentes que puedan ser medidos.

Lo anterior permite comprender que las prácticas evaluativas que rigen en los diferentes contextos de enseñanza de lenguas dependen de la visión de lenguaje que tienen los docentes. En el caso de la LLM se reconoce que dentro de los cursos de inglés se evalúan tanto los conocimientos adquiridos por los estudiantes, como la habilidad comunicativa en sí. Por lo tanto, se considera que el examen de *language use* está enmarcado en un enfoque comunicativo, en el que los estudiantes deben ser competentes en el uso de la lengua dentro de diferentes situaciones auténticas que les permitan aplicar y demostrar todos sus conocimientos en inglés.

6.2.3 Evaluación de la gramática y el vocabulario

Teniendo en cuenta que esta investigación gira en torno al examen de *language use*, el cual se compone de una sección de gramática y una de vocabulario, se considera pertinente hablar sobre los tipos de tareas que se pueden utilizar en la evaluación de estos dos aspectos de la lengua desde una mirada teórica. Este apartado pretende explicar y ejemplificar las tareas más frecuentes empleadas en los exámenes de gramática y vocabulario, cuya frecuencia en el examen de *language use* y utilidad en el aprendizaje serán posteriormente evaluadas según las percepciones de los estudiantes de la LLM.

6.2.3.1 Tareas para evaluar gramática

Los exámenes de gramática están conformados por una secuencia de tareas que recogen diferentes tipos de información con respecto al conocimiento del estudiante. Al

realizar una revisión de literatura en este tema y de los exámenes de *language use*, se observó que las tareas que más se utilizan dentro de los exámenes de gramática son: *fill in the gaps* (llenar los espacios), *matching* (unir), *paraphrase* (paráfraseo) y *completion* (completar). Por tanto, en este apartado se explicarán y ejemplificarán dichas tareas.

En primer lugar, se encuentra *gap filling tasks* (llenar los espacios), en el cual los evaluados deben encontrar la palabra correspondiente para completar los espacios vacíos de un texto. De acuerdo con Hughes (2003) en los exámenes de gramática, este tipo de tareas debería tener solo una respuesta correcta. Sin embargo, en caso de haber dos posibles respuestas correctas, el *output* del estudiante puede ser aceptado si el significado continúa siendo el mismo, de lo contrario puede ser rechazado puesto que las diferentes posibilidades podrían modificar el significado o implicar estructuras bastante distintas a las que se busca evaluar (Hughes, 2003, p. 175). Una muestra de esta tarea sería:

Fill in the blank with an appropriate form of the verb

In about 20 AD Apicus was well known for the cookbooks he (1) _____ in his spare time.
He was equally famous for the lavish meals he (2) _____ for his family and guests.

Purpura, J. (2004). *Assessing grammar*. [Ejemplo]. (p.135)

En segundo lugar, se encuentra *matching tasks* (unir) en el que, como lo menciona Read (2000), el estudiante debe unir la palabra objetivo con sus sinónimos y definiciones correspondientes. Como tal, consiste en una tarea de reconocimiento más que en una tarea que requiera memorizar, y se enfoca en el significado de las palabras. Por lo tanto, el alumno debe unir algunas palabras con unas definiciones (en algunas ocasiones puede haber unas definiciones que no se necesitan) (Read, 2000, p. 171). Un ejemplo de lo anterior sería:

Next to each word, write the number of its meaning.

To evaporate	—	1 to become successful
An emotion	—	2 to call for help
A vendor	—	3 very carefully
To prosper	—	4 a deep feeling
Physical	—	5 to change into steam
		6 a person who sells things
		7 related to the body

Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. [Ejemplo]. (p.172)

En tercer lugar, se encuentra *paraphrase tasks* (parafrasear) en el que, según lo propuesto por Hughes (2003), el alumno debe escribir una oración equivalente en significado a la que se le da. En este tipo de tarea es útil dar una parte de la paráfrasis para de este modo restringir a los estudiantes la estructura gramatical que se está evaluando (Hughes, 2003, p. 176). Una muestra de lo anterior sería:

1. *Testing passive, past continuous form.*

When we arrived, a policeman was questioning the bank clerk.

When we arrived, the bank clerk _____

Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. [Ejemplo]. (p.177)

Por último, se encuentra *completion tasks* (completar). Este consiste en una oración donde se elimina un elemento gramatical. De acuerdo con Madsen (1983), en este tipo de tarea se les puede pedir a los estudiantes que a partir del contexto decidan qué palabra o frase debe escribir en el espacio en blanco, o se les puede pedir que escriban una opción de una lista, o que cambien la forma de una palabra clave. Para la elaboración de este tipo de tarea se tiene en cuenta el siguiente procedimiento: 1. Seleccionar los puntos gramaticales que necesitan evaluar; 2. proporcionar un contexto apropiado; y 3. escribir buenas instrucciones (Madsen, 1983, p.43). Un ejemplo sería:

Mr Gilbert:	Good morning, Mr Cole. Please come in and sit down. Now let me see. (1) Which school
Mr Cole:	Whitestone College.
Mr Gilbert:	(2) And when
Mr Cole:	In 1972, at the end of the summer term.
Mr Gilbert:	(3) And since then what
Mr Cole:	I worked in a bank for a year. Then I took my present job, selling cars. But I would like a change now.
Mr Gilbert:	(4) Well, what sort of a job
Mr Cole:	I'd really like to work in your Export Department.
Mr Gilbert:	That might be a little difficult. What are your qualifications? (5) I mean what languages
Mr Cole:	Well, only a little French.
Mr Gilbert:	That would be a big disadvantage, Mr Cole. (6) Could you tell me why
Mr Cole:	Because I'd like to travel and to meet people from other countries.
Mr Gilbert:	I don't think I can help you at present, Mr Cole. Perhaps you ought to try a travel agency.

Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. [Ejemplo]. (p.177)

Como se mencionó anteriormente, estas son algunas formas en las que la gramática es evaluada. No obstante, así como Hughes (2003) lo indica, independientemente de las técnicas que se elijan para evaluar la gramática, es importante que el texto de la tarea esté escrito en un lenguaje gramaticalmente correcto y natural para que no haya malentendidos. En este sentido, conocer las técnicas que se utilizan para evaluar la gramática es relevante

para el presente trabajo, debido a que, a través de estos, se pueden determinar los tipos de tareas que se pueden encontrar en el examen de *language use*, para así identificar cómo perciben los estudiantes de la LLM los elementos que lo componen, y cómo estos aspectos en la composición del examen influyen en el proceso de aprendizaje de la gramática.

6.2.3.2 Tareas para evaluar vocabulario

Los exámenes de vocabulario están conformados por una secuencia de tareas que recogen diferentes tipos de información con respecto al conocimiento del estudiante. Al realizar una revisión de literatura en este tema, así como de los exámenes de *language use*, se observó que las técnicas que más se utilizan dentro de los exámenes de vocabulario son: *matching* (unir), *fill in the gaps* (llenar los espacios), del cual se desprende *word formation* (categoría gramatical y forma de la palabra), y por último se encuentra la tarea *sentence-writing* (escribir oraciones). Por tanto, en este apartado se explicarán y ejemplificarán dichas tareas.

En primer lugar, se encuentra *matching tasks*, en donde el estudiante debe unir la palabra objetivo y sus sinónimos y definiciones. Como tal, consiste en una tarea de reconocimiento más que en una tarea para recordar, enfocándose en el significado de las palabras. Por lo tanto, el alumno debe unir algunas palabras con unas definiciones (en algunas ocasiones puede haber unas definiciones que no se necesitan) (Read, 2000, p. 171). Un ejemplo de lo anterior sería:

Next to each word, write the number of its meaning.

Region	—	1 position in relation to others
Status	—	2 gas that we breath
Cell	—	3 parts of a country
Oxygen	—	4 smallest part of living things
Skeleton	—	5 useful liquid
		6 set of bones in the body
		7 exciting event

Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. [Ejemplo]. (p.172)

En segundo lugar, se encuentra *completion tasks*, esta tarea puede ser igualmente denominada *fill in the gaps* (llenar los espacios), ya que consiste en una oración en la cual la palabra objetivo ha sido eliminada y reemplazada por un espacio en blanco. En *completion tasks*, la función de la oración es dar un contexto para la palabra, así como indicar un uso particular de la misma. Esta es una tarea para recordar en lugar de una de reconocimiento, debido a que los estudiantes deben ajustar las palabras objeto desde la memoria (Read, 2000, p. 174). Una muestra de esto sería:

Write one suitable word in each blank: Make sure that you write the correct form of the word.

In the tropics there is not much v_____ in temperature from one season to the next.

Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. [Ejemplo]. (p.174)

Por otra parte, al realizar una revisión de algunos de los exámenes de *language use* que se aplican en la LLM se encontró que en la sección de vocabulario existe una variante

de este tipo de tarea, que es usualmente denominada *word formation task* (categoría gramatical y forma de la palabra) en la que los estudiantes deben completar los espacios vacíos del texto, y para ello, el examen suministra una tabla con las palabras faltantes en los espacios. No obstante, las palabras pueden no estar dadas en el orden correcto ni en la forma adecuada según el contexto. De modo que el estudiante debe identificar qué palabra va en cada espacio y cuál es la categoría gramatical que esta ocupa dentro de la oración para así escribirla de manera apropiada.

Un ejemplo breve de *word formation task* (categoría gramatical y forma de la palabra) podría ser:

Complete the following test with the appropriate word from the box and the correct form of the word. The words are not in their corresponding order and some of them need to be transformed.

Entrusted- honor- boundary- music

A Prince documentary is in the works helmed by Ava DuVernay.

“Prince was a genius and a joy and a jolt to the senses,” DuVernay told *Deadline*. “He shattered every preconceived notion, smashed every _____, shared everything in his heart through his _____ talent. The only way I know how to make this film is with love. And with great care. I’m _____ to do so and grateful for the opportunity _____ to me by the estate.”

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de <https://www.rollingstone.com/movies/movie-news/ava-duvernay-prince-documentary-netflix-749429/>

En tercer lugar, está *sentence-writing tasks*, en el cual el estudiante a partir de una palabra debe crear una oración para demostrar que entiende el significado y el uso de la misma. Esta tarea les permitirá a los alumnos saber si entienden el significado de la palabra

objeto, cómo esa palabra funciona gramaticalmente dentro de una oración y cuál es su forma correcta. Asimismo, saber si conocen cómo la palabra se coloca con otras palabras y si puede usar la palabra productivamente en la parte escrita (Read, 2000, p. 175). Un ejemplo de esto sería:

Write a sentence for each of the following words to show that you know what the word means and how it is used. You may choose a different form of the word if you wish.

Starve

Principal

Involve

Vegetation

Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. [Ejemplo]. (p.175)

Como se mencionó anteriormente, estas son algunas formas en las que el vocabulario es evaluado. No obstante, así como Hughes (2003) lo indica, independientemente de las técnicas que se elijan para evaluar el vocabulario, es importante que el texto de la tarea esté escrito en un lenguaje gramaticalmente correcto y natural para que no haya malentendidos. En ese orden de ideas, conocer las técnicas que se utilizan para evaluar el vocabulario es relevante para el presente trabajo, debido a que a través de estos, se pueden identificar los tipos de tareas que se pueden encontrar en el examen de *language use*, para así identificar cómo perciben los estudiantes de la LLM los elementos que lo

componen, y cómo estos aspectos en la composición del examen influyen en su proceso de formación.

6.3 Factores que afectan el desempeño en exámenes

A lo largo de la investigación se ha encontrado que existen distintos factores que pueden influenciar el desempeño de los estudiantes en un examen de lengua. Ahora bien, este trabajo se propone determinar en qué medida estos aspectos pueden estar ejerciendo dificultad en los estudiantes de la LLM al presentar el examen de *language use*. Así, dichos factores serán presentados en este apartado en el siguiente orden. En primer lugar, se tratarán los factores ligados al diseño de los exámenes, vistos desde los principios de la evaluación en lenguas. En segundo lugar, se abordarán los factores lingüísticos, que se relacionan con el nivel de dificultad de los exámenes y el nivel de lengua de los estudiantes. Por último, se presentarán los factores psicológicos, los cuales se recopilan en el término *test anxiety* o ansiedad ante un examen.

6.3.1 Factores del diseño de exámenes: principios de la evaluación en lenguas

Como se vio anteriormente, según autores como Bachman (2004) y Brown (2004) la evaluación en lenguas es un proceso complejo que no busca solamente dar un resultado numérico a los alcances de los estudiantes, sino que busca también entender cuáles son las dificultades que hay en el proceso de aprendizaje de la lengua. Así mismo, los exámenes son instrumentos evaluativos que facilitan la valoración de los estudiantes y potencian su aprendizaje. Ahora bien, para que el proceso de evaluación sea efectivo y se logren identificar los aspectos necesarios acerca de los estudiantes, los exámenes de lengua deben estar diseñados bajo ciertas pautas. Brown (2003) expone que un examen de lengua debe contar con los principios de: validez, autenticidad, practicidad, confiabilidad y *washback*.

En primer lugar, para Brown (2003) el principio de validez, “es uno de los criterios más importantes y al mismo tiempo uno de los más complejos en el desarrollo de exámenes” (p.22). Brown (2003) define la validez desde Gronlund (1998) como “la medida en que las inferencias hechas a partir de los resultados del examen son apropiadas,

significativas y útiles en términos del propósito de la evaluación” (p. 226). Igualmente, Henning (como se citó en Alderson, Clapham & Wall, 1995) indica que un examen es válido cuando este y todos sus componentes se adecuan para medir lo que deben medir, es decir, cuando cumple el propósito para el cual fue diseñado. De igual modo, Bachman (como se citó en Alderson et al., 1995) aclara que existen distintas formas de determinar la validez de un examen, ya que este se construye a partir de diferentes elementos como contenidos de clase y currículos académicos. De manera que es posible evaluar la validez de un examen desde un nivel interno y un nivel externo.

A nivel interno del examen, se encuentra inicialmente *face validity*, la cual según Ingram (como se citó en Alderson et al., 1995) se relaciona con la valoración que hacen los usuarios del examen con respecto a la presentación del mismo. Para Brown (2003), este tipo de validez radica en si los estudiantes consideran que el examen es justo, y apropiado; una cualidad que se puede ver afectada si quienes van a tomar el examen no tienen claros los aspectos que serán evaluados. Igualmente, Brown (2003) considera que *face validity* se da cuando el estudiante encuentra que el formato del examen está bien construido, es claro, las instrucciones son precisas y los ejercicios se relacionan con las clases.

Por otra parte, Henning (como se citó en Alderson et al., 1995) añade que *content validity* (validez de contenido) está relacionada con la valoración de expertos, donde la persona que diseña el examen se vale de las recomendaciones de otros expertos en el campo para elaborarlo de la forma más apropiada posible. Finalmente, a nivel externo del examen, se ubica *construct validity*, la cual, según Hughes (1989) ocurre cuando el examen demuestra evaluar específicamente la habilidad para la que fue diseñado, dado que de lo contrario los resultados de este no van a demostrar verdaderamente el nivel de competencia del estudiante en la habilidad que se está valorando.

En segundo lugar, Brown (2003) establece que un examen debe tener en cuenta el principio de autenticidad, el cual puede ser definido desde Bachman y Palmer (1996) como el grado de relación entre las tareas que debe resolver el estudiante en el examen de lengua, y las características propias de la lengua que se está aprendiendo. Además, la autenticidad puede ser notable en un examen de las siguientes maneras: “el lenguaje es lo más natural

posible, los ejercicios no están aislados, sino que están contextualizados, los temas son significativos, relevantes e interesantes para el aprendiz, se proporciona cierta organización temática de las tareas, y se conectan estos al mundo real” (Brown, 2003, p.28).

Con respecto a lo anterior, Brown (2003) ejemplifica diciendo que, si se realiza un ejercicio de lectura, este texto debe ser tomado de fuentes del mundo real, es decir que debe manejar un lenguaje similar sino igual al que podría encontrar el aprendiz en un medio real donde se use la lengua. Así mismo, si se hace una actividad de comprensión oral, esta debe incluir un lenguaje natural en el que los hablantes hagan pausas, interrupciones y estén ubicados en un contexto real que incluya ruidos de fondo. De este modo, la autenticidad busca que los exámenes y tareas dentro de estos jueguen un papel en el mundo real y le permitan al estudiante familiarizarse a mayor profundidad con la naturaleza de la lengua que están aprendiendo.

En tercer lugar, se encuentra el principio de practicidad. Según Brown (2003) “un examen es efectivo cuando es práctico, es decir que, no es muy costoso, se mantiene dentro de las limitaciones de tiempo apropiadas, es relativamente fácil de administrar y tiene un procedimiento de calificación y evaluación específico y eficiente” (trad., p.19). Brown añade que un examen que le tome a un estudiante cinco horas para completar es poco práctico para el aula de clase. Del mismo modo, un examen que le tome pocos minutos al estudiante a la hora de realizarlo, pero que requiera demasiado tiempo para ser evaluado y calificado es impráctico para la mayoría de situaciones de clase. Es así como Brown concluye que el valor y la calidad de un examen dependen en ocasiones de este tipo de consideraciones en cuanto al tiempo.

En cuarto lugar, según Brown (2003), el principio de confiabilidad se refiere a que un examen debe ser coherente y confiable; por ejemplo, “cuando varios estudiantes desarrollan el mismo examen, deberían obtener resultados similares que reflejen que este es confiable” (trad., p19). Es decir que, si el examen es ejecutado de forma adecuada, la mayoría de estudiantes que lo toman deberían tener una experiencia similar con este. En otras palabras, si varios cometen los mismos errores y aciertos esto significa que el examen

es un instrumento confiable a partir del cual el docente puede hacer interpretaciones en cuanto al proceso de aprendizaje de su clase.

Adicionalmente, Brown (2003) explica que en ocasiones la confiabilidad del examen se ve afectada por aspectos ajenos al aprendizaje. De modo que, “la longitud del examen, la manera en que se evalúa, las condiciones en las que el examen es administrado (el ruido, las fotocopias, la cantidad de luz, temperatura, etc), están directamente relacionadas con la confiabilidad que el examen presente” (p.20). Esto significa que las características del espacio donde se aplica el examen pueden generar diferencias en los resultados de algunos estudiantes, lo cual puede alterar la confiabilidad del examen y dificultar la evaluación del proceso de aprendizaje para el docente.

Por último, Brown (2003) señala que el principio de *washback* puede ser entendido como el efecto que tiene un examen en la enseñanza y el aprendizaje. Brown refiere que este principio está relacionado directamente con la validez del examen, dado que si el examen es válido, arrojará resultados que le permitan al docente diagnosticar correctamente las fortalezas y debilidades de los estudiantes. Además, el docente puede también tener en cuenta los resultados de los estudiantes en sus exámenes para prepararlos para futuros espacios de evaluación. Es decir que el principio de *washback* se refiere a los cambios o mejoras que pueden darse en el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de las conclusiones que se obtienen en la aplicación del examen. De esta forma, “el reto para los profesores es crear exámenes que sirvan como dispositivos de aprendizaje para los estudiantes, a través de los cuales sea posible tener *washback*” (p.29).

Igualmente, Brown (2003) argumenta que el principio de *washback* solo existe cuando el docente tiene un espacio de retroalimentación e interacción con los estudiantes para hacer comentarios y sugerencias en cuanto a su desempeño en los exámenes. De este modo, los profesores pueden sugerir estrategias para el éxito como parte de su rol de entrenadores, lo cual fortalece la adquisición de la lengua a través de la motivación, el desarrollo de la autonomía y la confianza en sí mismo del estudiante (Brown, 2003, p.29). De tal forma que si el docente se limita a entregar una hoja con errores y aciertos, el examen no está teniendo ningún efecto positivo en los estudiantes ni en la forma de enseñanza.

Los cinco principios desplegados son las bases que orientan a los profesores en el diseño de exámenes de lengua. Cuando estos parámetros se cumplen es posible mejorar la experiencia de los estudiantes con el examen, para que tengan un mejor desempeño y el examen se convierta en una oportunidad de aprendizaje. En ese orden de ideas, los principios de la evaluación en lenguas son relevantes para el presente trabajo, ya que hacen explícitos los elementos que se podrían tener en cuenta al analizar las percepciones de los estudiantes de la LLM sobre los factores de diseño del examen de *language use* que afectan su desempeño en este.

6.3.2 Factores lingüísticos

Nowreya, Muneera & Hanan (2013) señalan que existen factores lingüísticos que causan que el estudiante tenga dificultad al momento de presentar un examen. Dichos factores están relacionados, según los autores, con el nivel de competencia lingüística del estudiante, incluyendo el conocimiento de gramática y vocabulario con que cuenta el mismo. Además, Filipi (como se citó en Nowreya et al., 2013) explica que el lenguaje que se emplea al escribir los ítems del examen puede ser un aspecto que determine la dificultad del mismo. Lo que quiere decir que el nivel de competencia lingüística del estudiante influye en su desempeño en el examen, ya que el lenguaje académico que se utiliza en este puede tener un grado de complejidad alto con respecto a los conocimientos del estudiante.

En ese orden de ideas, existe una diferencia entre la dificultad válida, en la que el estudiante no recuerda la información que necesita para responder a una pregunta, y la dificultad inválida, en la que el lenguaje con que se escribe la pregunta no es claro ni apropiado para el nivel de lengua del estudiante. Es decir que, si la dificultad al momento de presentar el examen ocurre por ejemplo debido a la falta de preparación del estudiante, esta es una cuestión que queda bajo la responsabilidad del aprendiz, mientras que si la dificultad está dada por la forma en que están presentadas las instrucciones, el examen perdería su calidad de válido y el docente debería hacer una revisión de su instrumento de evaluación Hughes & Bramley (como se citó en Nowreya et al., 2013).

Por otra parte, en cuanto a los exámenes que evalúan específicamente la gramática, DeKeyser (como se citó en Shiu, 2011) explica que la dificultad puede ser objetiva o

subjetiva. La dificultad objetiva se relaciona con componentes lingüísticos como la complejidad de las estructuras gramaticales o la vaguedad del significado de las palabras. Mientras que la dificultad subjetiva está ligada a condiciones individuales del aprendizaje, como la capacidad de comprensión y manejo de las estructuras gramaticales que ha desarrollado el estudiante. Se observa entonces que efectivamente las estructuras gramaticales en general y el vocabulario impreciso pueden llevar a que los estudiantes de la LLM encuentren dificultad al momento de resolver el examen de *language use*. No obstante, los estudiantes que cuentan con mayor trayectoria de estudio de la lengua, y, por ende, con mayor facilidad para asimilar las reglas gramaticales, deberían tener un menor grado de dificultad.

6.3.3 Factores psicológicos

El proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera se puede dividir en dos dominios el afectivo y el cognitivo (Bloom, como se citó en Birjandi & Alemi, 2010). El dominio afectivo es definido por Brown (1987) como “el lado emocional del comportamiento humano” (p.100). Dentro de este dominio la ansiedad es uno de los estados emocionales que ha predominado en diferentes investigaciones relacionadas con la presentación de exámenes, llegando hoy en día a referirse a estas desde el término *test anxiety*. Este es comprendido por el Ministerio de Educación y Ciencia de España (s.f) como “una reacción de tipo emocional de carácter negativo que se genera ante la expectativa creada por la inminencia o presencia de un examen y que muchos estudiantes la perciben como una amenaza para la persona” (p. 1). De acuerdo con Birjandi & Alem (2010) existen unas causas y consecuencias en torno a este estado, las cuales se mencionarán a continuación y se tendrán en cuenta a la hora de identificar de qué manera se manifiestan en los estudiantes de la LLM en la presentación del examen de *language use*.

Dentro de las causas que generan la ansiedad propuestas por Birjandi & Alem (2010), se encuentran la preocupación de los estudiantes por su rendimiento en exámenes pasados y las consecuencias negativas del fracaso. De acuerdo con Burns (como se citó en Rodríguez, s.f) estos pensamientos negativos pueden clasificarse como distorsiones

cognitivas, las cuales son consideraciones, por parte de los sujetos, que no se ajustan a la realidad, sino que surgen del temor de los estudiantes. Del mismo modo, Rodríguez (s.f) expone una serie de ejemplos de distorsiones cognitivas que se relacionan con las causas de la ansiedad previamente mencionadas.

El ejemplo inicial es la sobregeneralización, en la cual el estudiante toma sus experiencias negativas como un patrón, y asume que, si ha fracasado una vez, esto ocurrirá siempre. El siguiente tipo de distorsión cognitiva que agrega Rodríguez (s.f) es el error de adivinar el futuro. En este, las personas predisponen su mente y consideran que las cosas les van a salir mal. De manera que, en la sobregeneralización, si el estudiante pierde un examen, empieza a creer que perderá los siguientes, mientras que en el querer adivinar el futuro, el estudiante experimenta un constante miedo al fracaso, ya que cree que no va a lograr sus objetivos.

Por otro lado, en relación con las consecuencias de la ansiedad, entre las más frecuentes se encuentra el bajo desempeño en el examen (Luigi et al., 2007), la dificultad para concentrarse al responderlo y presentar bloqueo mental (Birjandi & Alem, 2010); o como lo menciona Nowereyah et al. (2013) la posibilidad de cometer más errores. En este sentido, autores como Caciki (2016), coinciden en que las personas que sufren de ansiedad tienden a obtener resultados más bajos en los exámenes que aquellos que son más relajados.

En adición, Pintrich et al. (1993) postula que cuando los estudiantes experimentan ansiedad frente a una prueba, estos pierden la concentración, lo que los lleva a obtener bajos puntajes ya que se sienten inseguros sobre sus habilidades y capacidades para resolverla. Además, Benjamin, McKeachie, Lin y Holinger (1991) indican que, con relación al desarrollo de la prueba, los alumnos pueden enfrentarse a situaciones en las que les cueste procesar y codificar la información, lo que resulta en una representación equivocada de sus conocimientos sobre los contenidos previamente aprendidos.

Por último, frente al tema de la ansiedad, Brown (2003) argumenta que un examen puede transformarse en una experiencia positiva a través de la cual el docente puede reforzar la confianza del estudiante. Igualmente, Brown (2003) considera que los exámenes de lengua no deben ser necesariamente un detonador de la ansiedad de los estudiantes, ya

que estos suelen ser parte importante del proceso de evaluación del aprendizaje siempre y cuando se adapten apropiadamente para su contexto.

En este sentido, teniendo en cuenta que algunos estudiantes de la LLM han manifestado tener emociones negativas como nervios y ansiedad al momento de enfrentarse al examen de *language use*, los aspectos mencionados en este apartado son relevantes para la presente investigación, ya que permiten tener una base teórica que orienta el proceso de identificación de la percepción de los estudiantes con respecto a los factores psicológicos.

6.4 Percepciones

Para este estudio es indispensable abordar las percepciones de los estudiantes de la LLM en cuanto a la evaluación de la gramática y el vocabulario en sus cursos de inglés, con el fin de comprender en qué medida los factores enunciados pueden perjudicar su desempeño en el examen de *language use*. Por lo tanto, se requiere hacer una breve revisión de la definición de las percepciones y entablar posibles relaciones de las consecuencias que pueden tener en las prácticas educativas.

En primer lugar, Feldman (como se citó en Pinto, 2015) establece que a través de la percepción se pone al organismo en contacto con el entorno más cercano logrando seleccionar los estímulos que sean más favorables mediante la organización, interpretación, análisis e integración de los estímulos. Es decir que, inicialmente el sujeto entra en interacción con el entorno recopilando información a través de dicho contacto. Así, a partir de esta información se genera una idea y se posibilita la toma de una postura frente a ella, la cual se denomina percepción.

Goy (como se citó en Pinto, 2015) explica también que, en un sentido más crítico, los especialistas aseguran que la percepción es “el primer procedimiento cognoscitivo que permite al sujeto capturar la información del medio que lo rodea a través de la energía que llega a los sistemas sensoriales” (p. 29). Por lo que se podría decir que la percepción hace posible que el sujeto comprenda lo que sucede en su contexto, y de esta forma inicia el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, en cuanto a los futuros docentes de lenguas, la manera en que estos perciben los espacios, los materiales, la metodología, y demás elementos que caracterizan la enseñanza incide en el desarrollo personal y profesional de los licenciados en formación, ya que como Shulman (1987) lo menciona, a lo largo de su experiencia formativa, se va conformando un juicio sobre la educación recibida, que refiere tanto a aspectos específicos del proceso, como al conjunto de la experiencia. Al mismo tiempo que se construye este juicio, los estudiantes van conformando una percepción de su propia capacidad para ejercer la docencia.

Es decir que, si el estudiante tiene una percepción negativa de su entorno de formación y considera que no está recibiendo una capacitación profesional adecuada será difícil desarrollar la confianza en sí mismo necesaria para ejercer como docente. Mientras que si se toman en consideración las preocupaciones de los estudiantes, y se busca la forma de mejorar sus condiciones para el aprendizaje, “se construye un sentimiento de confianza sobre las propias competencias para desenvolverse en la docencia, gracias a una percepción positiva sobre la formación recibida” (Woolfolk & Burke, 2005, p. 379).

Finalmente, a partir de la revisión teórica realizada, es posible concluir que, dentro de los espacios de enseñanza y aprendizaje, la evaluación es un aspecto fundamental. Así, la construcción de instrumentos para evaluar el aprendizaje es un proceso complejo en el que se deben considerar aspectos como el espacio, los materiales y el formato de los exámenes. Por lo tanto, se deben tener en cuenta las características de los estudiantes que se van a evaluar, los parámetros de la institución o contexto en que se vaya a aplicar el examen y el nivel de lengua que tengan los evaluados, de lo contrario el proceso de evaluación podría no ser justo ni apropiado. Adicionalmente, existen condiciones personales de los estudiantes que pueden afectarlos al momento de presentar un examen, las cuales pueden ser tenidas en cuenta antes de declarar que un examen no ha sido construido de manera adecuada.

2. MARCO METODOLÓGICO

Expuestas anteriormente las bases teóricas que guían el presente trabajo, este apartado tiene como objetivo describir la metodología a partir de la cual se desarrollará la investigación. A continuación, se definirán: el contexto, el enfoque y alcance investigativo, la población y muestra, así como los instrumentos para la recolección de datos y el procedimiento de análisis.

7.1 Contexto

Este trabajo de grado se desarrolla en la Pontificia Universidad Javeriana en la ciudad de Bogotá, Colombia, con estudiantes de pregrado de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés. Este programa de estudio se encuentra orientado a la formación de docentes de lenguas y busca que el estudiante las conozca no solo como usuario, sino que también se convierta en analista de las mismas; es decir que en el ejercicio de su profesión docente, domine el sistema lingüístico de ambas lenguas y reconozca que estas son vehículos de comprensión de la realidad y portadoras de procesos interculturales (Pontificia Universidad Javeriana, 2018).

Del mismo modo, existe una configuración de los cursos de lenguas que se incluyen en el programa de estudios de la PUJ (ver anexo 2) en la cual se especifican las sesiones de evaluación que comprende cada corte dentro del semestre académico, y los objetivos de los exámenes empleados para dicho componente de evaluación. En ese sentido, los estudiantes de este contexto se ven enfrentados a diversos exámenes que buscan medir el nivel de competencia en el uso de la lengua. En el caso de la asignatura de inglés, la universidad cuenta con 7 niveles que son: Elemental, Básico I, Básico II, Intermedio I, Intermedio II, Avanzado I y Avanzado II. Dichos niveles se encuentran divididos en 3 cortes de evaluación que comprenden 5 exámenes: producción oral y escrita, comprensión oral y escrita, y uso de la lengua (la combinación de gramática y vocabulario), siendo este último el que más valor tiene en la nota final por corte con un porcentaje de 30%.

Por otra parte, ya que el estudio involucra el examen de *language use*, es apropiado explicar el propósito y composición del examen. En ese orden de ideas, el examen de *language use* tiene la misma estructura en todos los niveles. Existe una sección de vocabulario y una de gramática, pero las tareas varían según las unidades temáticas de cada curso y corte. Para la evaluación de la gramática se pueden encontrar tareas como *fill in the gaps* (llenar los espacios), *matching* (unir), *paraphrasing* (paráfraseo), *dialogue completion* (completar diálogo). Igualmente, en el componente de vocabulario, algunas de las tareas que se emplean son *word formation* (categoría gramatical y forma de la palabra), *fill in the gaps* (llenar los espacios), *matching* (unir) y *sentence writing* (escritura de oraciones) como se mencionó en el marco teórico.

Además, una tarea particular que se incluye en el examen de *language use* en todos los niveles es un tipo de *fill in the gaps* (llenar espacios), conocido dentro de la LLM como ejercicio de *mixed tenses*. Este consiste en completar un texto del cual se han extraído ciertos fragmentos. Generalmente, en dichos espacios, se debe conjugar un verbo teniendo en cuenta persona, número y contexto. Es decir que el ejercicio abarca específicamente el uso de los tiempos verbales, lo que resulta ser un reto para el estudiante puesto que debe demostrar un alto dominio de la lengua que le permita entender el texto de forma global para llevar a cabo la tarea de manera adecuada.

7.2 Enfoque y alcance investigativo

El objetivo de esta investigación es identificar las percepciones de los estudiantes de la LLM de la PUJ sobre los factores que influyen en su desempeño a la hora de presentar el examen de *language use*. Para ello se utilizaron dos tipos de instrumentos diferentes, uno cualitativo y otro cuantitativo. Por lo cual, el enfoque de esta investigación es considerado de corte mixto, el cual como exponen Sampieri, Fernández y Baptista (2014) consiste en:

Un conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema (p.532)

Así mismo, de acuerdo con Sampieri, Fernández y Baptista (2014) el enfoque mixto es útil en tanto que estudia realidades tanto objetivas como subjetivas. La realidad objetiva se aborda cuando se recogen datos cuantitativos que son exactos y tangibles, y la realidad subjetiva corresponde a información de carácter cualitativo como es el caso de las percepciones u opiniones de un conglomerado, como se pretende realizar en la presente investigación.

Asimismo, se conoce que, al querer abordar las percepciones de un grupo en concreto sobre un fenómeno específico, las visiones de cada participante variarán de una u otra forma. Esto, debido a que existe diversidad de interpretaciones y concepciones en donde cada persona o grupo en un sistema social tiene una forma única de comprender el mundo y las situaciones o eventos que en este acontecen. Motivo por el cual, Sampieri, Fernández y Baptista (2014) sugieren que el enfoque cualitativo permite alcanzar un mayor rigor investigativo.

Igualmente, esta investigación es de alcance descriptivo pues su fin es detallar un evento en particular, el comportamiento de un fenómeno que se presenta en la LLM y es, como se determinó en el planteamiento del problema y como se ha venido mencionando, la presencia de tres factores que influyen en los estudiantes de inglés a la hora de presentar el examen de *language use*. De esta manera, se pretende desde las percepciones de los estudiantes especificar las propiedades y características importantes de este evento a partir de su respectivo análisis, así como llegar a describir la tendencia presentada en esta población (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014).

Además, Sampieri, Fernández y Baptista (2014) consideran que una investigación es de carácter exploratorio cuando el objetivo a examinar es un tema o problema poco estudiado, el cual resulta de interés ya que se tienen muchas dudas al respecto. Por este motivo, el presente trabajo es de tipo exploratorio, ya que, como se indicó en los antecedentes, son pocas las investigaciones en las que se evalúan las percepciones de los estudiantes acerca de los factores que afectan su desempeño al presentar exámenes de gramática y vocabulario en inglés. Igualmente, en la LLM de la PUJ no existen estudios previos en torno a las causas detrás del desempeño de los estudiantes de inglés en el examen de *language use*.

7.3 Población y muestra

La población seleccionada para esta investigación estuvo conformada por un grupo de 70 estudiantes de la LLM que se encontraban cursando inglés en el periodo 2018-3. Así, se contó con la participación de 10 estudiantes de cada uno de los niveles de inglés quienes habían presentado el examen de *language use* al menos en dos ocasiones para el momento de la aplicación del instrumento cuantitativo. De este modo, se aplicó un cuestionario tipo Likert en cada uno de los niveles durante la semana 12 del semestre en curso. Para la cual, los estudiantes ya habían culminado los exámenes parciales del segundo corte académico, y los docentes habían realizado la verificación respectiva de resultados con los estudiantes.

Posteriormente, se procedió a organizar el grupo focal. Esto con el objetivo de profundizar en aquellos aspectos importantes que surgieron tras la aplicación del cuestionario, y lograr recoger datos más personales y detallados como lo requiere la investigación cualitativa. En ese sentido, la discusión tuvo lugar dos semanas después dado que primero era necesario evaluar los hallazgos obtenidos en este para poder determinar los temas relevantes a tratar. En cuanto a la participación de los estudiantes, estos no fueron elegidos bajo ningún criterio, sino que, luego de responder el cuestionario inicial, aceptaron asistir debido a que sintieron interés por expresar sus opiniones en cuanto al examen de *language use*. De esta manera, en el grupo focal, participó un estudiante por nivel, menos en Básico II, Avanzado II e Intermedio II en donde participaron dos estudiantes.

7.4 Instrumentos

Durante la investigación se llevó a cabo la aplicación de dos instrumentos para la recolección de datos en dos etapas. En primer lugar, se utilizó un cuestionario, a partir de la escala Likert para tomar de forma concreta y estandarizada las percepciones de los estudiantes. Este primer instrumento fue aplicado de forma virtual con el fin de facilitar la comparación y análisis de los datos obtenidos. En segundo lugar, se realizó un grupo focal con el fin de dar profundidad y rigor al estudio. Cada uno de estos instrumentos fue pensado con el fin de obtener una indagación objetiva, pero a su vez detallada y que recogiera ampliamente los puntos de vista de los estudiantes.

7.4.1 Cuestionario

Para la primera etapa de la investigación se utilizó un cuestionario, el cual es definido por Meneses y Rodríguez (2011) como “la herramienta que permite al científico social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas” (p. 9) Su objetivo se centra en determinar, a partir de las respuestas de los participantes, diferentes características como sus opiniones, sus creencias, sus conductas, entre otras (Cerón, 2006). Además, este instrumento facilita la homogenización de la información y la comparación de las respuestas recolectadas; asimismo, posibilita generalizar los datos a partir de una muestra estadística de la información más representativa y en un tiempo relativamente corto. De la misma manera, esta herramienta permite recoger información de cualquier tipo de población ya sean hechos del pasado, del presente e incluso aspectos relacionados con el futuro (Rodríguez, 2008).

Así, para determinar las percepciones de los estudiantes fue pertinente escoger un cuestionario basado en el modelo de Likert, ya que como Sampieri (2014) sugiere “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala” (p. 238). Este instrumento permite entonces recoger información a partir de las actitudes de los participantes frente a un fenómeno determinado lo que corresponde a los factores que influyen en el desempeño de los estudiantes a la hora de presentar el examen de *language use*.

En este sentido, este tipo de cuestionario permite recoger información de diferente tipo, tal como el nivel de acuerdo de los encuestados con una afirmación, la frecuencia con la que se realiza cierta actividad y el nivel de importancia que se le atribuye a un factor en específico (Llauradó, 2014). Así mismo como Llauradó (2014) afirma, la escala Likert es una herramienta de fácil manejo, ya que le brinda al encuestado la posibilidad de graduar su opinión frente a unas afirmaciones sobre un tema en específico. Además, es muy visual, es de fácil acceso para los encuestados y les permite hacer comparaciones entre los ítems de tal manera que pueden cambiar y ajustar sus respuestas de una forma sencilla.

Este cuestionario tipo Likert (ver anexo 3) fue aplicado a un grupo de diez personas en cada uno de los niveles de los cursos de inglés de la licenciatura. Esto, con el fin de determinar de forma cuantitativa sus percepciones sobre aquellos factores que están afectando su desempeño en el examen de *language use* (diseño del examen, factores lingüísticos, factores psicológicos). Así, las preguntas fueron diseñadas con base en las categorías del marco teórico y de los aspectos más relevantes que surgieron de la encuesta inicial (ver anexo 1), la cual dio lugar al problema de la investigación. De esta forma, se realizó un contacto directo con los estudiantes en sus clases de inglés, con previa autorización de los docentes a cargo; y se dio lugar a la aplicación del instrumento a través de la plataforma Google surveys.

7.4.2 Grupo focal

Dado el carácter cualitativo de la investigación y el objetivo de dar mayor profundidad a la misma, en la segunda etapa se realizó un grupo focal o, como lo distingue Herrera (2008), grupo de discusión, el cual se realiza a partir de la reunión de entre seis y diez personas para discutir sobre un tema específico. Además, es considerado como un tipo de entrevista grupal, debido a que en esta se requiere entrevistar a un número de personas al mismo tiempo. No obstante, Morgan (como se citó en López, 1997, p. 3) señala que “el grupo focal se centra en el análisis de la interacción de los participantes dentro del grupo y sus reacciones al tema propuesto por el investigador”.

Del mismo modo, el grupo de discusión se desarrolla bajo la guía de un moderador, que organiza el encuentro para que todos los participantes puedan tener la libertad de brindar su punto de vista sobre la situación en discusión y de la manera más natural posible. Por lo anterior, el objetivo principal de este grupo, como lo afirma Gibb (como se citó en Escobar y Bonilla, 1997), es hacer que emerjan distintas actitudes, sentimientos, opiniones, experiencias y reacciones en los participantes.

En ese orden de ideas, para esta investigación, el grupo focal brinda la posibilidad de profundizar y comprender aquello que los estudiantes tienen que decir acerca de los factores que influyen en su desempeño en el examen de *language use*, así como las apreciaciones que tienen frente al mismo. En este grupo, participaron de uno a dos

estudiantes por nivel, los cuales asistieron de forma voluntaria a la reunión programada. Durante el desarrollo de la sesión se realizaron cinco preguntas, todas relacionadas con las categorías planteadas en el cuestionario inicial, y basadas en los aspectos más relevantes que surgieron en este (ver anexo 4). Así mismo, esta sesión fue grabada con la autorización de los estudiantes, tuvo una duración de 45 minutos y fue moderada por las investigadoras.

3. ANÁLISIS DE DATOS

8.1 Procedimiento

El siguiente apartado comprende la forma en la que se realizó el análisis de los resultados que arrojó la investigación a partir de los instrumentos de recolección utilizados (cuestionario tipo Likert y grupo focal). De este modo, se tomaron los objetivos del estudio para guiar este procedimiento y de esta forma, dar respuesta a la pregunta planteada.

En este sentido, teniendo en cuenta que el propósito principal de la investigación fue identificar las percepciones de los estudiantes de inglés de la LLM sobre los factores que influyen en su desempeño al presentar el examen de *language use* y que el trabajo es de naturaleza cualitativa, se recurrió al análisis categorial, en el cual se busca relacionar la información obtenida con las diferentes categorías teóricas que respaldan la investigación (Galeano,2004). Esta categorización permite, de acuerdo con Galeano (2004):

Una revisión permanente y sistemática de la información recolectada o generada. Leer reiteradamente los datos, oír las grabaciones, volver a los textos con actitud de recrear la realidad en su situación concreta y de reflexionar acerca de la realidad vivida con el fin de comprender lo que sucede. Cada revisión permite captar dimensiones nuevas sopesar el significado de situaciones o eventos, identificar detalles, acentos o matices no vistos con anterioridad, establecer relaciones entre acontecimientos, ubicar vacíos de información, identificar contrastes, diferencias, similitudes (p. 39).

Por lo tanto, para llevar a cabo el análisis de la información arrojada por los instrumentos se tomaron, en primer lugar, los resultados del cuestionario tipo Likert. De esta forma, se realizó la descripción de cada una de las preguntas, tanto a nivel general (totalidad de la muestra), como a nivel individual (por cada curso de inglés) con el propósito de contrastar las percepciones entre los cursos participantes y conocer cómo difieren unas de otras dependiendo el nivel. En seguida, se seleccionaron y transcribieron las participaciones del grupo focal más relevantes y acordes con las categorías de análisis

de la investigación; y se incluyeron en la descripción de las afirmaciones del cuestionario tipo Likert a las que correspondían, con el fin de hacer un análisis conjunto pertinente.

Por último, la información obtenida a partir de los instrumentos de recolección de datos fue examinada y comparada desde los referentes teóricos expuestos en los antecedentes y el marco teórico de la presente investigación para así sustentar el problema de forma adecuada en una asociación de saberes. Lo anterior de acuerdo con Rojas (2008) implica evaluar y presentar los aspectos teóricos tanto generales como particulares que se consideren necesarios para el proceso investigativo y de este modo construir un análisis completo que dé solidez y validez al proyecto.

8.2 Resultados

A continuación, se expondrá en detalle la información recolectada de carácter cualitativo y cuantitativo con su respectivo análisis. Lo anterior, con el propósito de identificar las percepciones de los estudiantes de la LLM de la PUJ sobre los factores que influyen en su desempeño a la hora de presentar el examen de *language use*. En primer lugar, se presentarán los resultados obtenidos por medio del cuestionario tipo Likert en el cual participaron 70 estudiantes, diez por cada nivel. Posteriormente, se profundizará en algunos de los aspectos más relevantes que surgieron a partir de dicho cuestionario a través del grupo focal en el cual participaron diez estudiantes para así realizar un análisis conjunto de los datos cuantitativos y cualitativos.

Asimismo, es importante mencionar que en el análisis se tendrán en cuenta las respuestas de los estudiantes encuestados de cada uno de los niveles de inglés y se dividirá en las siguientes categorías: tareas para evaluar la gramática y vocabulario, diseño del examen (principios de evaluación), factores lingüísticos y factores psicológicos que influyen en el desempeño de los estudiantes frente a este examen de lengua. Igualmente, los aspectos que se profundizaron en el grupo focal serán señalados a lo largo del desarrollo del análisis.

8.2.1 Tareas de gramática y vocabulario

En este apartado se presentarán los resultados del cuestionario aplicado respecto a la frecuencia de las tareas que se incluyen dentro del examen de *language use*, las cuales se definieron a partir de Hughes (2003), Madsen (1983) y Read (2000). Los autores explican cuáles son las tareas más utilizadas en la evaluación de inglés para valorar el uso de la gramática y el vocabulario. De esta forma, la información presentada en las tablas 1 y 2, la cual fue tomada a partir del cuestionario Likert (ver anexo 3), cumple la función de corroborar el uso de dichos tipos de tareas en el examen de *language use*. Lo anterior se analizará exclusivamente a partir de las percepciones de los estudiantes de inglés de la LLM, es decir que no se emplearán resultados oficiales de los estudiantes en el examen de *language use*.

Tabla 1

¿Con qué frecuencia aparecen las siguientes tareas en el componente gramatical del examen de language use?

Total muestra general	<i>Fill in the gaps</i> (Llenar los espacios)	<i>Matching</i> (Unir)	<i>Paraphrasing</i> (Parafraseo)	<i>Dialogue completion</i> (Completar el diálogo)
Siempre	84%	4.5%	13%	20%
Casi siempre	12%	34%	33%	20%
Algunas veces	3%	43%	37%	40%
Casi nunca	1%	4.5%	10%	13%
Nunca	-	-	7%	7%

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En la pregunta ¿con qué frecuencia aparecen las siguientes tareas en la sección gramatical del examen de *language use*? El cuestionario sugirió los siguientes resultados. Inicialmente, con respecto a la tarea *fill in the gaps* (llenar los espacios), el 84% de la muestra dijo que esta aparecía siempre, el 12% dijo que aparecía casi siempre, el 3% dijo que aparecía algunas veces, y solo el 1% de los encuestados expresó que casi nunca aparecía. En segundo lugar, frente a la tarea *matching* (unir) se encontró que el 43% de la muestra indicó que esta aparecía algunas veces, el 34% indicó que aparecía casi siempre y el 4.5%, que siempre aparecía. Además, el 14% indicó que la tarea casi nunca aparecía y el 4.5%, que nunca aparecía.

Por otra parte, en la tarea de *paraphrasing* (parfraseo) el 37% de los encuestados dijo que aparecía algunas veces, el 33% dijo que aparecía casi siempre y el 13%, que siempre aparecía. Por su parte, el 10% dijo que esta tarea casi nunca aparecía y el 7%, que nunca aparecía. Finalmente, en relación con la tarea *dialogue completion* (completar diálogo) el 40% de los participantes señaló que esta aparecía algunas veces, un 20% señaló que aparecía casi siempre y otro 20%, que aparecía siempre. En contraste, el 13% dijo que esta tarea casi nunca aparecía y el 7%, que nunca aparecía.

De esta manera se observó que, según las percepciones de los estudiantes, en cada uno de los niveles de inglés, la tarea de *fill in the gaps* (llenar espacios) es la más frecuente en la sección gramatical del examen de *language use*. *Matching* (unir) es la segunda más recurrente, seguida de *paraphrasing* (parfraseo) y *dialogue completion* (completar diálogo).

Tabla 2

¿Con qué frecuencia aparecen las siguientes tareas en el componente de vocabulario del examen de language use?

Total muestra general	<i>Word formation</i> (Categoría gramatical)	<i>Fill in the gaps</i> (Llenar los espacios)	<i>Matching</i> (Unir)	<i>Sentence-writing</i> (Escritura de oraciones)
Siempre	55%	47%	27%	61%
Casi siempre	30%	37%	31%	25%
Algunas veces	10%	8%	20%	7%
Casi nunca	5%	5%	15%	3%
Nunca	-	3%	5%	3%

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En relación con la pregunta *¿Con qué frecuencia aparecen las siguientes tareas en la sección de vocabulario del examen de language use?* El cuestionario indicó los siguientes resultados. En primer lugar, frente a la tarea *word formation* (categoría gramatical y forma de la palabra) el 55% de los estudiantes encuestados dijo que esta aparecía siempre, el 30% dijo que aparecía casi siempre y el 10%, que aparecía algunas veces. Por otro lado, solo un 5% de la muestra consideró que esta tarea casi nunca aparecía.

En segundo lugar, con respecto a la tarea *fill in the gaps* (llenar los espacios) se obtuvo que el 47% de los encuestados señaló que esta siempre aparecía en el examen, el 37% señaló que aparecía casi siempre y el 8%, que aparecía algunas veces. Además, el 5% consideró que esta casi nunca aparecía y solo el 3% dijo que nunca.

En tercer lugar, en cuanto a la tarea *matching* (unir) se observó que el 27% de los participantes expresó que esta siempre aparecía en el examen, el 31% dijo que casi siempre

y el 20% dijo que algunas veces, mientras que el 15% de los encuestados indicó que esta tarea casi nunca aparecía y solo el 5%, que nunca aparecía.

Por último, en referencia a la tarea *sentence-writing* (escribir oraciones) los resultados mostraron que el 61% de los encuestados expresó que esta tarea siempre aparecía, el 25% expresó que casi siempre aparecía y el 7%, que algunas veces. Por otra parte, el 3% de la muestra dijo que la tarea casi nunca aparecía y el 3%, que nunca aparecía.

Lo anterior indicó que, en cada uno de los niveles de inglés, la tarea *sentence-writing* (escritura de oraciones) es la más frecuente en la sección de vocabulario del examen de *language use*. *Word formation* (categoría gramatical) es la segunda más recurrente, seguida de *fill in the gaps* (llenar los espacios) y *matching* (unir).

Es importante tener en cuenta que las tareas se retomarán en la siguiente categoría en términos de su utilidad para el aprendizaje de lenguas. Esto desde las percepciones de los estudiantes, ya que son ellos los que pueden dar cuenta de qué tan eficaces son dichas tareas en su proceso de aprendizaje.

8.2.2 Factores del diseño del examen

En este apartado se expondrán los resultados obtenidos en el cuestionario tipo Likert y en el grupo focal en relación con los principios de evaluación propuestos por Brown (2003), dentro de los cuales se encuentran la validez, la autenticidad, la confiabilidad, la practicidad y el *washback*. Estos principios son parámetros que se deben seguir para garantizar la eficacia y el valor para el docente de un examen de lengua. Así mismo, los principios de la evaluación aseguran que un examen de lengua vaya más allá de la medición del desempeño, dado que un examen que es diseñado adecuadamente propicia e impulsa el aprendizaje. En ese sentido, las preguntas de esta sección tienen como fin identificar las percepciones de los estudiantes de la LLM en cuanto al cumplimiento de dichos principios en el examen de *language use*, así como diagnosticar si estos son determinantes en el desempeño de los estudiantes en el examen de *language use*.

8.2.2.1 Principio de validez

En esta sección se analizarán los datos de la siguiente forma. Los resultados presentados en las tablas 3 y 4, tomados del cuestionario Likert (ver anexo 3), se describirán y analizarán por separado ya que una abarca la validez de las tareas de gramática, y la otra la validez de las tareas de vocabulario. Por su parte, la información relacionada con la figura 1 se describirá y analizará de forma individual puesto que esta corresponde a la claridad de las instrucciones del examen. Asimismo, a partir de la figura 2 se describirán y se analizarán los datos de forma independiente dado que estos se relacionan con la coherencia de los contenidos de clase y los que son evaluados en el examen.

Tabla 3

Las siguientes tareas han sido útiles en mi aprendizaje de la gramática de la lengua.

Total muestra general	<i>Fill in the gaps</i> (Llenar los espacios)	<i>Matching</i> (Unir)	<i>Paraphrasing</i> (Parafraseo)	<i>Dialogue completion</i> (Completar el diálogo)
Totalmente de acuerdo	53%	22%	43%	21%
De acuerdo	37%	60%	41%	56%
En desacuerdo	9%	14%	13%	23%
Totalmente en desacuerdo	1%	4%	3%	-

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al enunciado *las siguientes tareas han sido útiles en mi aprendizaje de la lengua (gramática)*, se obtuvieron los siguientes resultados. En primer lugar, como se observa en la tabla 3, en relación con la tarea *fill in the gaps* (llenar los espacios) el 53% de los participantes manifestó estar totalmente de acuerdo y el 37% de acuerdo. Así, el 90% se encontró a favor de la afirmación. No obstante, el 9% señaló estar en desacuerdo y el 1% totalmente en desacuerdo, lo que indica que un 10% de la muestra manifestó estar en contra.

En segundo lugar, frente a la tarea *matching* (unir) se evidenció que el 60% estuvo de acuerdo y el 22% totalmente de acuerdo. De manera que, un total del 82% se mostró a favor de la afirmación. Por otro lado, el 14% indicó estar en desacuerdo y el 4% totalmente en desacuerdo. Con lo cual, un total del 18% estuvo en contra.

En tercer lugar, en referencia a la tarea *paraphrasing* (parafraseo) el 43% estuvo totalmente de acuerdo y el 41% de acuerdo. De modo que, el 84% afirmó estar a favor del enunciado. Sin embargo, el 13% indicó estar en desacuerdo y el 3% totalmente en desacuerdo, lo que indica que un 16% de la totalidad de la muestra estuvo en contra.

Finalmente, frente a la tarea *dialogue completion* (completar diálogo) el 56% manifestó estar de acuerdo, el 21% totalmente de acuerdo y el 23% en desacuerdo. Por consiguiente, un total del 77% señaló estar a favor de la afirmación, mientras que el 23% estuvo en contra.

Los datos anteriores permiten concluir que, según la percepción de los estudiantes, la tarea *fill in the gaps* tiende a ser la más relevante en su proceso de aprendizaje de la lengua. En segundo lugar, se encuentra la tarea *paraphrasing*, seguida de *matching* y *dialogue completion*. Igualmente, se observó que cada una de las tareas podía ser útil en el aprendizaje de la gramática para la mayoría de los encuestados. De manera que, de acuerdo con Brown (2004), el examen de *language use* es válido en tanto que su contenido es significativo para el aprendiz. No obstante, se consideró válido tratar este tema en el grupo focal, con el fin de obtener respuestas más contundentes para la investigación con respecto a las tareas del examen.

Así, los participantes expresaron sus opiniones, con respecto a la utilidad de las tareas, como las que se enuncian a continuación y en las cuales, varios estudiantes se refirieron a la *tarea fill in the gaps* de la sección gramatical del examen como “el sancocho”.

Inicialmente, se encontraron declaraciones como:

“Por ejemplo lo del “sancocho” sí y no. Digamos por ejemplo en avanzado bajo, se supone que ya manejamos todos los tiempos, se supone y eso hay una mano de tiempos y curiosamente el “sancocho” todo está en presente simple y en pasado simple. Ahorita por ejemplo estamos viendo subjuntivo, voz pasiva, o sea un poco de cosas y solo se queda en eso. Pero siento que realmente cuando estamos en contexto real uno no estructura tanto a la lengua; sin embargo, siento que en ejercicios así muy complicados es donde uno realmente comprueba si sabe o no”.

[Estudiante Avanzado II. Octubre 12, 2018]

De modo que, para algunos estudiantes, la tarea de *fill in the gaps* que se encuentra en el examen de *language use* en ocasiones no evalúa realmente su capacidad de uso de la lengua en contextos comunicativos reales que hacen parte de su vida cotidiana, sino que hace una revisión de su conocimiento sobre algunos tiempos verbales, es decir, que este es un aspecto que lleva a que dicha tarea no sea auténtica según Brown (2003). Sin embargo, la persona que realizó esta intervención, explicó que algo positivo acerca de esta tarea era su carácter retador, puesto que su dificultad llevaba a demostrar si el estudiante había aprendido los determinados temas gramaticales evaluados.

Por otra parte, otros estudiantes se refirieron a aspectos del uso del lenguaje que se presenta en el examen, como es el caso de la siguiente participación:

“Yo pienso que la parte del “sancocho” es buena, simplemente en la parte gramatical, en lo meramente estructural porque realmente en la vida real, nosotros usamos mucho el lenguaje coloquial, entonces ese ejercicio se queda reducido a saber simplemente si manejamos o no los tiempos verbales. Entonces yo pienso que el “sancocho” es simplemente para algo muy académico, pero nada más, como algo muy funcional.”

[Estudiante Avanzado II. Octubre 12, 2018]

En ese sentido, los estudiantes indicaron que la tarea *fill in the gaps* era útil en su proceso de aprendizaje ya que representaba un reto en el que ellos podían darse cuenta de su nivel de dominio de la lengua. No obstante, los participantes consideraron que esta tarea se reducía a medir su habilidad para aplicar los tiempos verbales, a través de un lenguaje académico. Por lo cual se dejaban de lado otros modos más neutrales y cotidianos del uso de la lengua. Es decir que la tarea *fill in the gaps* puede tener validez en tanto que es significativa en el aprendizaje de la gramática de los estudiantes, pero puede carecer de autenticidad.

Igualmente, algunos expresaron su interés en otro tipo de tareas en las que consideraban que se probaba verdaderamente su dominio de la gramática de la lengua. Por ejemplo, un estudiante afirmó lo siguiente:

“Hubo un ejercicio interesante que me gustó, era de *passive voice* y era todo un texto, todo un párrafo y páselo a *passive voice* ¿sí puede o no puede? entonces depende del contexto, puede que sea si es *transitive* o *intransitive*. Entonces cosas así que realmente lo pongan a uno a prueba, si sabe o no, eso sí es bueno. En cambio, lo que es por memoria o cosas así, no me parece bueno”.

[Estudiante Avanzado II. Octubre 12, 2018]

Por otro lado, en la discusión llevada a cabo en el grupo focal, se preguntó a los estudiantes si la tarea *fill in the gaps* de la sección de gramática era apropiada en su formación como futuros docentes de lengua. Frente a este tema se observó que en todos los niveles dijeron que así era, y algunos participantes señalaron el valor que tenía para ellos la formación en inglés que estaban recibiendo con señalamientos como:

“Y además que se supone que vamos a aprender inglés, pero es para enseñar, entonces por eso necesitamos apropiarnos muy bien la parte estructural y gramatical porque vamos a enseñar la lengua”.

[Estudiante Avanzado II. Octubre 12, 2018]

Así, en términos generales, a partir del grupo focal y el cuestionario realizado, los estudiantes coincidieron en que la tarea *fill in the gaps* era muy útil si se pone en el contexto de la licenciatura, ya que como bien lo mencionaban, al estar preparándose para ser docentes de lenguas es necesario que se conozca la parte estructural de la lengua.

Además, según los estudiantes, las tareas de este tipo los llevan a comprender cuáles son sus alcances en el aprendizaje de la lengua lo que resulta importante en su proceso de formación.

Tabla 4

Las siguientes tareas han sido útiles en mi aprendizaje del vocabulario de la lengua.

Total muestra general	<i>Word formation</i> (Categoría gramatical)	<i>Fill in the gaps</i> (Llenar los espacios)	<i>Matching</i> (Unir)	<i>Sentence-writing</i> (Escritura de oraciones)
Totalmente de acuerdo	54%	40%	20%	54%
De acuerdo	44%	49%	56%	44%
En desacuerdo	2%	7%	20%	1%
Totalmente en Desacuerdo	-	1%	4%	-

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la afirmación *las siguientes tareas han sido útiles en mi aprendizaje de la lengua (vocabulario)*, el cuestionario arrojó los siguientes datos. Inicialmente, como se evidencia en la tabla 4, respecto a la tarea *word formation* (categoría gramatical y forma de la palabra) el 54% de los participantes afirmó estar totalmente de acuerdo, el 44% de

acuerdo y solo el 2% en desacuerdo. Por lo tanto, el 98% de la totalidad de la muestra se mostró a favor de la afirmación y únicamente el 2% estuvo en contra.

En segundo lugar, frente a la tarea *fill in the gaps* (llenar los espacios) se evidenció que el 49% estuvo de acuerdo y el 40% totalmente de acuerdo. Es decir que, el 89% señaló estar a favor de la afirmación. Por otro lado, el 7% manifestó estar en desacuerdo y el 1% totalmente en desacuerdo. Por consiguiente, el 8% de la muestra se mostró en contra.

En tercer lugar, en relación con la tarea *matching* (unir) el 56% manifestó estar de acuerdo y el 20% totalmente de acuerdo. Así, el 76% de la muestra estuvo a favor del enunciado. No obstante, el 20% de los estudiantes dijo estar en desacuerdo y el 4% totalmente en desacuerdo, lo que indica que un 24% se mostró en contra.

Por último, respecto a la tarea *sentence-writing* (escritura de oraciones) el 54% manifestó estar totalmente de acuerdo, el 44% de acuerdo y únicamente el 1% en desacuerdo. Por consiguiente, el 99% de la muestra se encontró a favor de la afirmación y solo el 1% se mostró en contra.

A partir de los resultados anteriores, se pudo observar que, en lo que respecta a la parte de vocabulario para la gran mayoría de los estudiantes encuestados, la tarea que más les resulta útil es *sentence-writing* (escritura de oraciones), seguida de *word formation* (categoría gramatical), *fill in the gaps* (llenar los espacios) y *matching* (unir). De acuerdo con Brown (2003), el examen de *language use* es válido debido a que según las percepciones de los estudiantes se pudo evidenciar que las tareas que se incluyen dentro de este examen son útiles, apropiadas y significativas en su proceso de formación. Por tanto, se decidió profundizar en el grupo focal acerca de por qué estas tareas son útiles en su formación, y se obtuvo lo siguiente.

En principio, un estudiante indicó:

“Digamos en el ejercicio en el que te ponen la palabra y tu tienes que utilizarla en la misma oración, a mí me parece muy útil porque uno normalmente se aprende el concepto, pero uno no está pendiente siempre si es un adjetivo o un sustantivo”.

[Estudiante Básico II. Octubre 12, 2018]

Es decir que, la tarea de *sentence writing* (escribir oraciones) es significativa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes ya que les permite poner en uso las palabras aprendidas y demostrar si realmente la han interiorizado.

Ahora bien, algunos estudiantes evidenciaron su interés por esta tarea, ya que en ocasiones se limitan a memorizar las palabras, y al escribir oraciones deben tener una comprensión clara del vocabulario. Frente a ello, un estudiante indicó:

“Un ejercicio que me gusta muchísimo que por ejemplo lo que decía de vocabulario. El vocabulario yo siempre me lo aprendo es de memoria y nunca lo uso, pero cuando me dicen escriba una oración donde demuestre el uso, me enfrenta a situaciones en donde realmente tengo que aprender”.

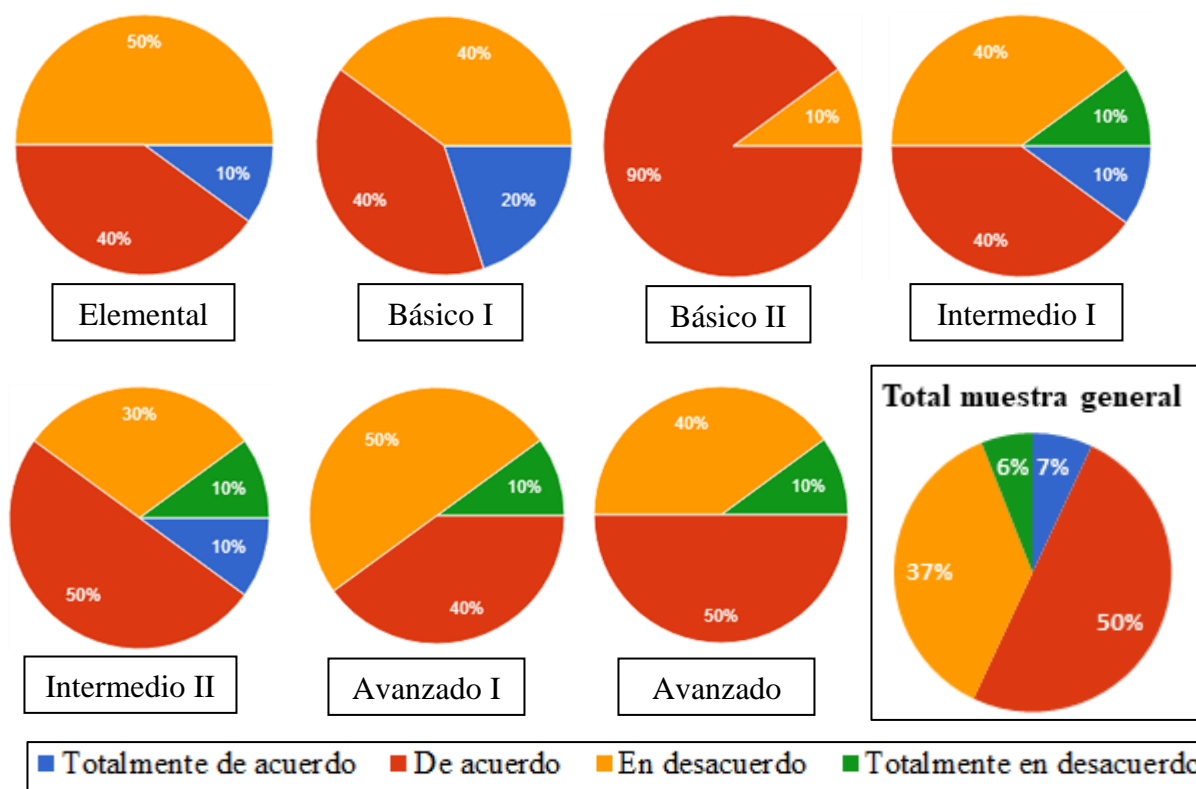
[Estudiante Avanzado II. Octubre 12, 2018]

“En ejercicios como los de vocabulario donde uno demuestra que sí sabe el significado de una frase, por decirlo así porque uno puede ponerla en contexto me parecen muy útiles porque uno realmente las usa.

[Estudiante Avanzado II. Octubre 12, 2018]

En este orden de ideas, algunos estudiantes coincidieron en que, en la parte de vocabulario, las tareas que son de memoria no les son útiles, ya que se aprenden el vocabulario solo para el momento del examen, mientras que las que requieren hacer uso de la palabra dentro de un contexto, les facilita la comprensión de su significado, así como saber cuál es el uso adecuado. Es decir, que la tarea de *sentence writing* es resaltada por los estudiantes como significativa en su aprendizaje y apropiación del vocabulario. Con lo cual esta sería completamente válida desde la percepción de los estudiantes.

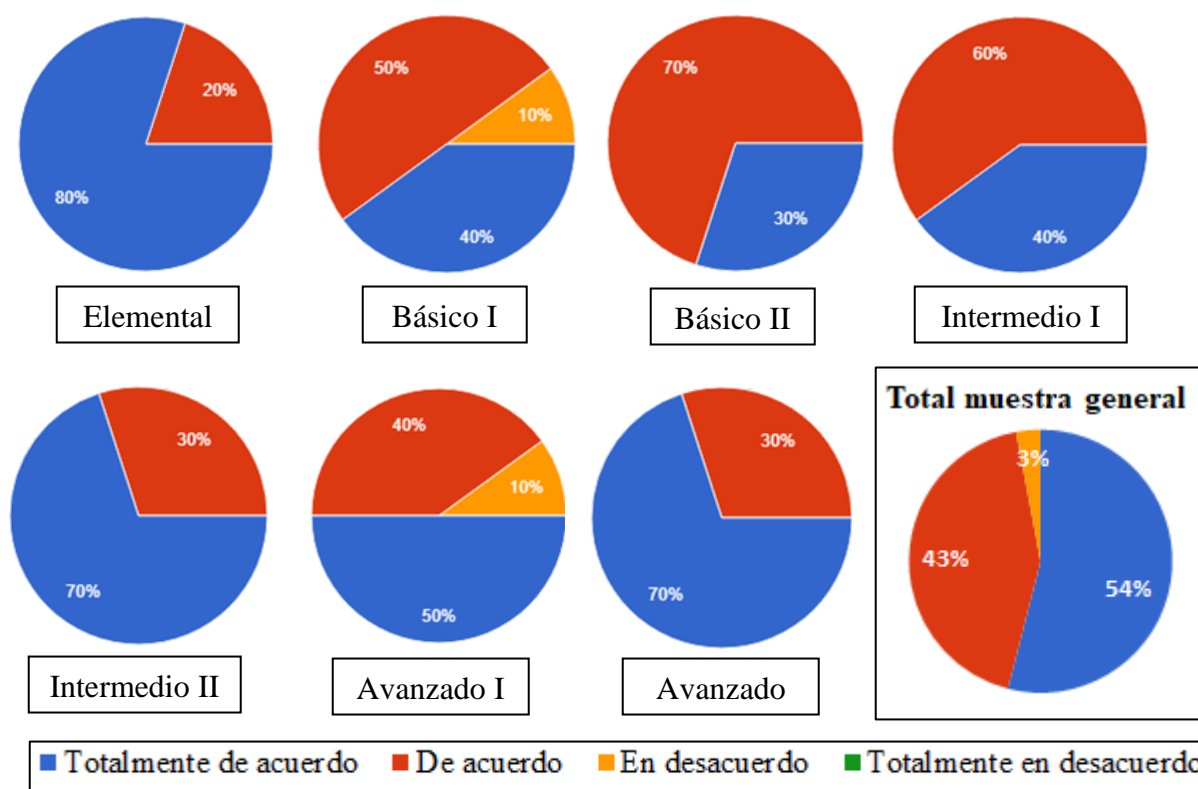
Figura 1. Debo pedir aclaraciones al docente con respecto a las instrucciones del examen de *language use*.



En relación con el enunciado *debo pedir aclaraciones al docente con respecto a las instrucciones del examen de language use* se evidenció que, en general, el 50% de los encuestados estuvo de acuerdo y 7%, totalmente de acuerdo. Así, el 57% de la muestra estuvo a favor del enunciado. No obstante, el 37% de los estudiantes dijo estar en desacuerdo y 6%, totalmente en desacuerdo, lo que indica que un 43% de la muestra estuvo en contra de la afirmación. Adicionalmente, al hacer un contraste entre las respuestas de cada nivel, fue posible observar que en inglés Básico I, Básico II e Intermedio II, la mayoría aseguró que debía pedir aclaraciones de las instrucciones del examen, mientras que en inglés Elemental, Intermedio I y Avanzado II, hubo una equivalencia entre quienes estaban a favor y en contra de la afirmación. Por último, en inglés Avanzado I, la mayoría de los estudiantes indicó que no debía pedir aclaraciones sobre las instrucciones.

De acuerdo con lo anterior, según las percepciones de los estudiantes encuestados, el examen de *language use* no siempre cuenta con instrucciones claras, lo que implica que desde este aspecto su validez se puede ver afectada. Esto confirma lo planteado por Brown (2003), quien afirma que una de las condiciones para que un examen de lengua sea válido es que quienes lo presentan encuentren que el formato sea claro y esté bien construido. Lo propuesto por Brown (2003) no coincidió del todo con lo encontrado en este enunciado, en donde se pudo contemplar que para una cantidad considerable de los alumnos es necesario pedir aclaraciones a los profesores acerca de las instrucciones que están en este examen. No obstante, hubo un número de estudiantes que aseguró no requerir de este tipo de aclaraciones sobre el examen, de modo que es igualmente plausible que existan otros motivos que dificulten a los estudiantes la comprensión del examen.

Figura 2. El examen de *language use* evalúa los temas y contenidos vistos durante cada corte académico.



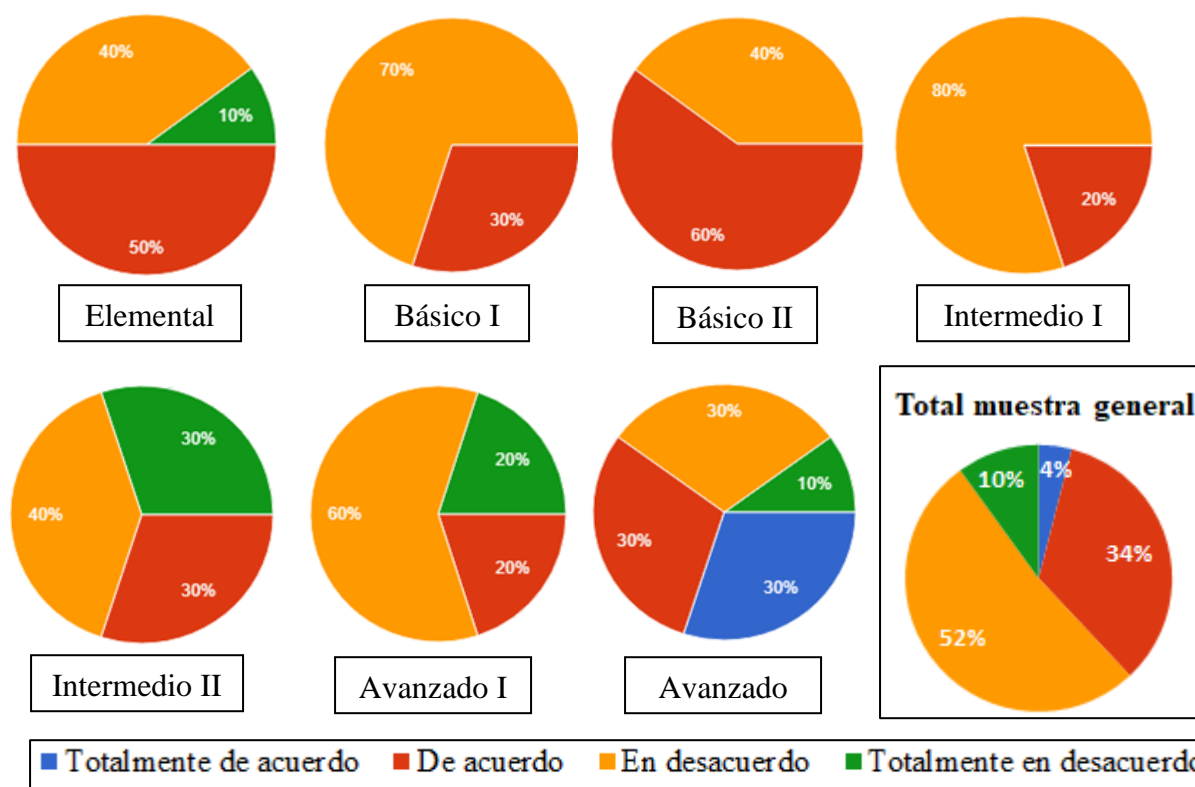
Al realizar una descripción general, de acuerdo con la afirmación *el examen de language use evalúa los temas y contenidos vistos durante corte académico*, se halló que el 54% indicó estar totalmente de acuerdo, y el 43% de acuerdo. De modo que, al realizar la sumatoria de estos dos porcentajes, el 97% se encontró a favor de la afirmación. Además, se identificó que de la totalidad, solo el 3% estuvo en desacuerdo. Al realizar una comparación entre niveles, se observó que, entre Elemental, Intermedio II, Avanzado I y Avanzado II predominó la respuesta “totalmente de acuerdo”, y en los demás sobresalió “de acuerdo”. Además, Básico I y Avanzado I fueron los únicos niveles en los que algunos estudiantes dijeron estar en desacuerdo. No obstante, estas respuestas solo fueron representadas por un 3% de la totalidad.

En ese sentido, según los datos de la figura 2 es posible determinar que la mayoría de los encuestados perciben que el examen de *language use* es justo y apropiado ya que este evalúa los contenidos abordados en los cursos de inglés. Los resultados anteriores están relacionados con lo propuesto por Brown (2003), quien considera que para que un examen sea válido, los estudiantes deben conocer los aspectos que serán evaluados. De manera que, desde este referente teórico, y según los hallazgos del cuestionario tipo Likert, el examen de *language use* es válido.

8.2.2.2 Principio de autenticidad

En este apartado se incluirán las afirmaciones de los datos presentados en las figuras 3, 4, 5 y 6 de la siguiente manera. Los resultados obtenidos en la figura 3 serán descritos y analizados de manera individual, ya que esta corresponde a una de las características principales del principio de autenticidad, que es el grado de relación entre las tareas del examen. Por otra parte, las siguientes tres figuras de esta sección serán descritas en primer lugar de manera individual y sus resultados se analizarán teóricamente de forma conjunta, ya que las tres se conectan con la relevancia que tienen los temas incluidos en el examen para los aprendices.

Figura 3. Todos los ejercicios dentro del examen de *language use* están relacionados en una temática. Por ejemplo: todos los ejercicios se relacionan con avances tecnológicos.



Frente al enunciado *todos los ejercicios dentro del examen de language use están relacionados en una temática. Por ejemplo: todos los ejercicios se relacionan con avances tecnológicos*, sobre la totalidad de los encuestados se encontró que, en términos generales, el 52% de los estudiantes estuvo en desacuerdo y el 10% totalmente en desacuerdo. De manera que, un total del 62% de la muestra estuvo en contra del enunciado. Por otra parte, el 34% señaló estar de acuerdo y el 4% totalmente de acuerdo; con lo cual, un total de 38% estuvo a favor. Al hacer una comparación entre los niveles, se pudo observar que las percepciones en los niveles Elemental, Básico I, Básico II e Intermedio I tuvieron una opinión similar, debido a que se inclinaron por las opciones “en desacuerdo” y “de acuerdo”, mientras que en los niveles de Intermedio II, Avanzado I y Avanzado II los puntos de vista varían bastante en torno a esta afirmación.

De acuerdo con la teoría de evaluación en lenguas, Brown (2003) explica que un examen de lengua es auténtico en la medida en que su contenido maneja un hilo conductor en el que cada ejercicio está conectado temáticamente con los demás. Así, según los datos hallados en el cuestionario, los estudiantes consideraron que el examen de *language use* no cuenta con esta característica, pues la mayoría de los encuestados percibe que las tareas del examen no están relacionadas entre sí. Sin embargo, debido a las variadas opiniones en algunos de los niveles, fue necesario profundizar en este aspecto en la discusión del grupo focal como se presenta a continuación.

Al indagar en detalle acerca de la relación temática del examen, se obtuvieron varias opiniones relevantes para la investigación. En este sentido, al preguntar a los estudiantes sobre este aspecto ellos manifestaron lo siguiente.

Por un lado, un estudiante indicó:

“Normalmente los temas están separados, primero la sección de la naturaleza, después de crimen y después de medicina, por ejemplo. Siempre están super divididos”. Esta idea fue respaldada por otro participante que dijo: Si, digamos vemos tres unidades durante el corte, entonces la primera parte de pronto de vocabulario fue de criminales, la segunda fue de naturaleza y luego de otro tema. Entonces fueron tres temas diferentes y estaban muy separados. Entonces sí siento que hay una separación bien marcada”.

[Estudiante Básico II. Octubre 12, 2018]

De modo que el examen de *language use* tiene una división temática marcada, que se debe a los diversos contenidos que se desarrollan en cada corte académico dentro de los cursos de inglés, como se reafirmó en la tercera intervención relacionada con el tema:

“Yo opino lo mismo que casi la mayoría. El examen está dividido según la unidad, digamos este corte se vieron tres unidades y las tres están incluidas de forma diferente, hay uno que otro punto que sí lo mezcla, pero se puede notar la diferencia”.

[Estudiante Intermedio I. Octubre 12, 2018]

Asimismo, a partir de esta discusión surgió la pregunta de si el hecho de que las temáticas estuvieran separadas afectaba su desempeño, a lo que cada participante respondió que no. En este punto, una de las participantes manifestó:

“Lo que es respecto al vocabulario, a veces puede ser algo confuso porque hay palabras que muchos estudiantes aprenden para acordarse en el momento del examen. Entonces, si les mezclan todo el vocabulario van a colapsar, mientras que si lo dividen por unidades lo van a identificar y se van a acordar por el orden en el que están”.

[Estudiante Avanzado II. Octubre 12, 2018]

En ese sentido, la separación temática del examen puede resultar en una ventaja para los estudiantes, especialmente en la sección de vocabulario, ya que en cada tema se evalúan determinadas palabras, y si ellos divisan cada tema por separado resulta más sencillo identificar dichas palabras. Por otra parte, en lo que concierne a la sección de gramática del examen, se vieron oponiones como:

“Cuando los temas se relacionan, en mi nivel lo hace más fácil, digamos lo que decía de *fill in the gaps*. Hay momentos en los que uno se queda pensando si el verbo es regular o irregular, y uno es como pero ¿cómo era el pasado de esto? Entonces, si tiene relación lo otro, uno llega voltea y mira si en los otros ejercicios está, entonces esto facilita, ayuda”.

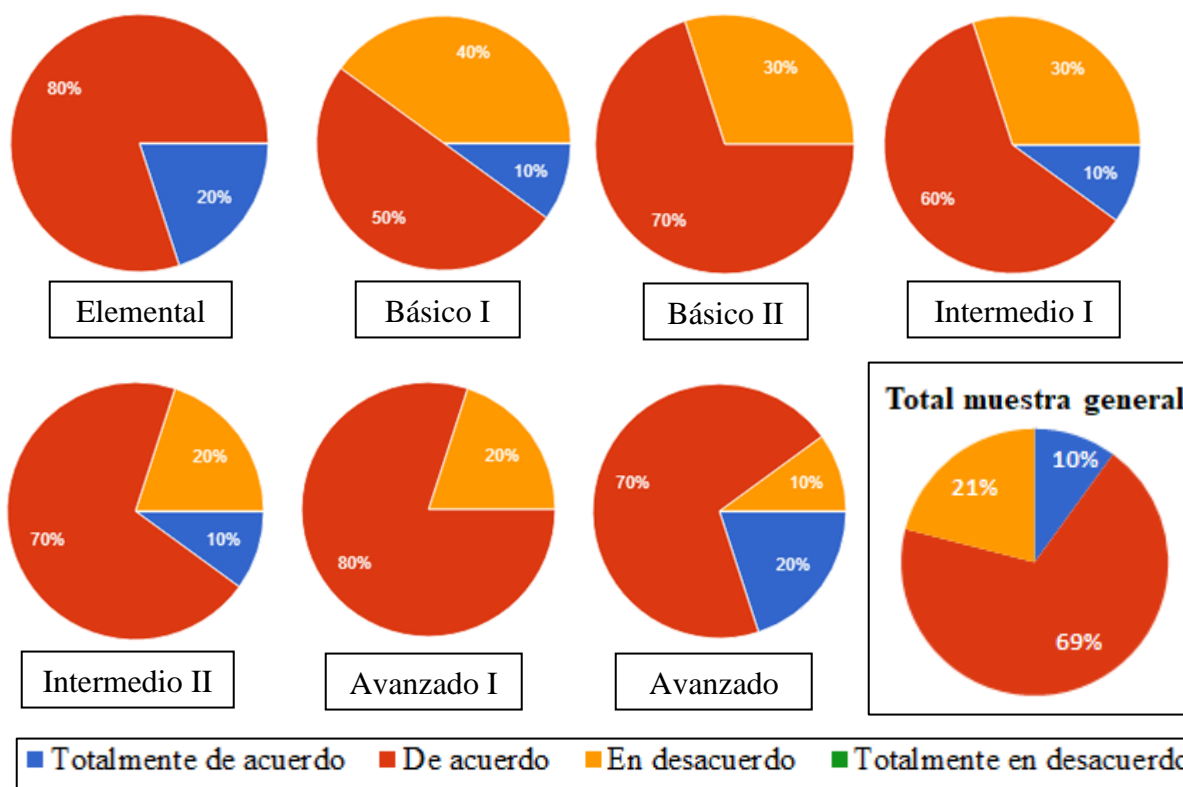
[Estudiante Avanzado I. Octubre 12, 2018]

Lo anterior indica que los estudiantes pueden tener menor dificultad en el desarrollo de las tareas de gramática si existe una conexión temática a lo largo del examen, ya que esto les permite tener una guía en cuanto al tipo de respuestas que deben poner. Por ejemplo, en cuanto a formas de las palabras y el uso de verbos.

En este orden de ideas, al comparar los resultados arrojados por el cuestionario y las percepciones de los estudiantes en el grupo focal, se observó que para la mayoría las tareas del examen de *language use* no se encuentra relacionado en una sola temática. Lo que frente a la teoría de autenticidad de Brown (2003) significaría que este no es un examen auténtico, en tanto que no existe un hilo conductor temáticamente para todo el examen.

No obstante, es importante tener en cuenta que dentro de los cursos de inglés de la LLM se ven diferentes unidades dentro de cada corte; y es necesario incluir diferentes temáticas en el examen como lo indicaron los estudiantes. De este modo, se considera que el examen no deja de ser auténtico, debido a que, según los alumnos, todos los temas vistos durante el curso son contemplados dentro del examen; y aunque son abordados de forma independiente, los ejercicios de cada sección están conectados entre sí. Adicionalmente, al analizar las opiniones de los participantes se pudo evidenciar que para la mayoría de ellos la división temática no representa un gran problema al momento de presentar el examen.

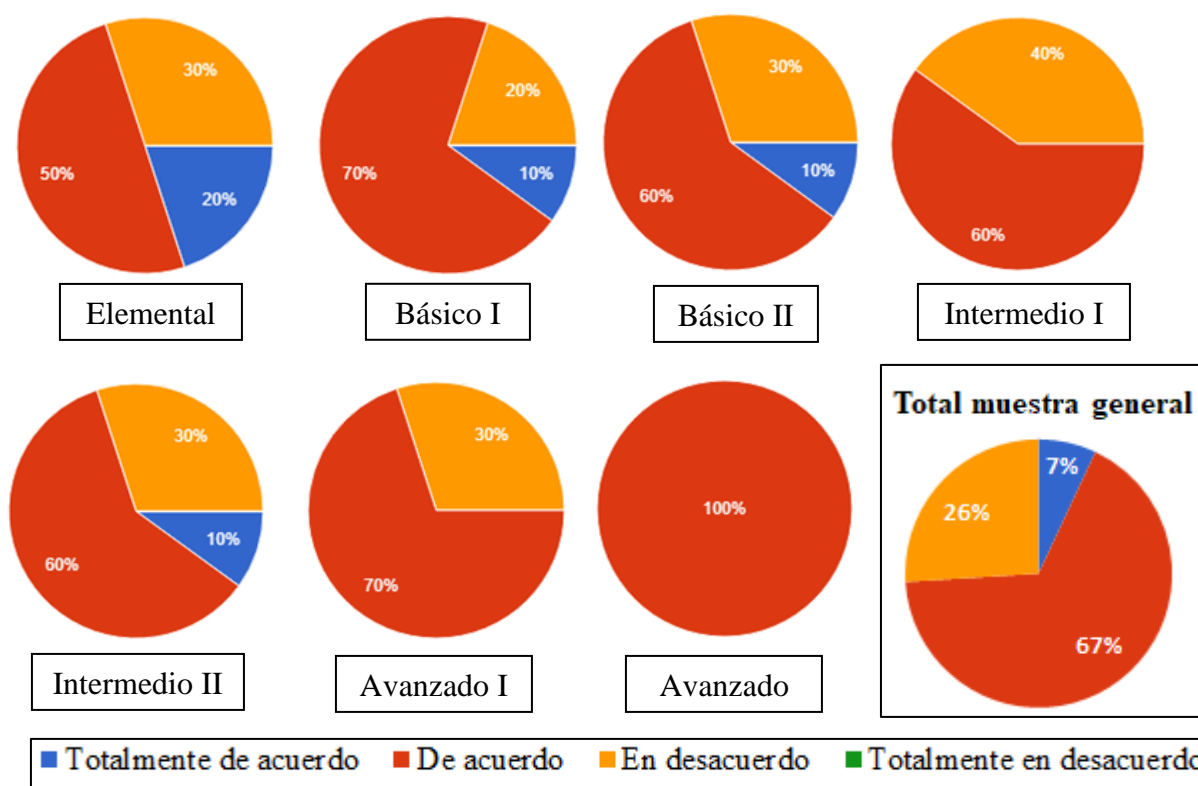
Figura 4. Las temáticas del examen de *language use* están relacionadas con hechos actuales.



En torno a la afirmación *las temáticas del examen de language use están relacionadas con hechos actuales*, se pudo observar que, a nivel general, el 69% de los encuestados estuvo de acuerdo y el 10%, totalmente de acuerdo, sumando así un 79% que

se mostró a favor del enunciado. Por el contrario, el 21% señaló estar en desacuerdo, siendo este el porcentaje de participantes que se mostró en contra de la afirmación. De este modo, al realizar una comparación entre los resultados de cada nivel, se encontró que a partir del nivel Básico I (excluyendo Avanzado I), entre dos y cuatro de cada diez estudiantes se mantienen en desacuerdo con que las temáticas del examen se relacionen con hechos actuales.

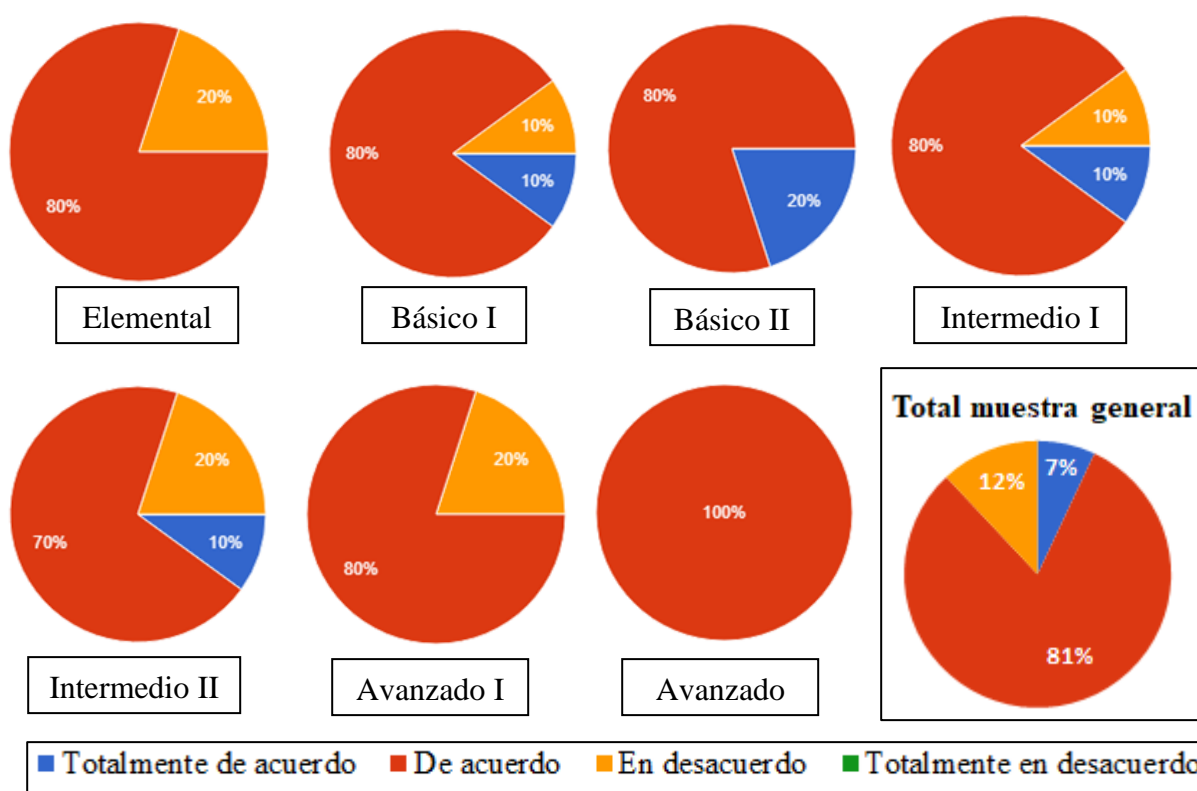
Figura 5. Las temáticas que encuentran en el examen de *language use* son interesantes.



En relación con el enunciado *las temáticas que se encuentran en el examen de language use son interesantes* fue posible evidenciar que, en el balance general, el 67% de los encuestados estuvo de acuerdo y el 7%, totalmente de acuerdo. De tal manera que un total de 74% estuvo a favor del enunciado. Por otro lado, solo un 26% de la muestra indicó estar en contra de la afirmación, al optar por la opción “en desacuerdo”. Así, al hacer un

contraste entre las opiniones de cada nivel, fue claro que en cada uno de los niveles la mayoría de los estudiantes considera que las temáticas del examen son interesantes. Esto se reflejó principalmente en inglés Avanzado II, en donde el 100% de los participantes aseguró que estaba de acuerdo.

Figura 6 Las temáticas que se encuentran en el examen de *language use* son significativas en mi proceso de formación.



En cuanto al enunciado *las temáticas que se encuentran en el examen de language use son significativas en mi proceso de formación* fue posible evidenciar que, en el balance general, el 81% de la muestra indicó estar de acuerdo, el 7% estuvo totalmente de acuerdo y solo un 12% en desacuerdo. Por lo que, el 88% de los encuestados se mostró a favor de la afirmación y únicamente el 12% estuvo en contra. En ese orden de ideas, se observa que para la mayoría de los estudiantes los contenidos del examen son valiosos en su proceso de

formación, puesto que, al hacer una comparación entre las respuestas de cada nivel, fue notorio que en cada uno predominó la respuesta “de acuerdo”.

Ahora bien, los datos recuperados a partir de las figuras 4, 5 y 6 permiten comprender a mayor profundidad las percepciones de los estudiantes sobre la autenticidad del examen de *language use*, la cual está ligada al contenido y cómo este se ubica en un contexto en el mundo real. Como se ilustró anteriormente, el principio de autenticidad busca que los instrumentos de evaluación que se empleen para valorar los conocimientos en una lengua sean elaborados de forma que favorezcan el aprendizaje y la comprensión de la naturaleza de la misma. Lo cual, según refiere Brown (2004) es posible, si los temas que presenta el examen son relevantes, interesantes y significativos para el aprendiz. Así, se encuentra que la mayor parte de los estudiantes encuestados considera que las temáticas en el examen de *language use* cuentan con dichas características, por lo cual, desde estos aspectos teóricos, el examen podría considerarse auténtico.

Por otra parte, Brown (2003) señala que cuando los textos son tomados de fuentes auténticas, se supone que estas deben contener un lenguaje propio y actual de la lengua que se está aprendiendo. Esto, con el fin de que los estudiantes puedan tener una relación más natural con el idioma en cuestión. Sin embargo, durante el grupo focal surgió una discusión alrededor de este aspecto, sobre todo frente a la tarea de *fill in the gaps* (llenar los espacios), en donde los participantes manifestaron que:

“Yo pienso que la parte del “sancocho” es buena simplemente en la parte gramatical, en lo meramente estructural. Porque en la vida real usamos mucho el lenguaje coloquial, entonces el *fill in the gaps* se queda reducido simplemente a conocer si manejamos o no los tiempos verbales”.

[Estudiante Avanzado II. Octubre 12, 2018]

Según dicha afirmación, la tarea de *fill in the gaps* está diseñada para reforzar el uso apropiado y académico de la lengua. Sin embargo, los estudiantes quisieran que se hiciera igualmente énfasis en los registros informales de la lengua, ya que de lo contrario no se estaría contemplando la autenticidad de la misma. Por lo cual, otros participantes añadieron:

“Para mí sería excelente un *fill in the gaps* con lenguaje coloquial, algo que utilicemos todos los días”.

[Estudiante Intermedio II. Octubre 12, 2018]

“Si, cuando uno tiene la oportunidad de hablar con las personas extranjeras, que le ponen a uno en intermedio bajo, ellos a uno le critican el uso formal de la lengua y le dicen no, si quieres puedes usar esto conmigo.”

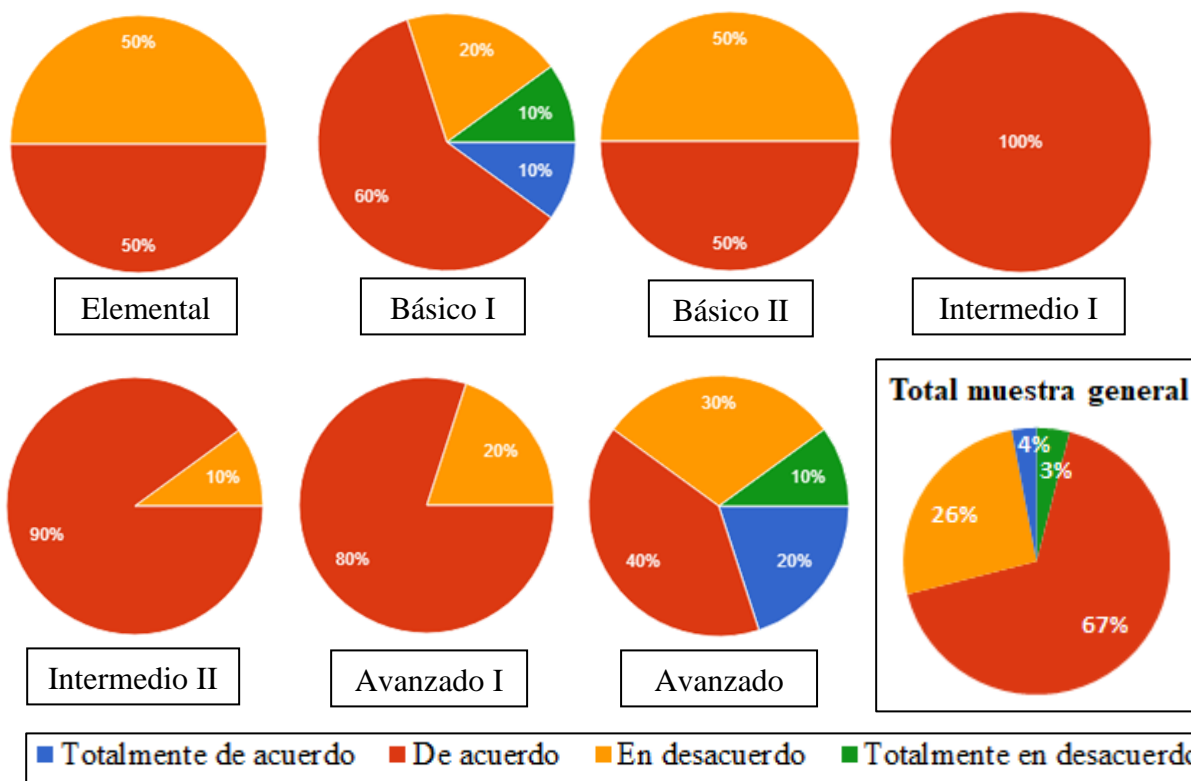
[Estudiante Intermedio II. Octubre 12, 2018]

Por lo anterior, al compararlo con la teoría de Brown (2003) se puede evidenciar que a partir de las percepciones de los encuestados, la tarea de *fill in the gaps* hace que el examen pierda autenticidad, ya que deja de lado el uso del lenguaje cotidiano, utilizado en espacios comunicativos en los que los estudiantes interactúan en la vida real. No obstante, al tener en cuenta que es un contexto de licenciatura resulta importante aclarar que los aspectos formales de la lengua sean evaluados, debido a que los estudiantes están pasando por un proceso de formación docente.

8.2.2.3 Principio de confiabilidad

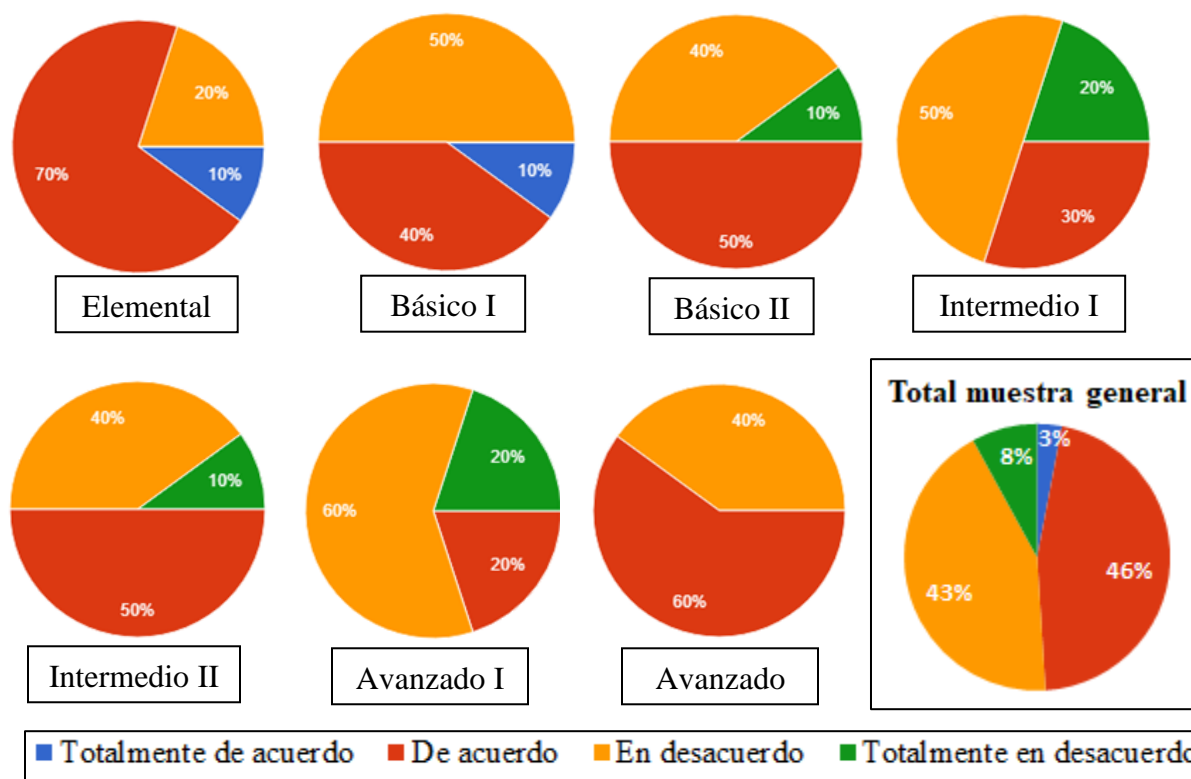
En esta parte se desarrollará el análisis desde la figura 7 a la 13 de la siguiente manera: las figuras 7, 8 y 9 se describirán respectivamente y se analizarán a la luz de la teoría de forma conjunta, puesto que se refieren a los resultados que obtienen los estudiantes en el examen. Igualmente, las figuras 10, 11, 12 y 13 contarán con una descripción por separado. Pero su análisis se ejecutará en conjunto, ya que cada uno es complementario en las condiciones para el cumplimiento del principio de confiabilidad en el examen.

Figura 7. Cuando recibo los resultados del examen de *language use* encuentro similitud con los resultados de mis compañeros.



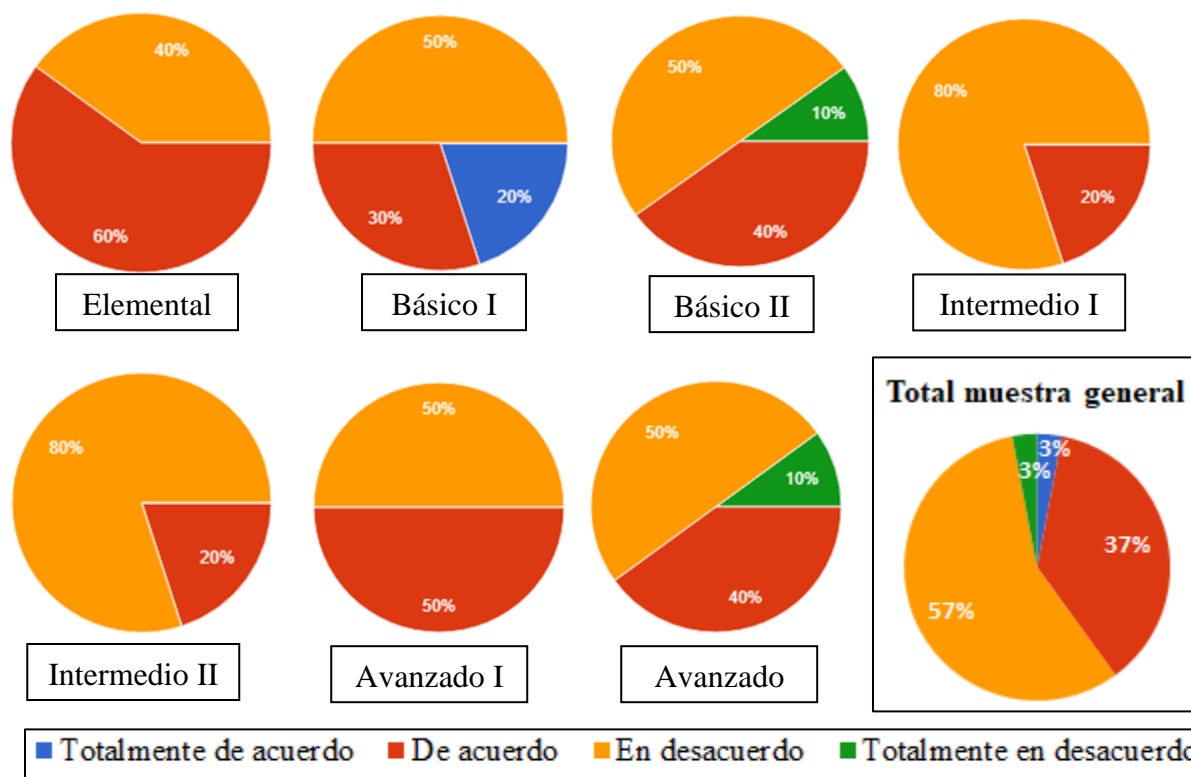
De acuerdo con la afirmación *cuando recibo los resultados del examen de language use encuentro similitud con los resultados de mis compañeros*, se evidenció que el 67% de los encuestados optó por la opción “de acuerdo” y el 4% marcó “totalmente de acuerdo”. Es decir que un total de 71% se mostró a favor del enunciado. Por otro lado, el 26% indicó estar en desacuerdo y el 3% dijo estar totalmente en desacuerdo. Por lo tanto, el 29% de la totalidad de la muestra señaló estar en contra. Al realizar un contraste entre los niveles, se observó que solamente en Básico I y Avanzado II con un 10% cada una se encontró totalmente en desacuerdo, lo que corresponde al 3% de la totalidad de la muestra. En los demás, el 26% indicó estar en desacuerdo, lo que sigue representando una muestra mínima en contraste con las demás opciones marcadas, en donde en todos los niveles, el porcentaje que manifestó estar de acuerdo superó el 50% y en los niveles Básico I y Avanzado II hubo una aceptación del 4% sobre la totalidad, marcando totalmente de acuerdo.

Figura 8. Cuando recibo los resultados del examen de *language use* mi calificación es favorable.



Frente al enunciado *cuando recibo los resultados del examen de language use mi calificación es favorable*, los resultados generales demostraron que, a nivel general, el 43% de los estudiantes estuvo en desacuerdo y el 8% totalmente en desacuerdo. De modo que un total de 51% manifestó estar en contra de la afirmación. Por otra parte, el 46% afirmó estar de acuerdo y el 3%, totalmente de acuerdo; por lo que, un total de 49% estuvo a favor. De este modo, al hacer el contraste entre los niveles se pudo encontrar que en niveles como Elemental y Avanzado II, hubo una inclinación por la opción “de acuerdo” con el 70% y 60% de las respuestas respectivamente, mientras que en Avanzado I hubo un énfasis hacia la opción “en desacuerdo” con un 60%. Aun así, en cada nivel las respuestas predominantes, como se indicó anteriormente, fueron “de acuerdo” y en desacuerdo”.

Figura 9. Cuando recibimos los resultados del examen de *language use* la calificación resulta favorable para mis compañeros.



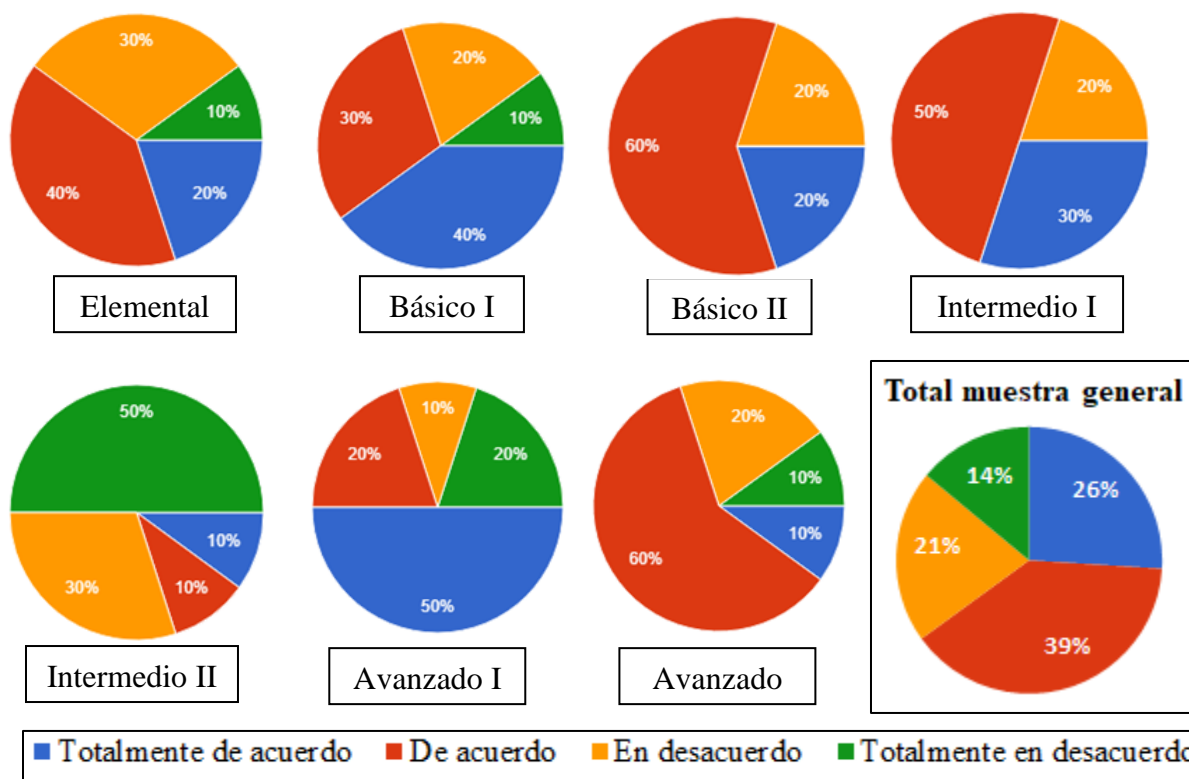
En cuanto al enunciado *cuando recibimos los resultados del examen de language use la calificación resulta favorable para mis compañeros* se obtuvo lo siguiente. En el balance general, el 57% indicó estar en desacuerdo y el 3% totalmente en desacuerdo. De modo que un total del 60% de los participantes manifestó estar en contra de la afirmación. Es decir que, según la mayoría de los estudiantes, los resultados que obtienen sus compañeros en el examen de *language use* son desfavorables. Por otro lado, el 37% estuvo de acuerdo y el 3%, totalmente de acuerdo. Con lo cual, un total del 40% estuvo a favor. Adicionalmente, al comparar los resultados por nivel, fue posible observar que en inglés Básico I e inglés Avanzado I, hubo una equivalencia entre quienes estuvieron en contra del enunciado con el 50% y quienes estuvieron a favor con el otro 50% (la sumatoria entre quienes marcaron de acuerdo y totalmente de acuerdo);

mientras que, en los demás niveles, hubo una tendencia significativa por parte de los participantes quienes manifestaron estar en desacuerdo.

Ahora bien, a partir de los datos observados en la figura 7 es posible inferir que los estudiantes perciben el examen de *language use* como un instrumento de evaluación confiable, si se piensa la confiabilidad en términos de la similitud de los resultados, ya que según la teoría de Brown (2003), si los evaluados obtienen resultados semejantes significa que el examen se efectuó de forma apropiada, independientemente de si los puntajes son favorables o no para los estudiantes. Lo anterior se corrobora con los porcentajes que arrojó este enunciado en el que se refleja que, según las percepciones de la mayoría de los participantes, existe una similitud en las calificaciones que obtienen en su examen de *language use*.

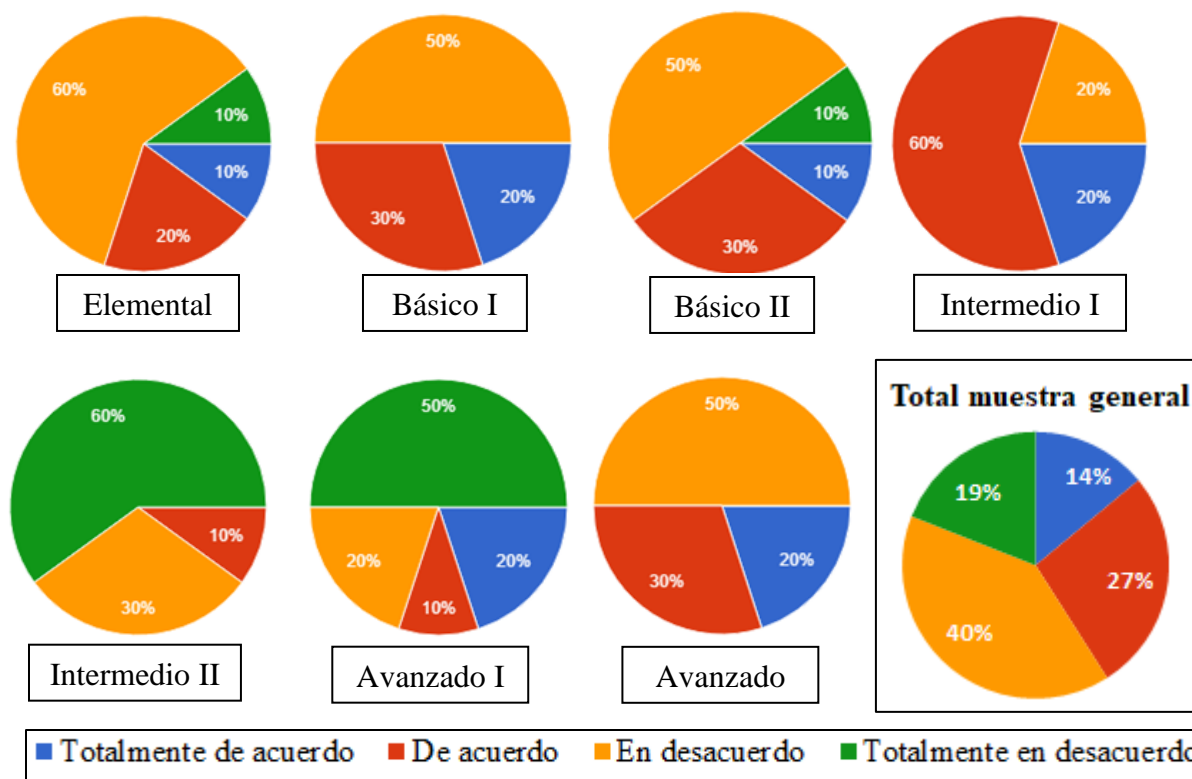
Sin embargo, es válido resaltar que, de acuerdo con los enunciados 8 y 9, más de la mitad de los estudiantes encuestados no obtienen un resultado favorable en el examen de *language use*, y consideran que los resultados de sus compañeros son igualmente desfavorables. Ahora bien, el hecho de que los resultados no sean positivos no implica que el examen no sea confiable. Pues, como establece Brown (2003), si existen aciertos o desaciertos similares a la hora de presentar el examen esto implica que este es confiable. No obstante, Brown (2003) afirma que la confiabilidad no depende únicamente de la similitud en los resultados. Por tal motivo, a continuación, se mostrarán determinados factores que llevan a que un examen pierda confiabilidad, con el fin de corroborar si estos afectan el desempeño de los estudiantes en el examen de *language use*.

Figura 10. El ruido exterior en el aula afecta mi desempeño en el examen de *language use*.



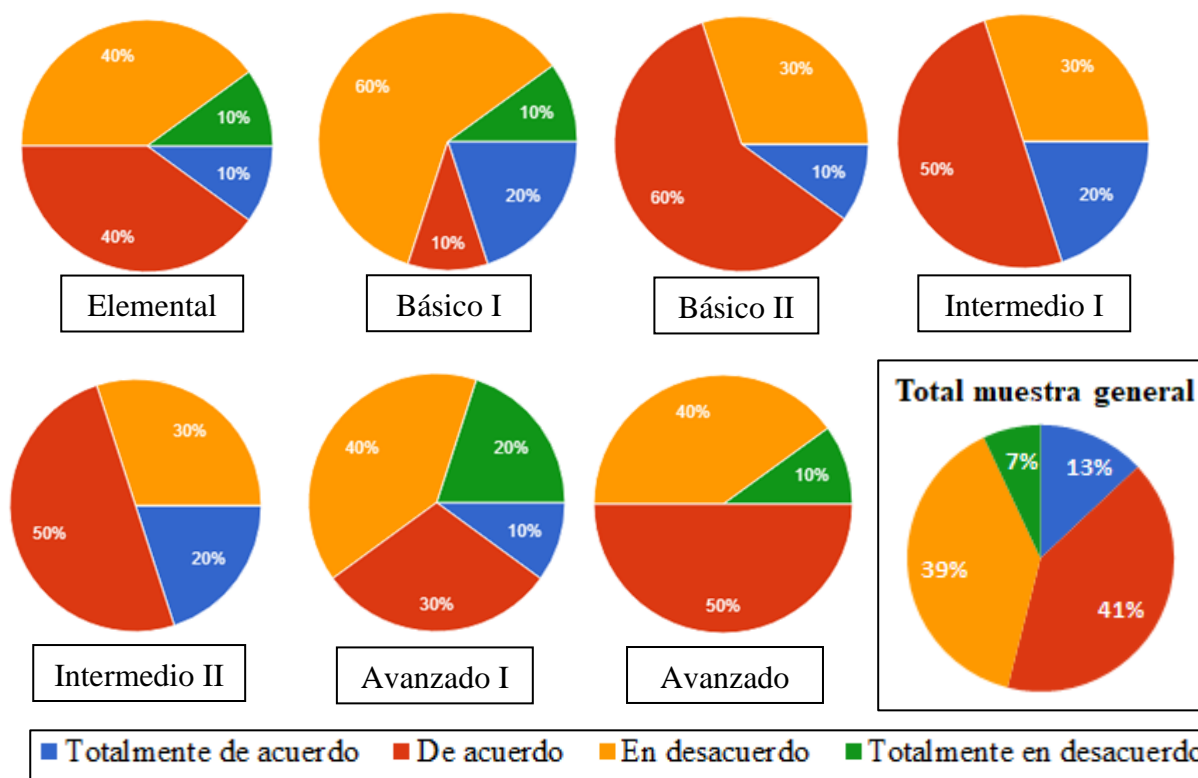
En el enunciado *el ruido exterior en el aula afecta mi desempeño en el examen de language use* se encontró que, a nivel general, el 39% de los encuestados señaló estar de acuerdo y el 26% totalmente de acuerdo. Por lo tanto, el 65% se mostró a favor de la afirmación. Por otra parte, el 21% estuvo en desacuerdo y el 14% totalmente en desacuerdo con lo que el 35% manifestó estar en contra. De manera que, según las percepciones de la mayor parte de los encuestados, el ruido exterior es un factor que puede perjudicar el desempeño de los estudiantes en el examen de *language use*. No obstante, al realizar un contraste entre las opiniones de cada nivel, se resaltó el hecho de que en inglés Intermedio II, el 50% indicó estar totalmente en desacuerdo, y el 30%, en desacuerdo. Con lo cual, este fue el único nivel en el que la mayoría de los encuestados no consideraron el ruido como un factor que afectara su desempeño en el examen.

Figura 11. La calidad de las fotocopias del examen de *language use* afecta mi desempeño en este.



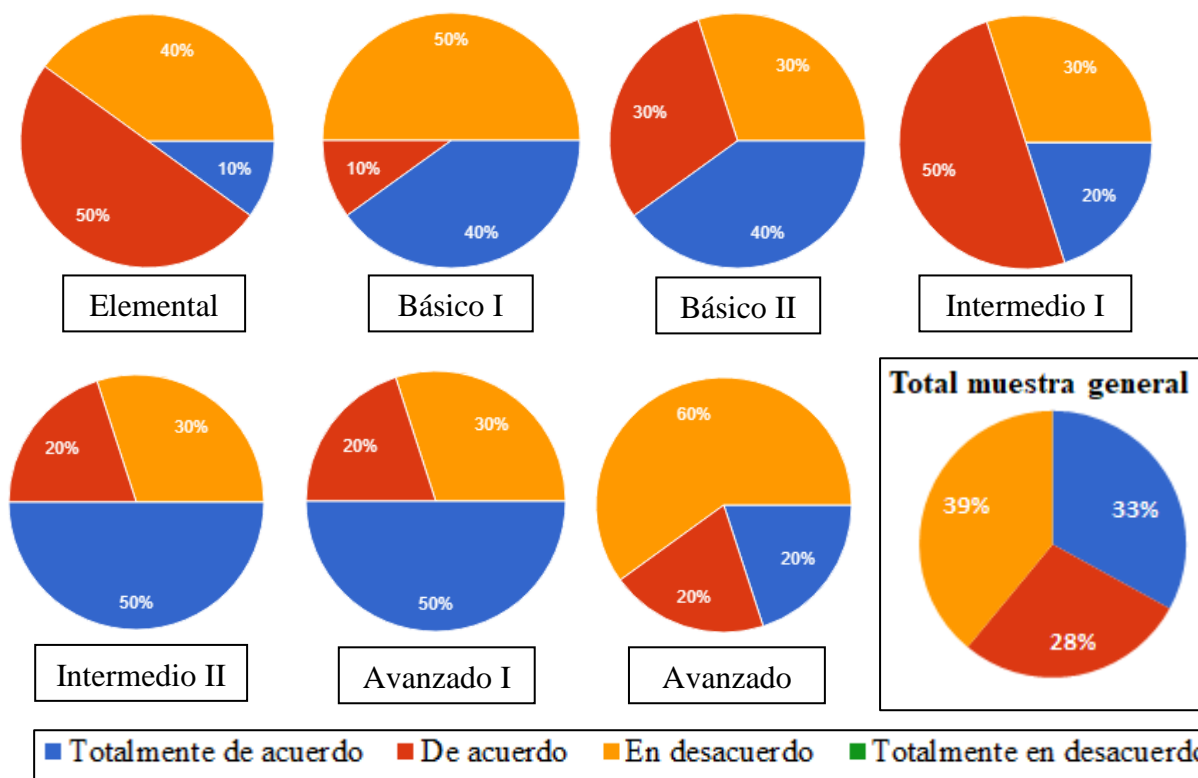
En referencia al enunciado *la calidad de las fotocopias del examen de language use afecta mi desempeño en este* se encontró que, en términos generales, la mayoría de los encuestados estuvo entre las opciones “desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo” con un 40% y 19% respectivamente. Del mismo modo, las opciones “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” obtuvieron 27% y 14% de cada una. Es así como, al realizar el contraste entre los cursos de inglés, se encontró que en Intermedio I es el único nivel en el que un número considerado de estudiantes opina que efectivamente la calidad de las fotocopias afecta su desempeño. No obstante, este representa una minoría con respecto al resto de los niveles, en donde una gran cantidad de estudiantes considera que las fotocopias no son un aspecto que influya en su desempeño en este examen.

Figura 12. La luz en el aula al momento de resolver el examen de *language use* afecta mi desempeño en este.



Sobre la afirmación *la luz en el aula al momento de resolver el examen de language use afecta mi desempeño en este* los resultados demostraron que, de la totalidad de los participantes, el 41% manifestó estar de acuerdo y el 13% totalmente de acuerdo. Por otra parte, el 39% indicó estar en desacuerdo y el 7% totalmente en desacuerdo, lo que indicó que, a pesar de la diversidad en las respuestas, existe una mayor tendencia hacia las opciones “de acuerdo y totalmente de acuerdo”. Además, al comparar las respuestas por nivel se observó que en Básico II, Intermedio I e Intermedio II fue notorio que la mayoría expresó que su desempeño se podía ver perjudicado por la luz en el aula.

Figura 13. La temperatura en el aula al momento de resolver el examen de *language use* afecta mi desempeño en este.



Respecto al enunciado *la temperatura en el aula al momento de resolver el examen de language use afecta mi desempeño en este* se evidenció que hubo un énfasis frente a las opciones “totalmente de acuerdo” con un 33% y “de acuerdo” con un 28% de la totalidad de la muestra, mientras que el 39% indicó estar en desacuerdo con esta afirmación. A partir de las gráficas se puede inferir que, a nivel general, en todos los cursos de inglés existieron opiniones similares, por lo que para la mayoría de los estudiantes la temperatura es un aspecto que afecta su desempeño. Sin embargo, al revisar las respuestas por nivel, se encontró que en Avanzado I la mayoría de los estudiantes señaló que la temperatura en el aula no afectaba su rendimiento.

A partir de las figuras 7, 8 y 9 se puede inferir que los estudiantes perciben que el examen de *language use* es confiable, dado que sus resultados tienden a ser similares. No obstante, como se mencionó previamente para determinar la confiabilidad de un examen

existen otras características, aparte de la similitud en los resultados, que ayudan a determinar si este principio se cumple o no. De acuerdo con Brown (2003), la confiabilidad de un examen también puede verse afectada por aspectos como el ruido exterior, la calidad de las fotocopias, la luz en el aula o la temperatura. Ya que estas condiciones pueden perjudicar el desempeño de los estudiantes al resolver el examen.

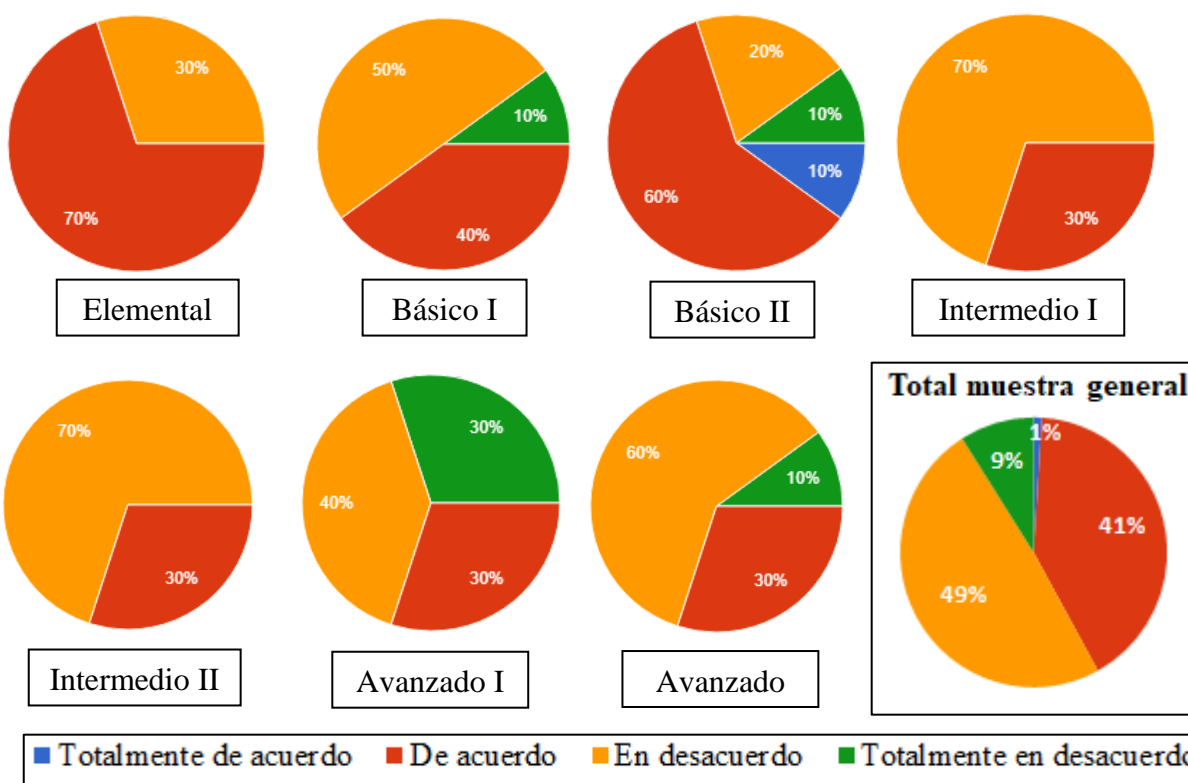
Así, a partir de los datos recolectados en los enunciados del 10 al 13, se determinó que las condiciones que más afectan el desempeño de los estudiantes al momento de presentar el examen son el ruido y la temperatura. Así mismo, la luz es una condición que los afecta, aunque esta en menor proporción. En lo que respecta a la calidad de las fotocopias, se encontró que esta no representa un mayor problema en su desempeño.

En este orden de ideas, según los resultados del cuestionario, es posible que las circunstancias externas constituyan uno de los motivos por los cuales los estudiantes presentan bajo rendimiento en el examen. Es decir, que de acuerdo con las percepciones de los estudiantes encuestados, los resultados del examen podrían no ser confiables, ya que los factores ajenos al examen que fueron mencionados pueden alterar el rendimiento y llevar a que el estudiante no logre demostrar sus verdaderos conocimientos, como lo plantea Brown (2003).

8.2.2.4 Principio de practicidad

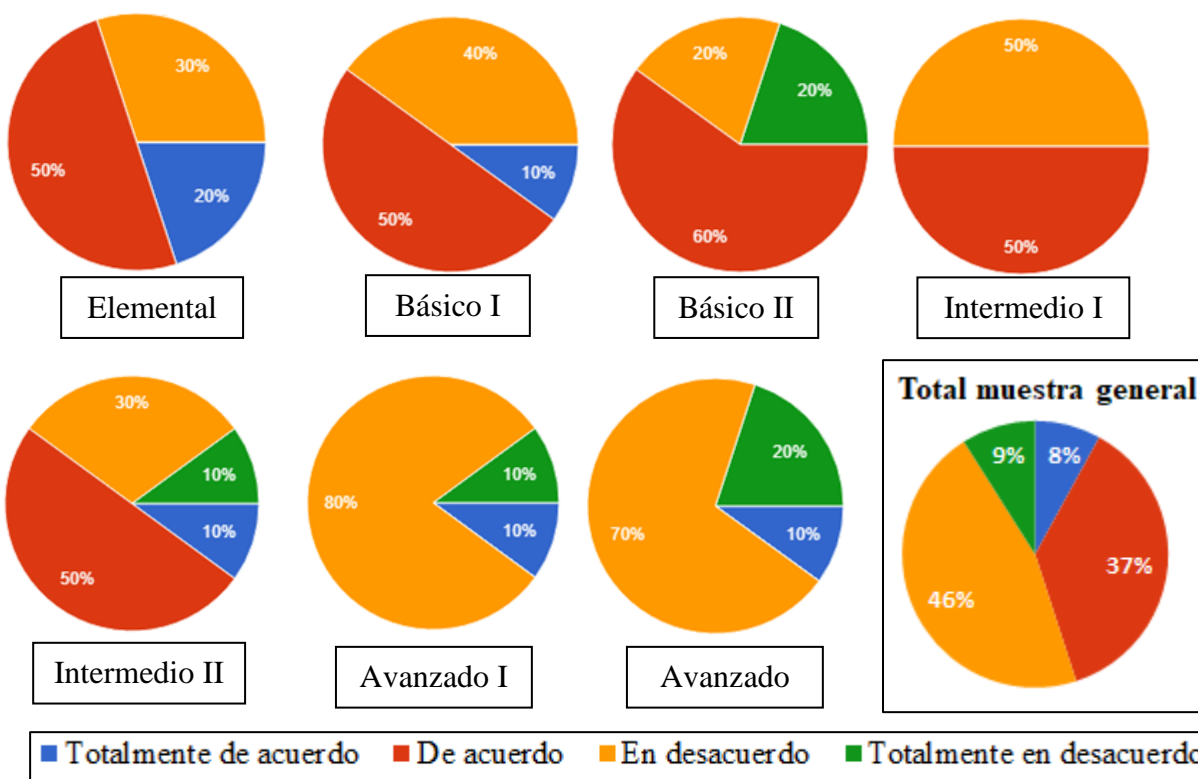
Adicional a los aspectos anteriores, ligados a la confiabilidad, la extensión del examen también es un factor que puede afectar el rendimiento de los estudiantes. No obstante, este se analizará dentro del principio de practicidad, que se refiere al tiempo que toma el examen, debido a que los estudiantes ligaron el tiempo necesario para completar el examen con la extensión del mismo. Así, en esta sección se incluirán los enunciados correspondientes a las figuras 14, 15 y 16, los cuales se describirán de forma independiente y se analizarán en conjunto debido a la relación mencionada inicialmente.

Figura 14. El examen de *language use* tiene una extensión ideal.



En el enunciado *el examen de language use tiene una extensión ideal* inicialmente se obtuvo que, a nivel general, el 49% señaló estar en desacuerdo y el 9% totalmente en desacuerdo. Es decir que el 58% estuvo en contra de la afirmación. Por otro lado, el 41% afirmó estar de acuerdo y el 1% totalmente de acuerdo. Por lo que un total del 42% señaló estar en contra. Adicionalmente, al comparar las respuestas de cada nivel, fue posible apreciar que en inglés Elemental e inglés Básico I fueron los únicos en los que la mayoría de los participantes dijo que la extensión del examen es adecuada. Pues, en los niveles restantes fue mayor el porcentaje de personas que estuvieron en desacuerdo con la afirmación.

Figura 15. El tiempo correspondiente para resolver el examen de *language use* es suficiente para responder la totalidad de las preguntas.

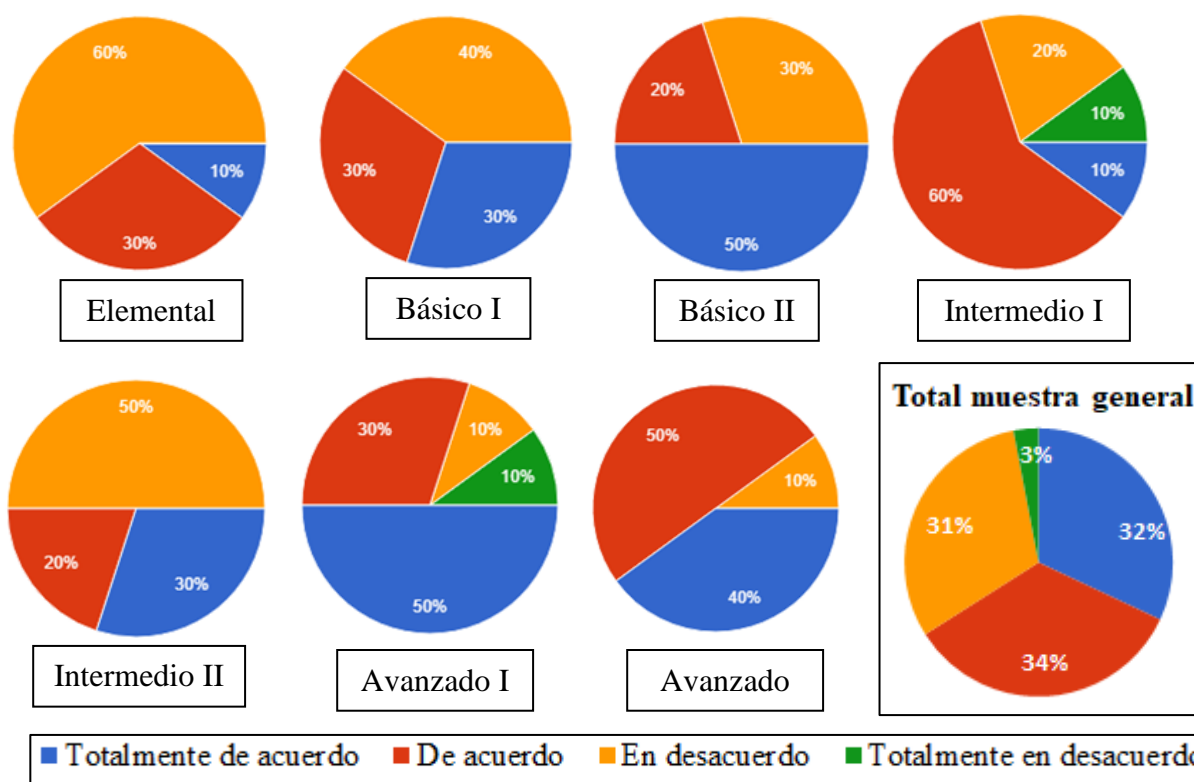


Frente al enunciado *el tiempo correspondiente para resolver el examen de language use es suficiente para responder la totalidad de las preguntas* el cuestionario demostró que a nivel general el 46% señaló estar en desacuerdo y el 9% totalmente en desacuerdo, lo que implica que el 54% del total de los encuestados piensa que el tiempo para el examen no es suficiente. En contraste, el 37% de los estudiantes estuvo de acuerdo, y el 8% estuvo totalmente de acuerdo. Es decir que un total de 45% considera que el tiempo para completar el examen de *language use* es adecuado.

Adicionalmente, al realizar una comparación entre las respuestas de cada nivel, sobresalió el hecho de que en inglés Elemental y Básico I la mayoría de los participantes consideró que el tiempo del examen era apropiado, mientras que en inglés Avanzado I y Avanzado II, la mayoría coincidió en que el tiempo no era suficiente. A partir de lo anterior, se puede contemplar que el tiempo para resolver el examen deja de ser suficiente según

avanzan los niveles de inglés, lo cual podría estar relacionado con la extensión, como se indicó en la figura 14, en la que la mayoría de los encuestados manifestó que la extensión del examen de *language use* no era la ideal.

Figura 16. El tiempo dado para responder el examen de *language use* afecta mi desempeño en este.



En cuanto al enunciado *el tiempo dado para responder el examen de language use afecta mi desempeño en este*, se evidenció que de forma general el 34% de la muestra manifestó encontrarse de acuerdo y el 32%, totalmente de acuerdo. Es decir que un total del 66% de los encuestados opina que el tiempo es un factor que afecta su desempeño en el examen de *language use*. No obstante, el 31% estuvo en desacuerdo con el enunciado y el 3%, totalmente en desacuerdo. Lo que quiere decir que para el 34% de los participantes el tiempo no representa un problema.

Por otro lado, al contrastar las respuestas que surgieron en cada nivel, se observa que inglés Elemental fue el único en el que la mayoría de los estudiantes indicó que el tiempo dado para el examen no perjudicaba su desempeño; en inglés Básico II, Intermedio II y Avanzado I, se dio una equivalencia entre quienes se veían afectados por el tiempo y quienes no; y en los cuatro niveles restantes, la mayoría dijo que el tiempo sí afectaba su rendimiento en el examen de *language use*.

Con el fin de analizar los datos anteriores, es apropiado indicar que, según el principio de practicidad propuesto por Brown (2003), el examen debe estar diseñado para resolverse en un límite de tiempo apropiado, de modo que, un examen que le tome al estudiante mucho tiempo en contestar resulta ser poco práctico. Como se observó en las figuras 15 y 16, la mayoría de los estudiantes coinciden en que el tiempo para completar el examen de *language use* no es suficiente. Asimismo, una cantidad considerable de los encuestados opinó que este es un aspecto que afecta su desempeño. Por lo que se podría deducir que, de acuerdo con las percepciones de los encuestados, el examen de *language use* no sería práctico, lo cual implicaría que la calidad del examen se vería afectada, ya que los estudiantes no están teniendo el tiempo adecuado para demostrar totalmente sus conocimientos de la lengua.

De la misma manera, debido a las diferencias que se evidenciaron entre las respuestas de cada uno de los niveles, fue pertinente ahondar sobre este aspecto en el grupo focal, como se presentará a continuación con el propósito de contrastar las opiniones y realizar su análisis correspondiente.

Así, respecto a los enunciados que tienen en cuenta el tiempo como factor que influye en el desempeño ante el examen de *language use*, los estudiantes estuvieron interesados en expresar ampliamente sus puntos de vista; por lo cual, se dieron diversas participaciones que se presentarán a continuación.

Por una parte, uno de los estudiantes señaló:

“A mí me parece que es muy poquito tiempo para lo largo que es el examen. Por ejemplo, a mí me toma mucho tiempo hacer el “sancocho” (llenar los espacios). Entonces uno dice, a veces este punto vale 20, 13, 18 entonces uno dice pues eso es mucho, tengo que centrarme. Me centro en

eso y luego hago lo otro, que lo de gramática no es nada fácil. Uno tiene que pensar en que le quede bien la oración y que todo tenga sentido. Y luego uno llega a la parte de vocabulario, y a mí me parece muy poquito tiempo. Uno ya llega a ese parte estresado, no se puede relajar, ni siquiera puede tomar cinco minutos para respirar y seguir con el examen porque en realidad si uno se toma dos minutos no alcanza”.

[Estudiante Básico II. Octubre 12, 2018]

Así, se observó que para los estudiantes puede ser agobiante la extensión del examen, y el peso que tiene la calificación. Este estudiante, por ejemplo, expresó que la tarea de *fill in the gaps* era la más importante dentro del examen, debido a los puntos que se le asignan en términos de nota. Igualmente, el estudiante indicó que esta tarea era la que más tomaba tiempo, lo cual afectaba su desempeño en las siguientes secciones del examen.

Frente a esta situación, otro participante añadió:

“Sí, eso es tan cierto, por ejemplo, este corte a todas nos entregaron el parcial y se escuchó que todo el mundo volteo la hoja y empezó por el vocabulario. Porque requiere mucho tiempo el *fill in the gaps*, entonces uno se estresa es porque ese punto vale demasiado. Si bien el tiempo es desafiante, yo creo que también va mucho en el puntaje que tiene cada ejercicio. Entonces uno sabe que si le va bien en el vocabulario, en las otras pequeñas partes de gramática, ya salvó el examen. Porque el que le va a bajar a uno siempre en el examen es el *fill in the gaps*”.

[Estudiante Avanzado I. Octubre 12, 2018]

De manera que para algunos estudiantes la tarea de *fill in the gaps* toma más tiempo que las demás, por lo que resulta mejor para ellos realizar la sección de vocabulario del examen en primera instancia y luego ocuparse de la sección gramatical. Igualmente, se evidenció que en ocasiones el desempeño de los estudiantes se puede ver significativamente afectado por la sección de gramática, ya sea que se inicie por responder esta, o se desarrolle en último lugar. De manera que es posible que esta tarea represente una gran dificultad para los estudiantes. Sin embargo, se encontró que más que el tiempo, un aspecto que causa bastante estrés a los estudiantes al momento de presentar este examen es el puntaje que se le asigna a esta tarea.

Por otro lado, otros estudiantes señalaron que el tiempo es suficiente y que es una cuestión más subjetiva, como se mostrará a continuación.

En primer lugar, uno de los participantes declaró:

“Hay algo que tú decías y es más cómo nos están entrenando a eso del tiempo porque yo pienso, por ejemplo, yo arranqué desde elemental, he pasado por todo. Y ha habido exámenes de gramática que han sido supremamente duros, es decir yo digo como no alcanzo es que realmente es imposible. Pero considero que el tiempo es fundamental, porque por ejemplo por tiempo es que uno pierde. Entonces no sé si es más bien es ese entrenamiento que uno ha tenido, porque ahí quedaría la hipótesis, yo creo que sí se diseña para el tiempo justo. Son muchas cosas y eso implica muchos procesos, pero yo sí creo que está para el tiempo justo, no van a hacer como algo de 3-4 horas, no creo que sea así”.

[Estudiante Avanzado II. Octubre 12, 2018]

En este caso, se observa que el tiempo sí afecta el desempeño de los estudiantes en el examen, y algunos consideran que esto se podría solucionar si contaran con más estrategias para manejar eficazmente el tiempo durante la evaluación. Es decir, los estudiantes consideran que el examen está debidamente diseñado para el tiempo que les dan, pero manifiestan una dificultad al momento de emplear ese tiempo, lo cual perjudica su rendimiento.

Así, frente a dicha opinión los demás estudiantes respondieron con declaraciones como:

“Sí, yo también estoy de acuerdo que el tiempo es justo”.

[Estudiante Intermedio II. Octubre 12, 2018]

“Yo creo que eso también va en uno. A mí me pasa mucho y es que yo miro el examen y yo ya estoy como nervioso, como que desde ahí ya me estoy bloqueando, entonces como que empiezo a perder mucho tiempo. Y a veces del estrés resulto por allá divagando. Entonces es cuestión también de controlarse uno”.

[Estudiante Básico I. Octubre 12, 2018]

“Yo digo que el tiempo también es justo, o sea de hecho me parece como bien. Yo siempre termino como a ras, como faltando 3 o 5 minutos para entregar. Para mí el tiempo es justo, no hay necesidad de ponerle más”.

[Estudiante Intermedio I. Octubre 12, 2018]

“Yo pienso lo mismo la verdad. A mí me da tiempo hasta de volver a revisarlo”.

[Estudiante Elemental. Octubre 12, 2018]

En este sentido, al hacer una revisión sobre las percepciones de los estudiantes en los distintos niveles, se puede evidenciar que frente a la extensión, la gran mayoría concordó en que esta no es la ideal, por lo que según Brown (2003) se estaría viendo afectada la confiabilidad del examen. No obstante, en relación con la practicidad se pudo reflejar que, en cuanto al tiempo, las percepciones de los estudiantes cambian de una manera considerable. Los estudiantes del nivel Básico II, Avanzado I y Avanzado II consideran que el tiempo no es suficiente para completar la totalidad del examen y que la parte en la que más se demoran es en el “sancocho” (llenar los espacios).

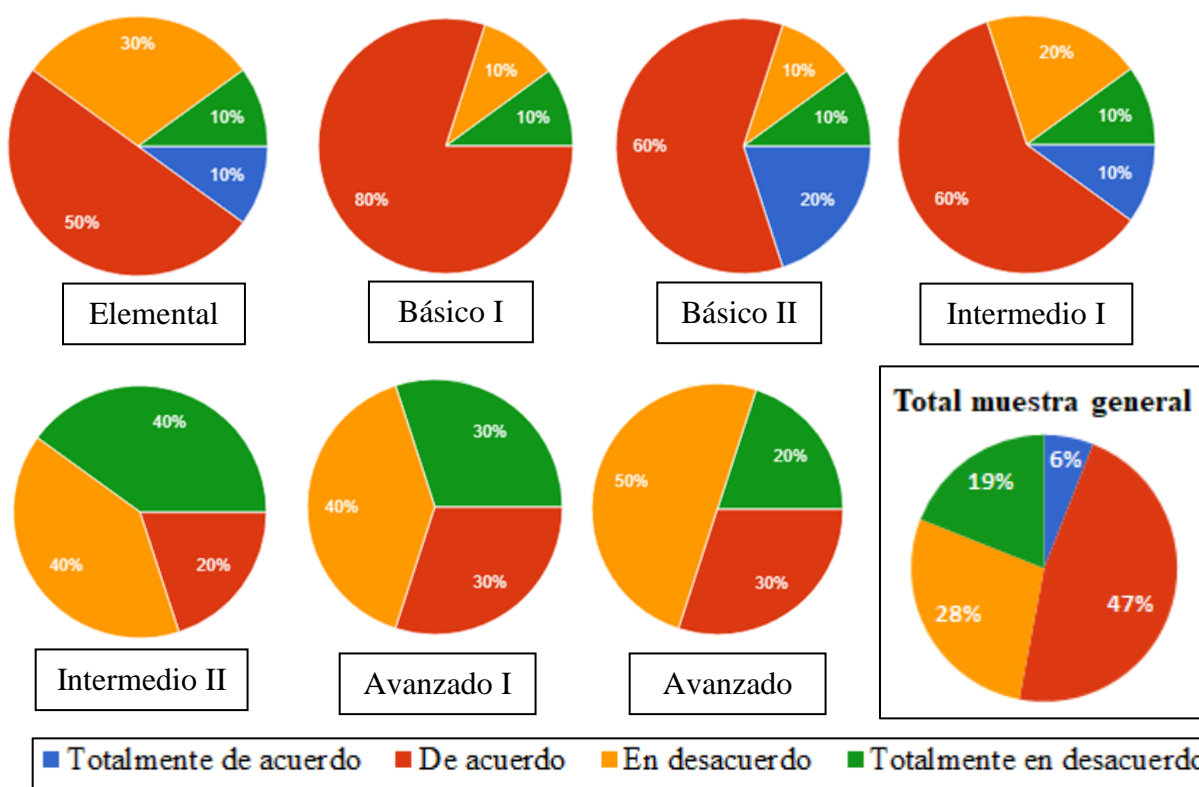
Por otro lado, en referencia a los niveles de Elemental e Intermedio I, los participantes coincidieron en que el tiempo es suficiente. Por último, los estudiantes del nivel Avanzado II y Básico II perciben que la cuestión del tiempo es algo más subjetivo, es decir, que el problema radica en que no saben cómo manejar su tiempo a la hora de resolver el examen, puesto que les da ansiedad de modo que se estresan y se sienten presionados, por lo que se bloquean al momento de responder.

Finalmente, es pertinente señalar que en cada uno de los niveles se aplica un examen de *language use* diferente, puesto que cada uno tiene un proceso y contenidos específicos. Así, frente a la practicidad, se encontró que no en todos los niveles el examen que se aplica resulta práctico para los estudiantes, ya que Básico II, Avanzado I y Avanzado II consideran que necesitan más tiempo para poder completarlo. Asimismo, dentro de los hallazgos se pudo determinar que existen dos motivos por los cuales el tiempo no resulta apropiado para estos estudiantes, los cuales son la extensión y la ansiedad.

8.2.2.5 Principio de Washback

En este apartado se abordarán los enunciados que corresponden a las figuras 17, 18 y 19. Estos se describirán y analizarán de forma separada ya que cada uno es equivalente a una de las características del principio de *wahsback*. Así, el primer enunciado se refiere al interés de los docentes por mejorar las prácticas de enseñanza; el segundo corresponde al impacto que tiene el examen en el proceso de aprendizaje, y el último se relaciona con la motivación de los estudiantes luego de presentar el examen.

Figura 17. Al tener los resultados del examen de *language use* mis profesores evalúan conmigo si es necesario hacer cambios en la metodología de clase.

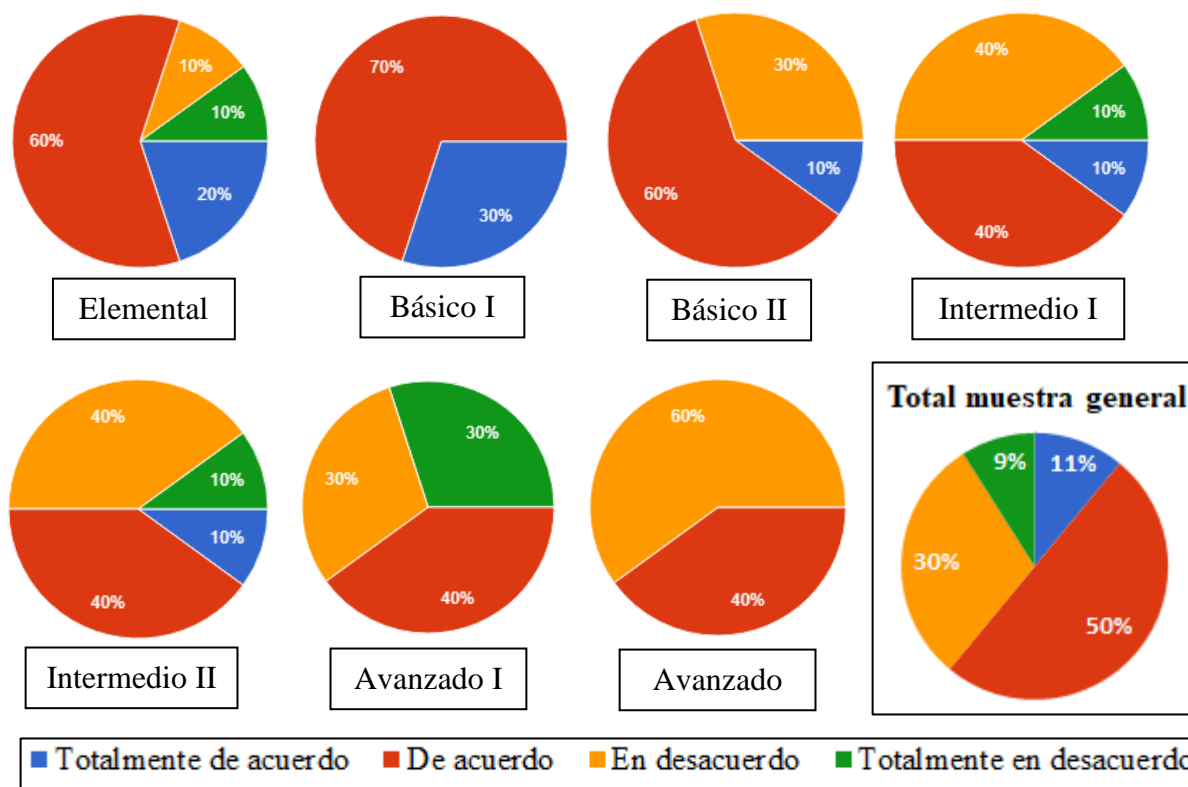


En cuanto al enunciado *al tener los resultados del examen de language use mis profesores evalúan conmigo si es necesario hacer cambios en la metodología de clase* se encontró que el 47% de la muestra dijo estar de acuerdo y 6%, totalmente de acuerdo. De

manera que el 53% estuvo a favor del enunciado. Por el contrario, el 28% indicó estar en desacuerdo y 19%, totalmente en desacuerdo. Es decir, que el 47% de los encuestados estuvo en contra del enunciado. Así, al realizar un contraste entre las respuestas de cada nivel, se observó que en los primeros 4 niveles, la mayoría de los participantes consideró que después de aplicar el examen de *language use* sus profesores evalúan con ellos en qué medida era necesario hacer cambios en la clase para mejorar sus condiciones de aprendizaje, mientras que, en los tres niveles siguientes, la mayoría de las estudiantes señaló que esto no ocurría.

Ahora bien, esta pregunta del cuestionario está relacionada con el principio de *washback*, el cual según Brown (2003) se cumple cuando el docente propicia espacios de intercambio de información con los estudiantes para realizar comentarios frente a su desempeño y tomar medidas en torno al mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, considerando los resultados del cuestionario, es posible que el principio propuesto por Brown (2003) esté siendo efectivo únicamente en los primeros cuatro niveles de inglés dado que en los últimos tres, la mayoría de los participantes expresó que no contaban con un momento de evaluación en el que los docentes evaluaran con ellos si era necesario modificar las estrategias de enseñanza en la clase.

Figura 18. El examen de *language use* tiene un impacto positivo en mi proceso de aprendizaje.



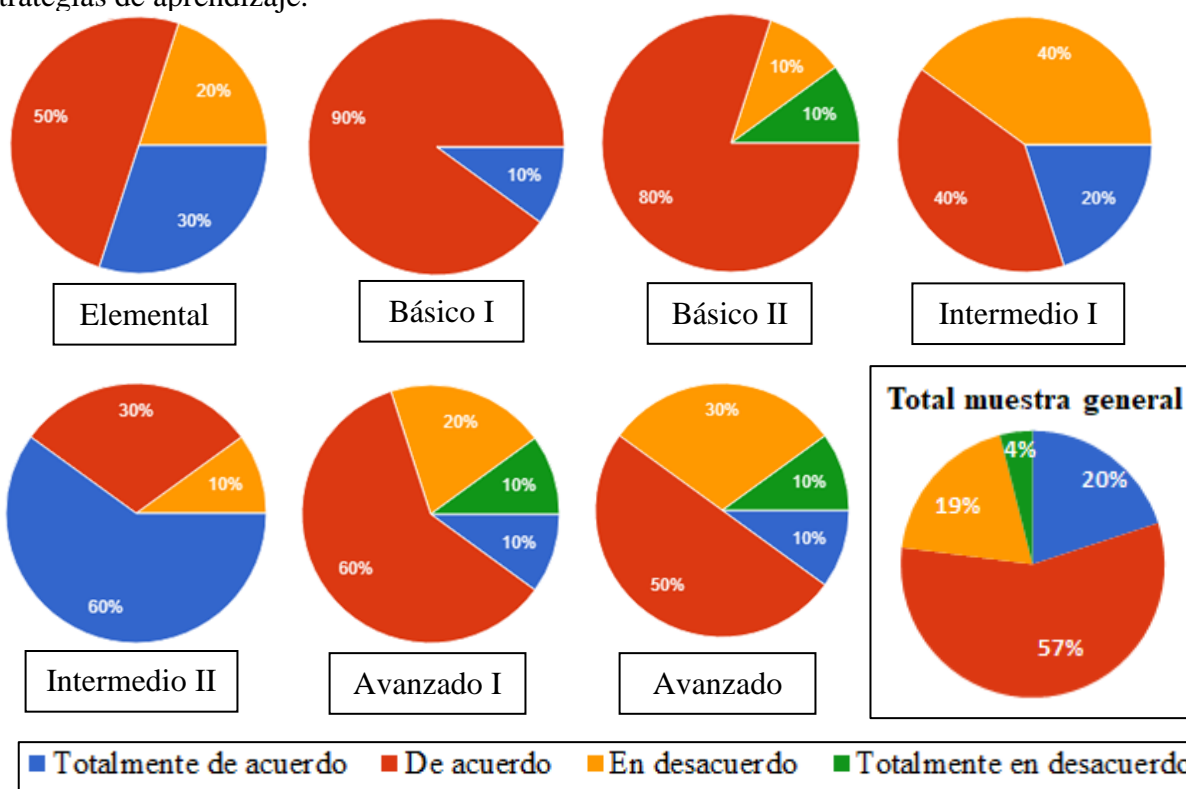
Con respecto al enunciado *el examen de language use* tiene un impacto positivo en mi proceso de aprendizaje el cuestionario reveló que, a nivel general, el 50% de los encuestados se encontró de acuerdo y el 11% estuvo totalmente de acuerdo. Es decir, que el 61% de la muestra dijo estar a favor de la afirmación. Por otra parte, el 30% indicó que estaba en desacuerdo y el 9% restante, totalmente en desacuerdo. Por tanto, el 39% de los encuestados señaló estar en contra de la afirmación.

Además, al realizar un contraste entre las respuestas dadas en cada nivel, se observó que inglés Elemental, inglés Básico I e inglés Básico II fueron los niveles en los que la mayoría de los participantes consideró que el examen de *language use* tenía un impacto positivo en su proceso de aprendizaje. En contraste, en inglés Intermedio I e Intermedio II se evidenció una equivalencia entre quienes estaban a favor del enunciado y quienes no lo estaban; y en los dos niveles de Avanzado, ocurrió que la mayoría de los estudiantes dijo que el examen no tenía un impacto positivo en su proceso de aprendizaje. Siguiendo esa

línea de ideas, los resultados indican que en los tres primeros niveles de inglés el examen de *language use* tiene un impacto positivo. Sin embargo, esta cualidad del examen se reduce progresivamente a partir de los siguientes niveles.

Así, es relevante añadir que, de acuerdo con la teoría de Brown (2003), el principio de *washback* se cumple cuando el examen tiene un impacto positivo en los estudiantes, es decir, que puede llevar al estudiante a sentirse mejor con respecto a su aprendizaje y a comprender las acciones a seguir para potenciarlo. En relación con lo anterior, el cuestionario señaló que, en los tres primeros niveles de inglés, la mayoría de los estudiantes dijo que el examen de *language use* tenía un impacto positivo en su proceso de aprendizaje. No obstante, desde el cuarto nivel en adelante la mayoría de los estudiantes dijo lo contrario. Igualmente, se resalta el hecho de que, en la pregunta anterior, el espacio de diálogo entre profesores y estudiantes fue mayor en los primeros niveles y, menor en los últimos. Por lo tanto, es posible que estas características estén relacionadas. Es decir, que cuando los profesores discuten con los estudiantes acerca de las posibles decisiones para mejorar, esto tiene un impacto positivo en su proceso de aprendizaje.

Figura 19. Luego de presentar el examen de *language use* siento interés de buscar nuevas estrategias de aprendizaje.



Frente al enunciado *luego de presentar el examen de language use siento interés de buscar nuevas estrategias de aprendizaje* se obtuvo que, en general, el 57% de los encuestados estuvo de acuerdo y 20%, totalmente de acuerdo; lo cual significa que un total de 77% estuvo a favor de la afirmación. Por el contrario, el 19% dijo estar en desacuerdo y el 4%, totalmente en desacuerdo; por lo que en total, el 23% se mostró en contra. Igualmente, al contrastar las respuestas de cada nivel, se evidenció que en cada uno predominó el porcentaje de estudiantes que consideraban que luego de presentar el examen sentían interés de buscar nuevas estrategias de aprendizaje, lo cual sobresalió en inglés Básico I, puesto que todos los participantes de este nivel estuvieron a favor de la afirmación.

Siguiendo ese hilo conductor, es preciso mencionar que el principio de *washback* es uno de los más cruciales en la aplicación de un examen de lengua. Pues, este corresponde a las decisiones y acciones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje que pueden tomarse al analizar los resultados de los estudiantes. Así, Brown (2003) explica que luego de la realización de un examen, los profesores pueden tener un diálogo con los aprendices y ayudarlos a formar motivación y confianza en sí mismos. Por consiguiente, según los resultados obtenidos en esta afirmación, se puede observar que esta característica del principio de *washback* se está cumpliendo, debido a que la gran mayoría de los estudiantes coincidieron en que después de presentar el examen de *language use*, en efecto, se sienten motivados para buscar nuevas estrategias de aprendizaje que les ayuden en su proceso de formación.

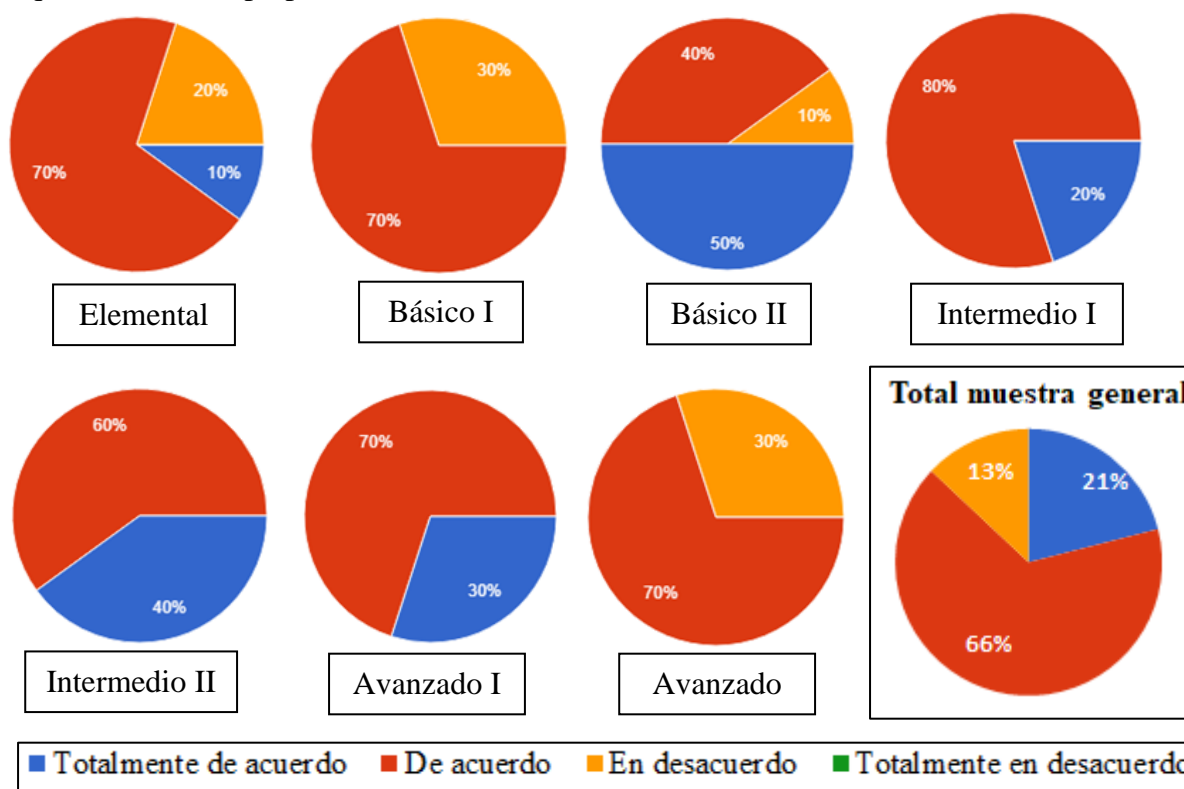
8.2.3 Factores lingüísticos

En este apartado se expondrán los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado y en el grupo focal con respecto a la dificultad que representa para los estudiantes de la LLM el examen de *language use*. Nowreya, Muneera & Hanan (2013) señalan que la dificultad puede estar determinada por el nivel de conocimiento y dominio de la lengua evaluada que tiene el estudiante. Igualmente, los autores explican que el dominio de la lengua puede ser variado en un grupo de estudiantes, según la experiencia de cada uno con la misma. No obstante, Nowreya et al. (2013) también argumentan que, en ocasiones, un

examen de lengua puede tornarse difícil si no es apropiado para el nivel correspondiente del examinado. En ese orden de ideas, las afirmaciones de esta sección buscan obtener evidencia de las percepciones de los estudiantes de la LLM en cuanto a sus dificultades al resolver el examen de *language use*, y la naturaleza de dichas dificultades.

Así, este apartado incluye los datos presentados desde la figura 20 a la 23, los cuales serán descritos y analizados teóricamente de forma individual, debido a que cada uno representa una característica en especial de la dificultad lingüística. De este modo, la figura 20 se relaciona con la dificultad por falta de preparación, la figura 21 con la dificultad por falta de comprensión de instrucciones o contenido, la figura 22 se conecta con la dificultad en el uso de la gramática y la figura 23 con la dificultad que representa el vocabulario no conocido en las instrucciones. Finalmente, se presentarán opiniones adicionales que surgieron en el grupo focal respecto a la dificultad en cuanto al uso del vocabulario en esta sección del examen y que, aunque no se contemplan dentro de la teoría se consideró pertinente presentar en la investigación.

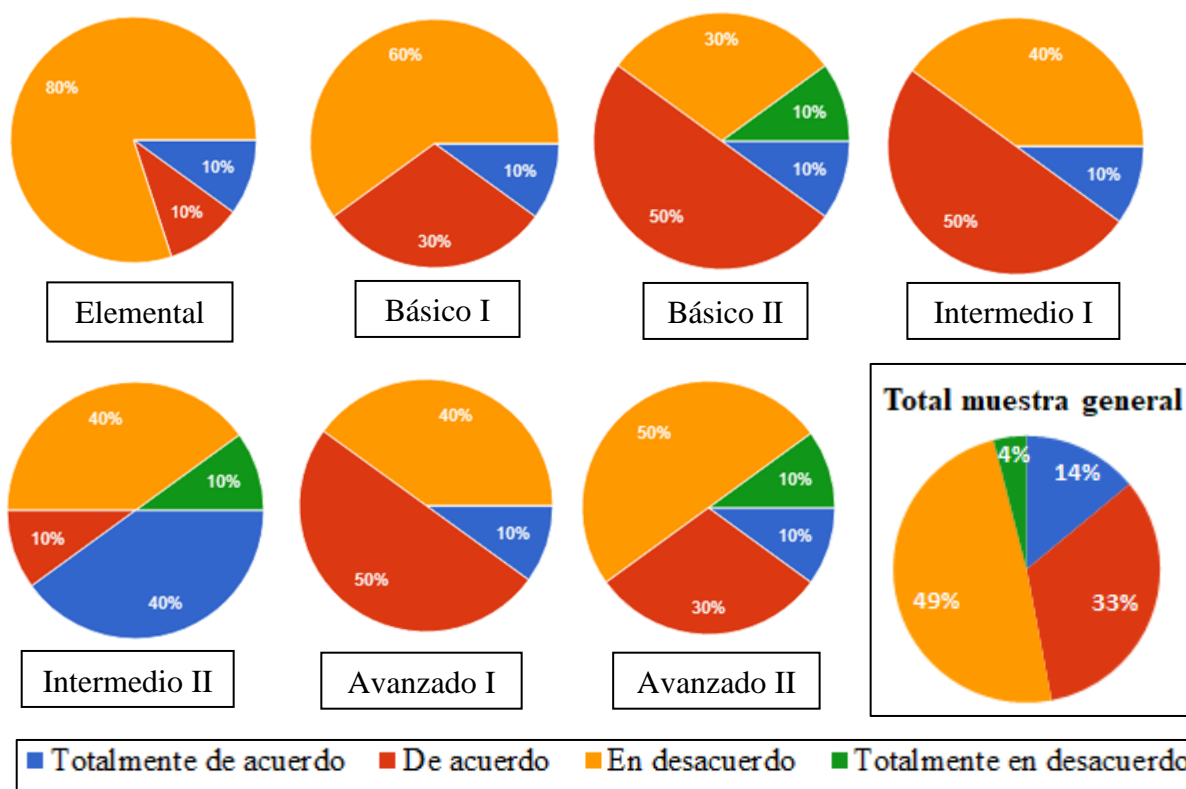
Figura 20. He encontrado preguntas en el examen de *language use* que no he podido responder porque no me había preparado lo suficiente.



En relación con el enunciado *he encontrado preguntas en el examen de language use que no he podido responder porque no me había preparado lo suficiente*, el 66% de la muestra indicó estar de acuerdo, el 21% estuvo totalmente de acuerdo y solo un 13% estuvo en desacuerdo. Con lo cual, el 87% de la muestra se mostró a favor de la afirmación y únicamente el 13% se mostró en contra. Por otra parte, al contrastar los resultados de cada nivel, se evidenció que en cada uno de los niveles la mayoría de los encuestados indicó que la falta de preparación era un motivo por el cual sus resultados se veían afectados. Sin embargo, en inglés Elemental, Básico I, Básico II y Avanzado II hubo una mínima parte de los participantes dijo que no había encontrado preguntas en el examen a las cuales no había podido dar respuesta por falta de preparación.

De acuerdo con Hughes & Bramley (como se citó en Nowreya et al., 2013), la dificultad de un examen es válida cuando esta se debe a condiciones específicas del estudiante, es decir, si el estudiante tiene dificultad para resolver el examen debido a su falta de preparación para el mismo, entonces la dificultad es válida. De modo que esta no es causada por falta de coherencia del examen con respecto al nivel de lengua de los evaluados. Por lo anterior, se puede contemplar que en relación con el examen de *language use*, un número considerable de la totalidad de muestra percibe que la dificultad que presentan es válida, ya que su falta de preparación es la causa que impide que tengan presente la información necesaria para resolver las preguntas.

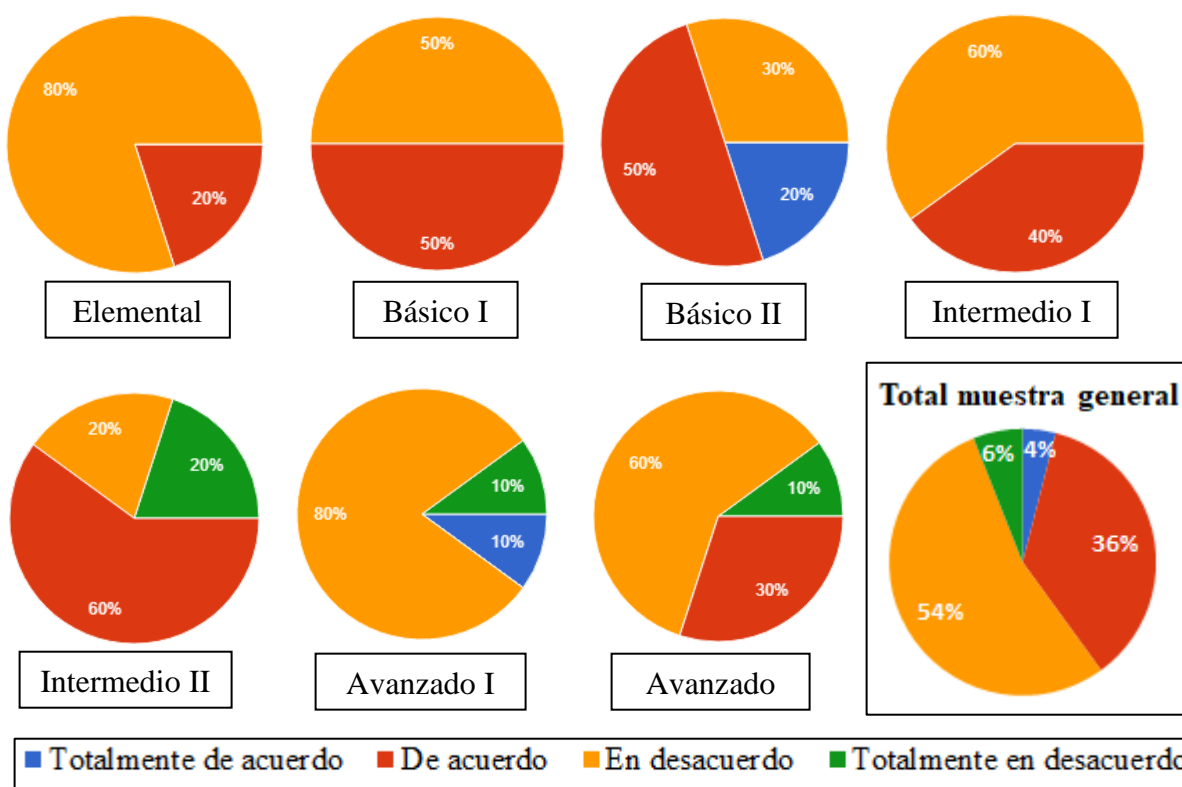
Figura 21. He encontrado preguntas en el examen de *language use* que no he podido responder porque no comprendía lo que debía hacer.



Frente al enunciado *he encontrado preguntas en el examen de language use que no he podido responder porque no comprendía lo que debía hacer* fue posible observar que, en términos generales, el 49% de los encuestados señaló que estaba en desacuerdo y el 4%, totalmente en desacuerdo. Por lo que el 53% de la muestra estuvo en contra del enunciado. En contraste, el 33% dijo estar de acuerdo y el 14%, totalmente de acuerdo. De manera que el 47% de los participantes estuvo a favor de la afirmación. Ahora bien, al evaluar los resultados de cada nivel, se encontró que en inglés Básico II, Intermedio I y Avanzado I, la mayoría de los estudiantes consideró que sí había encontrado preguntas en el examen que no había respondido por falta de comprensión de las mismas. Por su parte, en inglés Intermedio II, se dio una equivalencia entre las respuestas a favor y en contra del enunciado. Finalmente, en inglés Elemental, Básico I y Avanzado II, la mayoría indicó que la falta de comprensión de las preguntas del examen no era algo que afectara su desempeño en este.

En esta línea de ideas, es válido aclarar que, de acuerdo con lo propuesto por Hughes & Bramley (como se citó en Nowreya et al., 2013), la dificultad en un examen puede ser igualmente inválida. Dicho tipo de dificultad ocurre cuando las preguntas incluidas no son claras para el estudiante, o no están elaborados de acuerdo con su nivel de competencia en la lengua. En este aspecto, el cuestionario arrojó diversos resultados en cada nivel de inglés. Así, se observó que para la mayoría de los estudiantes encuestados, la dificultad inválida no se presentaba en el examen de *language use*. Sin embargo, se pudo evidenciar que existe una cantidad considerable de estudiantes cuyo desempeño en el examen se ha visto afectado por la falta de comprensión de las preguntas, especialmente, en los niveles Básico II, Intermedio I y Avanzado I.

Figura 22. Las estructuras gramaticales que debo aplicar en el examen son difíciles para mí.

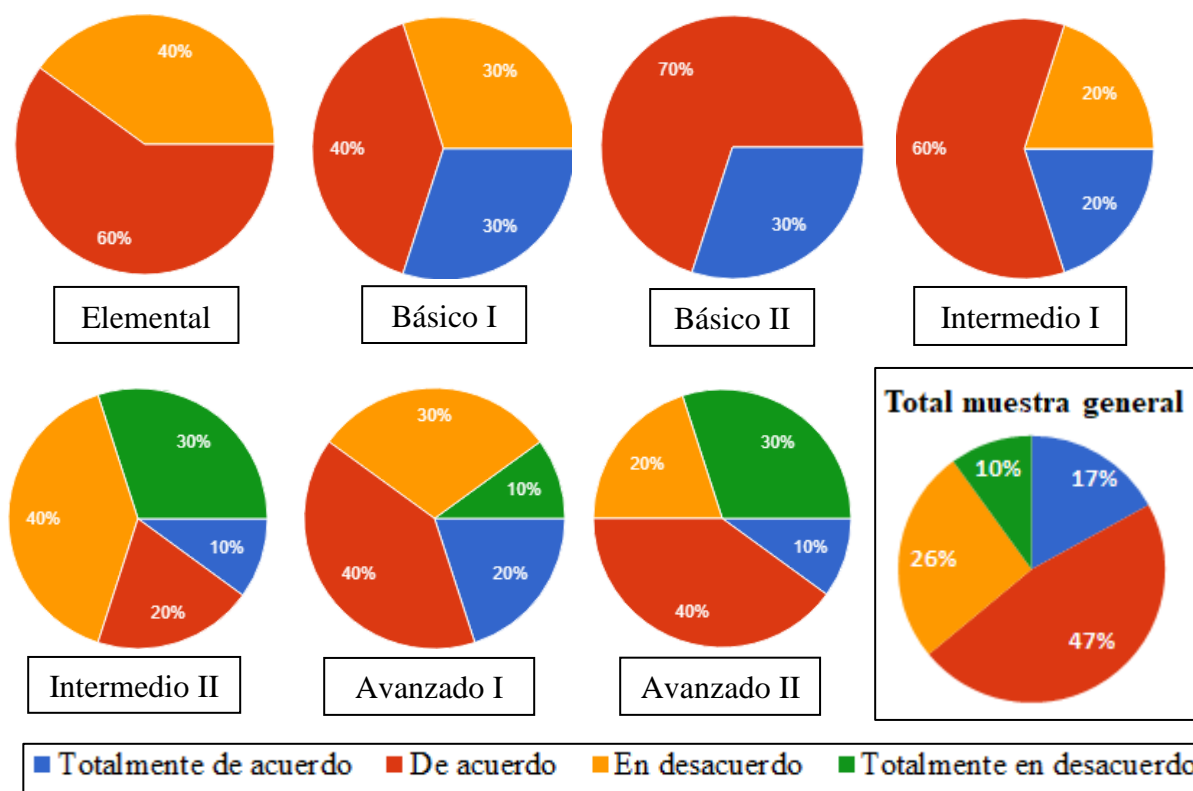


En cuanto al enunciado *las estructuras gramaticales que debo aplicar en el examen son difíciles para mí* el cuestionario demostró que, a nivel general, el 54% de los encuestados

estuvo en desacuerdo y el 6%, totalmente en desacuerdo; lo que significa que un total del 60% de los estudiantes estuvo en contra de la afirmación. Por otra parte, el 36% expresó que estaba de acuerdo y el 4% restante dijo que estaba totalmente de acuerdo; es decir que el 40% de los encuestados estuvo a favor del enunciado. Adicionalmente, al comparar las respuestas de cada nivel se encontró que inglés Básico II e Intermedio II fueron los únicos niveles en los que la mayoría de estudiantes expresó que las estructuras gramaticales que debían aplicar en el examen eran difíciles para ellos. Por su lado, en los demás niveles se observó que la mayoría de los encuestados dijo lo contrario.

Los datos recuperados en este punto se vinculan con lo señalado por DeKeyser (como se citó en Shiu, 2011), quien argumenta que la dificultad en un examen de gramática también puede ser objetiva, es decir que se puede dar por la complejidad de las estructuras gramaticales que en este se incluyen. Con respecto a este postulado, el cuestionario arrojó que para la mayoría de los participantes las reglas gramaticales que se deben aplicar en el examen de *language use* no resultaban difíciles para ellos. No obstante, se evidenció que en niveles como inglés Básico II e Intermedio II, una cantidad considerable de los estudiantes expresó que presentaban problemas a la hora de aplicar las reglas gramaticales en este examen. Lo anterior puede estar relacionado con lo propuesto por Filii (como se citó en Nowreyah et al., 2013) en donde la dificultad puede estar ligada al nivel de competencia lingüística del estudiante, la cual puede influir en su desempeño al momento de presentar el examen de *language use*.

Figura 23. El vocabulario desconocido en las instrucciones del examen de *language use* me genera dificultad al momento de resolverlo.



Con respecto al enunciado *el vocabulario desconocido en las instrucciones del examen de language use me genera dificultad al momento de resolverlo*, los datos obtenidos indicaron que, en términos generales, el 47% de los estudiantes estuvo de acuerdo y el 17%, totalmente de acuerdo. De tal modo que un total de 64% de la muestra estuvo a favor del enunciado. Por otro lado, el 26% señaló estar en desacuerdo y el 10%, totalmente en desacuerdo; con lo cual, un total del 36% estuvo en contra. Igualmente, al comparar las respuestas de cada nivel fue posible encontrar que en inglés Elemental, Básico I, Básico II, Intermedio I y Avanzado I, la mayoría de los participantes dijo que el vocabulario desconocido en las instrucciones del examen podía afectar su desempeño en el mismo; mientras que en Avanzado II se dio una equivalencia entre quienes estaban a favor y en contra de la afirmación; y en Intermedio II la mayoría expresó que el vocabulario desconocido en las instrucciones no influenciaba su desempeño.

Este enunciado corresponde a lo planteado por Filipi (como se citó en Nowreya et al., 2013), quien explica que el lenguaje que se emplea al escribir las instrucciones del examen puede ser un aspecto que determine la dificultad del mismo. Además, DeKeyser (como se citó en Shiu, 2011), agrega que la imprecisión de las palabras en las instrucciones del examen puede ser un factor lingüístico que afecte el desempeño de los evaluados. Ahora bien, las respuestas obtenidas en este punto señalaron que el vocabulario desconocido en las instrucciones representaba una dificultad a la mayoría de los encuestados.

Ahora bien, al profundizar en el aspecto de la dificultad en el examen de *language use*, los estudiantes resaltaron sus dificultades con respecto al vocabulario en el examen. Pues, se encontró que este puede representar un reto para los estudiantes, no solo cuando se incluyen términos complejos o desconocidos en las instrucciones, sino también cuando se trata de hacer uso de determinadas palabras en el desarrollo de la sección de vocabulario del examen.

Así, los estudiantes expresaron opiniones como:

“A mí el vocabulario siempre me mata porque yo no entiendo por qué nunca me puedo aprender como esas palabras. Porque además son unas palabras todas extrañas que yo nunca he visto en mi vida, como todas sacadas por allá de yo no sé dónde... Entonces, esas partes de vocabulario se me hacen muy muy difíciles por eso, y también como que son muchos temas.”

[Estudiante Básico II. Octubre 12, 2018]

De manera que, la dificultad de los estudiantes con el uso del vocabulario en el examen de *language use* se debe, por ejemplo, a la cantidad de temas que deben estudiar y a la complejidad o particularidad de las palabras que se evalúan. Sin embargo, otros participantes indicaron otras problemáticas relacionadas con la forma de tratar el vocabulario evaluado dentro de las respectivas clases de inglés. En relación con esto, algunos dijeron:

“A mí también me parece que la parte de vocabulario es lo que más me genera dificultad porque son palabras que sí, o sea, la profesora dice: ¡es que la vimos! pues la dijo en una clase y quizás mi cerebro como que la pasó por alto porque dijo como: ¡esto es montaña! y yo digo: ¡ah bueno, sí, montaña! Pero

después como que yo voy a estudiar y son muchas. Son tres unidades, y todas tienen palabras diferentes y no sé exactamente qué me van a preguntar, y puede que me haya aprendido la mitad y me salieron justo la otra mitad.”

[Estudiante Avanzado I. Octubre 12, 2018]

En ese orden de ideas, se infiere que a los estudiantes les cuesta aprender a manejar el vocabulario desconocido al que deben enfrentarse en cada corte académico. Igualmente, los estudiantes, en ocasiones, no logran prepararse debidamente para la sección de vocabulario del examen de *language use* lo cual responde, por un lado, a la cantidad de contenido que se incluye en cada periodo académico y, por otra parte, a la falta de preparación de dichos contenidos de vocabulario en las clases. Con respecto a este hecho, los estudiantes concluyeron:

“Como decía, la profesora dice ¡esto es montaña! pero entonces es como hacer más énfasis también en las clases como: Bueno chicos, el vocabulario es importante. Recuerden estas palabras. O bueno como cosas así”.

[Estudiante Avanzado II. Octubre 12, 2018]

“Con respecto a lo que dijo mi compañero yo estoy de acuerdo, completamente, porque yo creo que se enfocan más en *fill in the gaps* y esas cosas y en realizar actividades los mismos profesores para eso, que olvidan el vocabulario. Muchas veces, pasa lo que dijo mi compañero, mencionan solo una vez esa palabra y ya con eso creen que está aquí. Pero no, yo creo que tienen que tener en cuenta el hecho de que si el vocabulario va a aparecer es algo que también debe estar en constante repaso”.

[Estudiante Intermedio I. Octubre 12, 2018]

Es decir que algunos de los estudiantes consideran que en las clases de inglés se da un énfasis mayor al aprendizaje de la gramática, lo cual los ha llevado a tener dificultades en el aprendizaje del vocabulario de la lengua y en la aplicación del mismo dentro del examen. No obstante, uno de los participantes señaló que en algunos de los niveles, se estudiaba el vocabulario de forma más profunda. En este caso, se encontraron declaraciones como:

“Eso también depende ya de cada profesor porque en el nivel anterior nosotros teníamos un profesor que nos daba todas las palabras nuevas y obviamente pues, el significado, cómo utilizarlas en un contexto y cada semana, los viernes, nos hacía un quiz de vocabulario y ahí él se daba cuenta de que en serio están entendiendo lo que significa esta palabra, saben cómo utilizarla y todo eso”.

[Estudiante Intermedio II. Octubre 12, 2018]

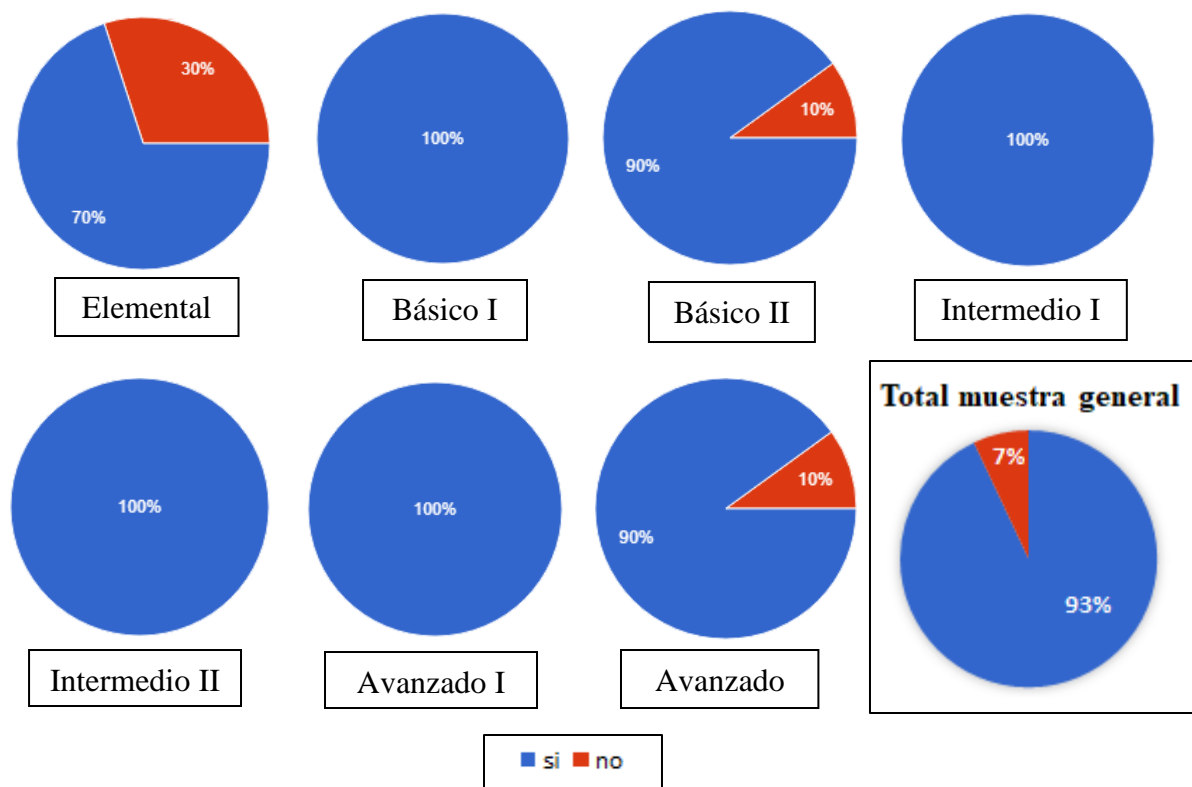
En ese orden de ideas, se evidenció que las falencias en el dominio de la lengua es un factor lingüístico que afecta a cierta parte de los estudiantes de la licenciatura al resolver el examen de *language use*. Lo anterior debido a que, tanto el manejo de las estructuras gramaticales como la comprensión del vocabulario, pueden ser problemáticos para los estudiantes. No obstante, adicional a lo referido en los aspectos teóricos, la dificultad de los estudiantes para hacer uso de la lengua depende en gran medida del proceso de enseñanza vivido en los cursos de inglés, ya que, quienes expresaron tener mayor dificultad en lo lingüístico, dijeron que no sentían que en sus clases los instruyeran debidamente en el uso del vocabulario.

8.2.4 Factores psicológicos

En este apartado se presentarán los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado y en el grupo focal en referencia a la ansiedad de los estudiantes de la LLM al momento de realizar el examen de *language use*. Según Bloom (como se citó en Birjandi & Alemi, 2010), existe un dominio afectivo del aprendizaje, del cual emerge, por ejemplo, la ansiedad ante un examen o *test anxiety*, como la denomina el Ministerio de Educación y Ciencia de España (s.f). Además, Birjandi & Alem (2010) explican que las causas y consecuencias de la ansiedad ante un examen suelen ser variadas según aspectos particulares del contexto personal y académico de los estudiantes. Ahora bien, las preguntas de esta sección pretenden encontrar cuáles son las percepciones de los estudiantes de la LLM con respecto a las causas y efectos de la ansiedad al responder el examen de *language use*.

Así pues, en este subtítulo se desarrolla el análisis de datos reflejados desde la figura 24 hasta la 29, lo cual se llevará a cabo en el siguiente orden: inicialmente, la figura 24 muestra el porcentaje de los encuestados que tienen ansiedad ante el examen de *language use*; las figuras 25 y 26 se describirán por separado, pero se analizarán en conjunto ya que corresponden a las causas de la ansiedad; igualmente, la figura 27, 28 y 29 se describirán individualmente, y se analizarán en conjunto debido a que se relacionan con las consecuencias de este estado.

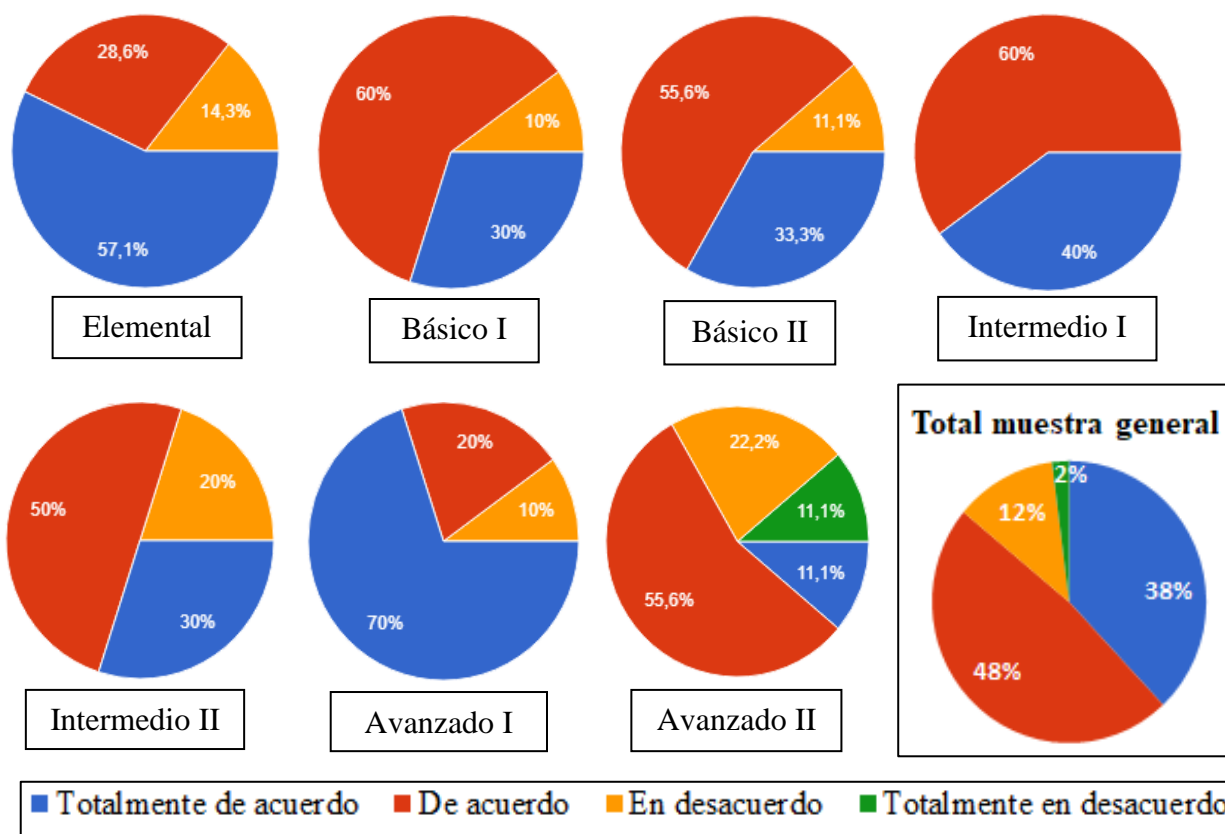
Figura 24. El examen de *language use* me genera ansiedad.



El enunciado *el examen de language use me genera ansiedad* fue incluido en el cuestionario con el propósito de verificar qué porcentaje de los participantes se podía ver

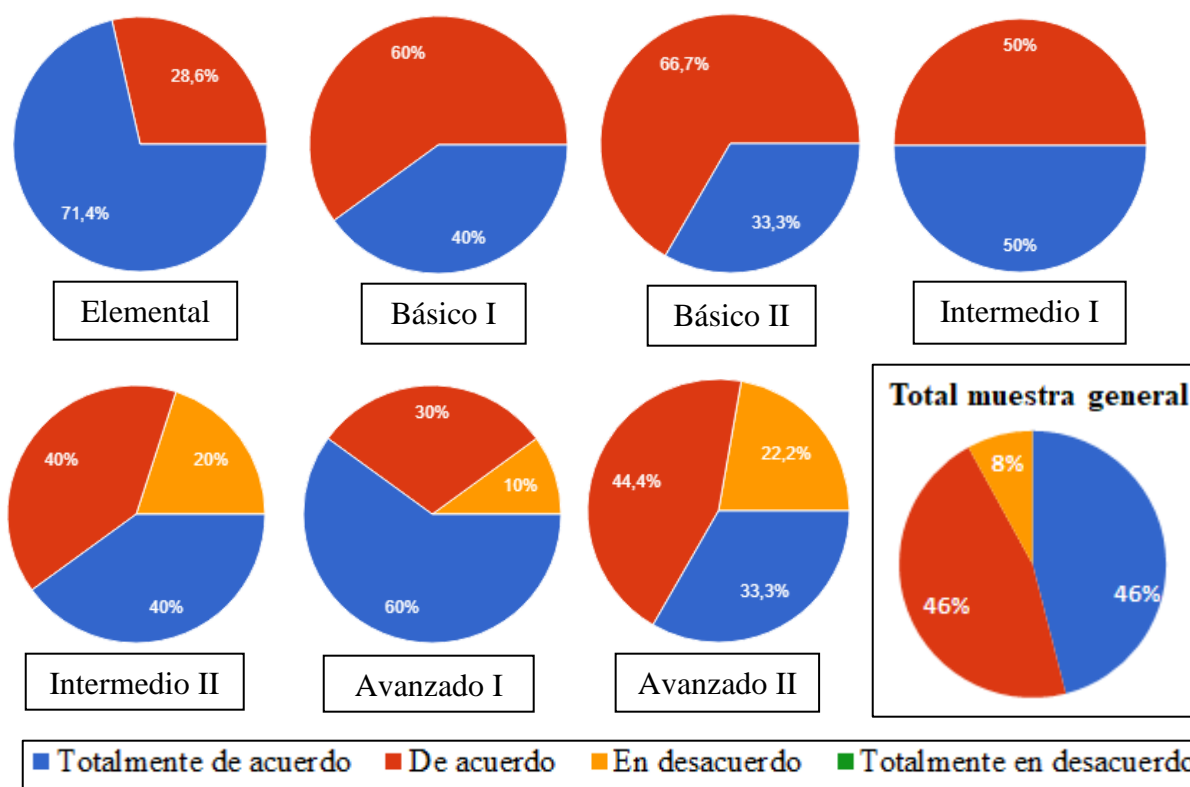
afectado por la ansiedad al resolver el examen. Así, las personas que aseguraron no tener ansiedad frente a este, no respondieron las siguientes preguntas del cuestionario. No obstante, los resultados mostraron que la ansiedad se presenta en el 93% de los encuestados. Por esta razón, se abordaron las percepciones de los estudiantes para profundizar las causas de su estado de ansiedad y el efecto de esta en su rendimiento al presentar el examen. Lo anterior fue posible a partir de los siguientes puntos del cuestionario y de la discusión llevada a cabo en el grupo focal.

Figura 25. Mi rendimiento en exámenes pasados me genera ansiedad al momento de resolver el examen de *language use*.



Frente al enunciado *Mi rendimiento en exámenes pasados me genera ansiedad al momento de resolver el examen de language use* el cuestionario reveló que el 48% de los encuestados optó por la opción “de acuerdo” y el 38 % eligió “totalmente de acuerdo”. Es decir que un total del 86% estuvo a favor del enunciado. Por otra parte, el 12% dijo estar en desacuerdo y el 2% dijo estar totalmente en desacuerdo. De modo que, el 14% del total de la muestra estuvo en contra. Además, al evaluar las respuestas de cada nivel, se observó que en cada uno de estos, la mayoría de participantes señaló que su rendimiento en exámenes pasados era un motivo por el cual sentían ansiedad al realizar el examen. Este hecho sobresalió principalmente en inglés Intermedio I, puesto que todas las respuestas de este fueron a favor de la afirmación.

Figura 26. El miedo al fracaso aumenta mi ansiedad al momento de resolver el examen de *language use*.



Al realizar una descripción general, de acuerdo con la afirmación *el miedo al fracaso aumenta mi ansiedad al momento de resolver el examen de language use*, se halló que el 46% de los estudiantes indicó estar totalmente de acuerdo, y el 46% de acuerdo. Es decir, que al realizar la sumatoria de estos dos porcentajes, el 92% se encuentra a favor de la afirmación. Y se identificó que, de la totalidad, solo el 8% se encontró en desacuerdo. En la comparación por niveles se pudo observar que, en todos los niveles, la tendencia estuvo hacia las respuestas totalmente de acuerdo y de acuerdo. En niveles como Elemental y Avanzado I, prevaleció la opción totalmente de acuerdo; y en Básico I, Básico II la opción de acuerdo. Sin embargo, al observar los tres últimos niveles se puede destacar que hubo un porcentaje que, aunque mínimo, consideró estar en desacuerdo. Por lo que podemos considerar que conforme aumenta el nivel, para algunos estudiantes, el miedo al fracaso

deja de considerarse como un factor que aumente su ansiedad ante el examen de *language use*.

Es así como, las figuras 25 y 26 responden a la teoría de Birjandi & Alem (2010), en donde se plantea que dentro de los factores que causan la ansiedad, se encuentran la preocupación por el rendimiento en exámenes pasados y el miedo al fracaso. Asimismo, Burns (como se citó en Rodríguez, s.f) señala que estas experiencias predisponen a los estudiantes haciéndoles pensar que independientemente de lo que hagan no obtendrán muy buenos resultados, lo que genera que los alumnos presenten problemas al resolver el examen, ya que estarán pensando en que fracasarán. En este sentido, al tener en cuenta los resultados del cuestionario, se determinó que en efecto la mayoría de los estudiantes de la LLM perciben estos dos factores como causantes de su ansiedad al momento de presentar el examen de *language use*, y que estos pensamientos pueden ser la razón por la que presentan dificultades a la hora de completarlo.

Al observar que un gran porcentaje de los participantes se encontró a favor de las afirmaciones, se decidió profundizar en el grupo focal otras posibles causas, que no se contemplaron dentro de la teoría, pero que están generando ansiedad en los estudiantes de la LLM y así dar mayor lugar a conocer las percepciones de los estudiantes sobre esta situación.

Con respecto a las causas de la ansiedad, hubo distintas opiniones por parte de los estudiantes frente a este aspecto (ver anexo 4); no obstante, se eligieron los extractos más representativos. Los cuales se expondrán a continuación.

En primera instancia, un estudiante señaló:

“Yo creo que literalmente nos pueden hacer en el último nivel un parcial de gramática donde solo salga el presente simple, pero el hecho de saber de que vale el 30%, de que es el más difícil, de que eso va a ser un larguero, ya me bloqueo. Yo creo que eso afecta mucho. Entonces es como no, tengo que dar cuenta porque si se me olvidó conjugar ¿y ya en el último nivel? y no sé conjugar un verbo, no qué horror eso. El simple hecho de pensar que es gramática, que va a estar súper largo y que tiene un porcentaje más alto que en las otras habilidades, ya eso lo afecta a uno.”

[Estudiante Avanzado II. Octubre 12, 2018]

Esta participación fue contundente para la investigación, ya que el estudiante expresó que en ocasiones su desempeño en el examen no se veía afectado por falta de conocimientos o de preparación, sino por la presión de presentar el examen y la ansiedad que puede ser generada por la extensión del examen, la nota que recibirán y los comentarios de los profesores. En cuanto a este tema, otros estudiantes añadieron:

“A mí me pasa una cosa y es que yo puedo saber las cosas, pero por el mismo estrés y ansiedad que me genera el parcial, lo olvido todo en el parcial. A mí me pasa, yo sufro de pánico escénico, me bloqueo fácilmente y cuando me enfrento a un examen, veo la dificultad, veo que es muy largo y veo que el profesor está ejerciendo presión no solamente en el tiempo, sino en qué va a decir sobre mis conocimientos de la lengua. De hecho, considero que el examen no demuestra exactamente lo que yo sé porque lo que a mí me genera la ansiedad y el estrés, hace que yo pierda totalmente la noción de todo en un examen. Entonces a mí la ansiedad, el estrés y todo lo que un examen me produce, afectan directamente cómo vaya a desarrollar el examen.”

[Estudiante Avanzado II. Octubre 12, 2018]

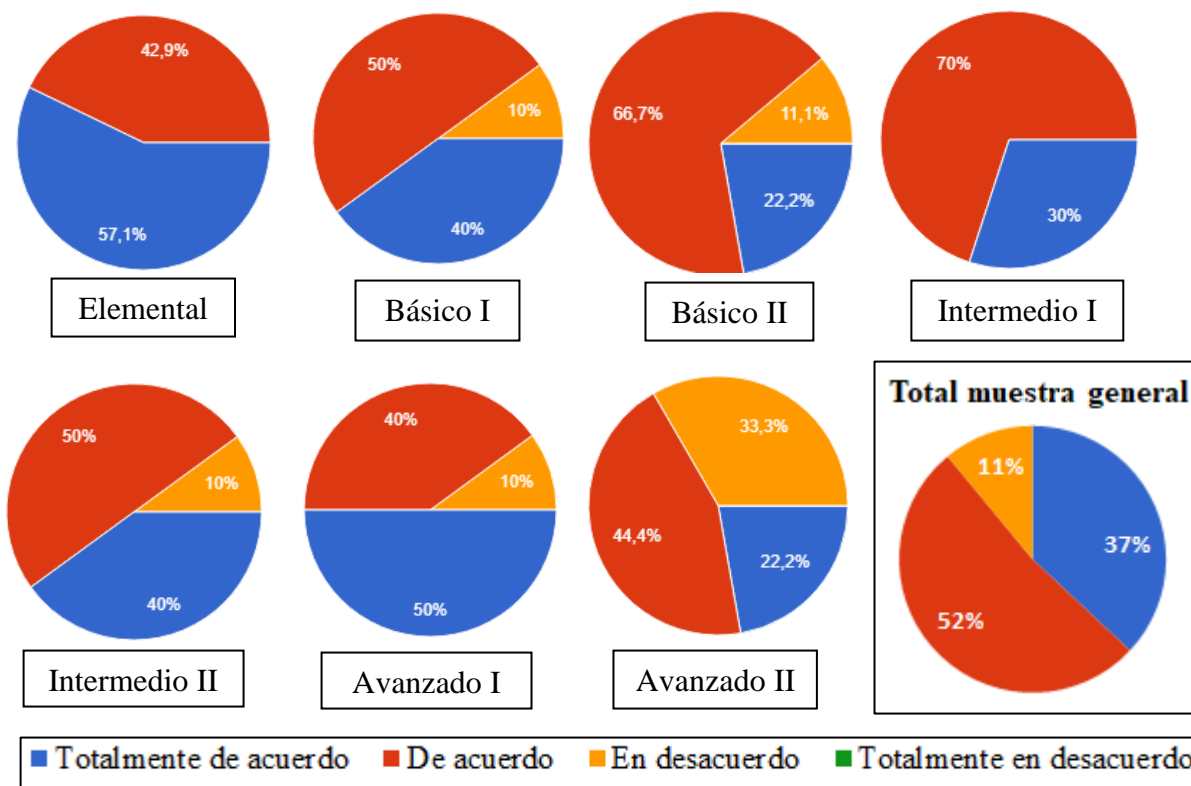
Así, fue posible evidenciar que algunos estudiantes piensan que el examen de *language use* no da cuenta de su verdadero potencial en el uso de la lengua, ya que la ansiedad ante el examen no les permite demostrar los alcances que han tenido en el transcurso del corte académico. Pues, experimentan bloqueos mentales y olvidan información relevante para resolver exitosamente las tareas presentadas en el examen. Adicionalmente, otros participantes indicaron que existían más causas de la ansiedad, como es el caso de la siguiente intervención:

“También digamos que a veces uno tiene más parciales el mismo día, entonces uno tiene esa presión. Entonces uno se condensa de muchas cosas, y pues aparte la ansiedad, el estrés y el miedo a perder, porque como decía ella (básico II) es verdad, o sea uno dice como no, es que la nota no dice nada de lo que usted pueda saber, pero pues bueno no dice nada pero estoy perdiendo la materia, el próximo semestre voy a repetir el mismo nivel, el promedio. Es decir, son muchas cosas que también como que a uno le afectan. Uno no sabe, problemas en la casa o sea son muchos factores que también como que vienen y lo golpean.”

[Estudiante Básico I. Octubre 12, 2018]

Siguiendo este hilo conductor, se pudo observar que para los estudiantes de la LLM no solo el miedo al fracaso y el rendimiento en exámenes pasados son las causas de su ansiedad y por ende de su bajo desempeño. A parte de las propuestas por Birjandi & Alem (2010), existen causas adicionales que dan lugar a la ansiedad en los alumnos al presentar el *examen de language use*. Dentro de estas se destacaron: el valor que representa el examen dentro de sus calificaciones, el miedo a decepcionar a sus profesores, el pensar que sus conocimientos no corresponden al nivel en el que se encuentran, el no sentirse preparados, la presión del tiempo y la longitud del examen, así como la acumulación de responsabilidades como el hecho de tener que responder por exámenes de otras materias. Es así como, todo lo anterior se refleja en bloqueo, temor, nerviosismo, etc; lo que causa en los alumnos un rendimiento y resultados poco favorables en el examen.

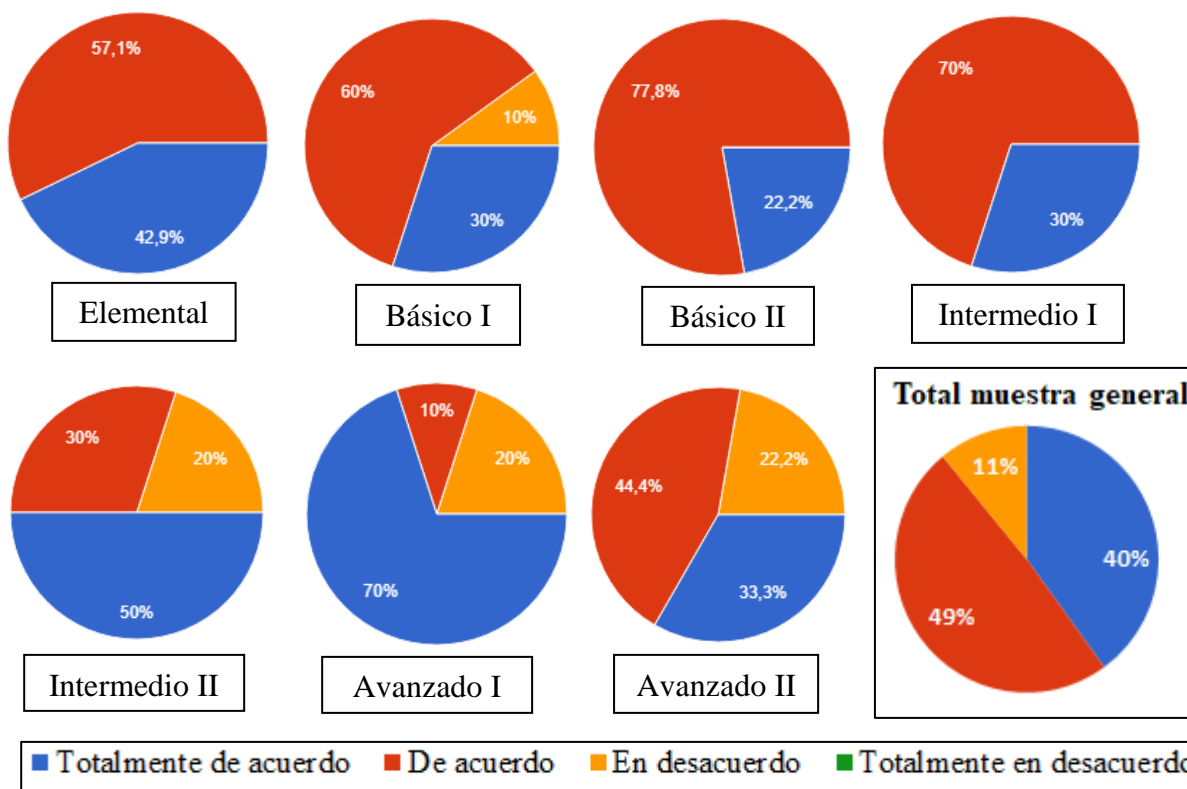
Figura 27. La ansiedad al presentar el examen de *language use* afecta mi desempeño.



En relación con el enunciado *la ansiedad al presentar el examen de language use afecta mi desempeño* fue posible evidenciar que, en el balance general, el 52% de los encuestados estuvo de acuerdo y el 37%, totalmente de acuerdo. De tal manera que un total de 89% estuvo a favor del enunciado. Por otro lado, solo un 11% de la muestra indicó estar en contra de la afirmación, al optar por la opción “en desacuerdo”. Además, al contrastar las respuestas de cada nivel, se encontró que en cada uno de ellos la mayoría de los estudiantes consideró que la ansiedad afectaba su desempeño en el examen. Esto fue mayormente notorio en el nivel inglés Intermedio I, en el cual la totalidad de los encuestados señaló que la ansiedad influenciaba su desempeño.

Ahora bien, el Ministerio de Educación y Ciencia de España (s.f) explica que el estado de ansiedad es de carácter negativo y lleva a los estudiantes a sentirse amenazados al resolver un examen; y este estado, de acuerdo con Luigi et al. (2007) está relacionado con el bajo desempeño. Por consiguiente, como lo menciona Cakici (2016), cuando los estudiantes presentan altos niveles de ansiedad, sus resultados suelen ser más bajos que aquellos que se muestran más tranquilos. Lo que se confirma con los resultados previamente descritos, en los que la mayoría de los estudiantes encuestados afirmó que la ansiedad es un aspecto que afecta su desempeño al presentar el examen de *language use*.

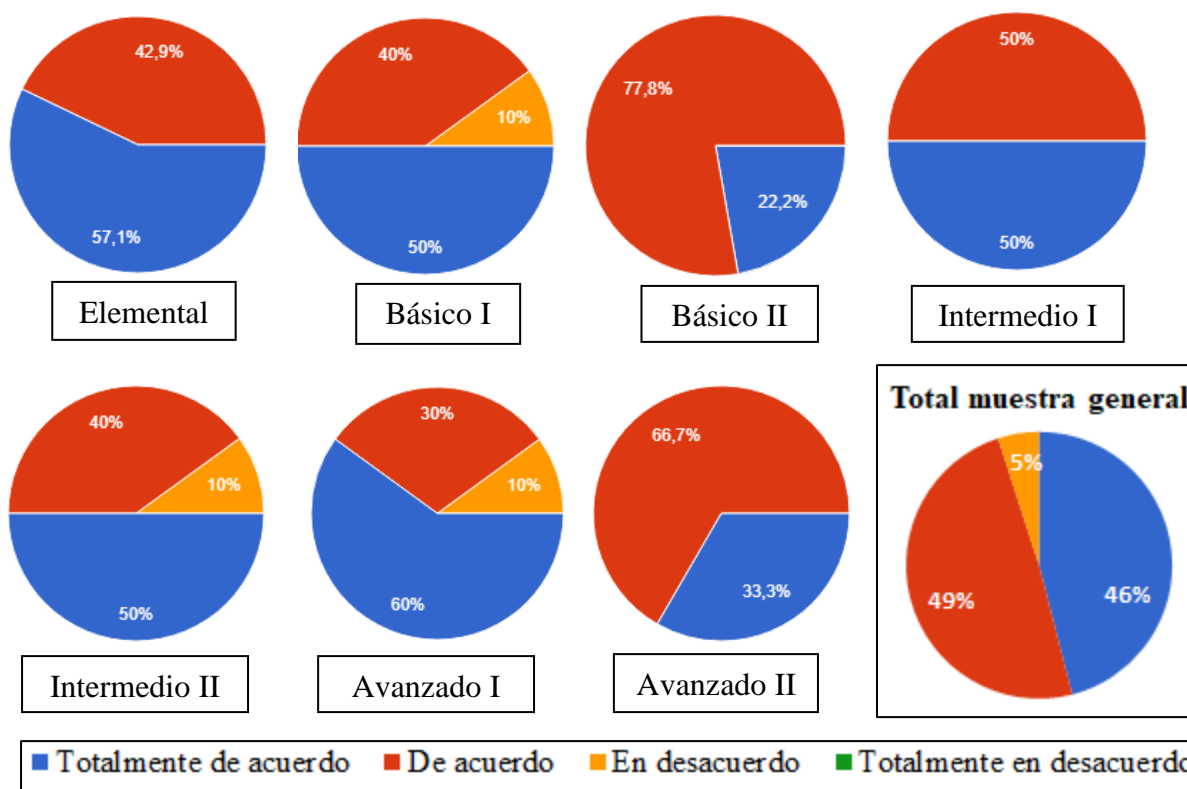
Figura 28. La ansiedad ante el examen de *language use* afecta mi concentración al momento de resolverlo.



En referencia a la declaración *la ansiedad ante el examen de language use afecta mi concentración al momento de resolverlo*, el 49% expresó estar de acuerdo y el 40% totalmente de acuerdo. Lo que indica que sobre el total de las respuestas, el 89% se encuentra a favor de la afirmación. En contraste, un 11%, que representa a la minoría, dijo estar en desacuerdo. Al realizar una comparación entre niveles, se pudo determinar que en los niveles Elemental, Básico I, Básico II, e Intermedio I, y Avanzado II la mayoría de los estudiantes opinó estar de acuerdo. En el nivel Intermedio II, el mayor porcentaje se concentró en las respuestas de acuerdo y totalmente de acuerdo. Mientras que en Avanzado I, los estudiantes opinaron en un 70% estar totalmente de acuerdo. Por lo anterior, se pudo observar que al tomar la totalidad de los porcentajes entre las opciones de acuerdo y totalmente de acuerdo, estos aumentaron conforme lo hacía el nivel.

Los datos obtenidos en este punto están relacionados con lo señalado por Pintrich et al. (1993), quien afirma que las personas que sufren de ansiedad no se pueden concentrar en los exámenes. Por consiguiente, pueden obtener resultados más bajos debido a que se sienten inseguros sobre sus propias capacidades y habilidades al momento de resolver el examen. Con respecto a este postulado, el cuestionario arrojó que un número considerable de los participantes coincidió en que, en efecto, la ansiedad es un factor que afecta su concentración a la hora de presentar el examen de *language use*, lo cual podría estar conectado con su bajo desempeño.

Figura 29. La ansiedad en el examen de *language use* incrementa la posibilidad de errores en el desarrollo de este.



A partir del enunciado *la ansiedad en el examen de language use incrementa la posibilidad de errores en el desarrollo de este*, se halló que a nivel general el 49% marcó la opción “de acuerdo”, y el 46% “totalmente de acuerdo”. Lo que indica que en su totalidad

estas opciones a favor de la afirmación fueron del 95%. En lo que concierne a la opción en desacuerdo, se encontró que esta fue seleccionada por el 5%, lo que representa que el porcentaje en contra de la afirmación es poco significativo sobre la totalidad de la muestra. Ahora bien, en lo que respecta al contraste entre niveles, se determinó que en Básico II y Avanzado II la respuesta que predominó fue “de acuerdo”, mientras que en los niveles restantes la opción más marcada fue totalmente de acuerdo; excluyendo Intermedio I en donde se obtuvieron resultados imparciales sobre las afirmaciones “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”. Por otro lado, solamente en los niveles Básico I, Intermedio II y Avanzado I, una minoría manifestó estar en desacuerdo.

En este orden de ideas, se puede comprender cómo, desde la percepción de los encuestados, el margen de error de los estudiantes ante el examen aumenta según el estado de ansiedad en el que estos se encuentran. Como lo confirman Benjamin et al. (1981), quienes postulan que en el momento en el que los alumnos se encuentran expuestos a altos niveles de ansiedad, pueden llegar a enfrentar problemas cognitivos de codificación y procesamiento de la información, limitando la aplicación acertada de los contenidos vistos. Esto quiere decir que los estudiantes de la LLM pueden estar presentando problemas de representación de la gramática y del vocabulario durante el examen a causa de los niveles de ansiedad que experimentan durante el mismo.

4. CONCLUSIONES

Desde el surgimiento de esta investigación, fue posible conocer que para muchos de los estudiantes de la LLM su rendimiento en el examen de *language use* no era favorable. De este modo, al identificar que existen factores del diseño de un examen, factores lingüísticos y psicológicos que pueden influenciar el desempeño de los estudiantes al presentar un examen de lengua, se procedió a configurar un panorama en cuanto a las percepciones de los estudiantes de inglés de la LLM sobre los factores que afectan su desempeño en el examen de *language use*. Lo anterior fue posible por medio del análisis de los datos recuperados en el cuestionario con escala Likert y el grupo focal, los cuales se sustentaron en los distintos referentes presentados en el marco teórico. Así, a continuación, se mostrarán los hallazgos más significativos de este trabajo.

En este sentido, sobre las percepciones de los estudiantes de la LLM en relación con la forma en la que el diseño del examen influye en su desempeño a la hora de presentar el examen de *language use*, inicialmente, en términos del principio de validez, se concluyó que, en relación con la utilidad de las tareas incluidas en el examen la tarea *fill in the gaps*, que se ubica en la sección de gramática, resulta de gran ayuda para los estudiantes en su aprendizaje de los aspectos formales de la lengua. Igualmente, la tarea de *sentence writing* que aparece en la sección de vocabulario del examen fue considerada por los estudiantes como un ejercicio que enriquecía su adquisición de léxico.

No obstante, los participantes coincidieron en que tenían dificultades al hacer uso de la lengua en situaciones cotidianas en las que se requiere de un uso coloquial del lenguaje. De modo que les gustaría que en sus clases de inglés y en el examen de *language use*, especialmente en la tarea de *fill in the gaps*, se diera lugar a dichos aspectos informales, que son igualmente significativos en su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la mayoría de los encuestados expresó que las instrucciones en el examen no siempre eran precisas, con lo cual los estudiantes debían pedir aclaraciones. Esto podría deberse a la forma en la que se presenta el examen a los estudiantes, la cual no es válida para algunos de ellos. Igualmente, es posible explicar esto como un factor

lingüístico, ya que el nivel de lengua de los estudiantes puede influir en su comprensión de las instrucciones. Por otra parte, los estudiantes coincidieron en que el examen era justo y apropiado, ya que evaluaba los contenidos y temáticas vistos durante cada corte académico.

En segundo lugar, con respecto al principio de autenticidad, los estudiantes manifestaron que las tareas del examen de *language use* no están relacionadas en una única temática. No obstante, la mayoría consideró que los temas del examen eran interesantes, actualizados y significativos en su proceso de aprendizaje. Además, al indagar sobre la conexión entre las tareas del examen, los estudiantes explicaron que se evaluaban tres unidades temáticas en cada corte, y que cada una de ellas correspondía a una sección del examen. Igualmente, los participantes añadieron que las tareas de cada sección sí estaban relacionadas entre sí. Es decir, que la autenticidad de los contenidos del examen no es un factor que afecte el desempeño de los estudiantes en el examen.

Igualmente, los estudiantes hicieron énfasis en el uso de la lengua que se presenta en el examen; pues, muchos consideraron que no se incluían los modos coloquiales del inglés, que son también relevantes para ellos, ya que en ocasiones les han hecho falta esos conocimientos para comunicarse en situaciones de la vida real que son informales. Ahora bien, se considera válido lograr un equilibrio entre el lenguaje académico y el lenguaje informal tanto en el proceso de enseñanza como en el proceso de evaluación. Esto debido a que, aunque los futuros licenciados deben conocer la estructura y reglas del inglés, así mismo, deben comprender la naturaleza y los rasgos de la lengua en todos sus aspectos como lo señala el principio de autenticidad.

En tercer lugar, en cuanto al principio de confiabilidad, se observó que los resultados de evaluación del examen de *language use* pueden no ser confiables. Pues, a pesar de que la mayoría de los estudiantes tiene una experiencia similar con el examen y todos tienden a tener un puntaje semejante, se encontraron diversos aspectos, ajenos al aprendizaje, que podían afectar su desempeño en el examen. Por ejemplo, los participantes manifestaron que su desempeño en ocasiones se podía ver influenciado por condiciones como el ruido exterior cuando se presenta el examen, la temperatura en el aula o la cantidad

de luz. De manera que, según las percepciones de los encuestados, es posible que el examen no demuestre verdaderamente su conocimiento de la lengua, ya que existen aspectos externos que están perjudicando su rendimiento y que no responden necesariamente a falencias en su proceso de aprendizaje; lo que se podría corroborar con los resultados reales de los exámenes.

Adicionalmente, resulta un tanto alarmante que para la mayoría de los participantes, sus resultados en el examen y los de sus compañeros son desfavorables. En relación con esto, es importante aclarar que los aspectos aquí mencionados no son obligatoriamente los únicos motivos por los cuales los estudiantes obtienen bajos resultados, sino que pueden ser diversos factores, como los que se evalúan a lo largo de esta investigación, o pueden ser aspectos adicionales que no se contemplaron en la misma.

Ahora bien, en relación con el principio de practicidad, se obtuvo que los estudiantes de los niveles iniciales dijeron que el tiempo para resolver el examen era el apropiado, y por lo tanto este era práctico. Sin embargo, se observó que, a medida que aumentaban los niveles, un mayor número de estudiantes indicaba que el tiempo no era suficiente para ellos. Además, los estudiantes relacionaron la cuestión del tiempo con la extensión del examen. Es decir que se puede considerar que la extensión del examen aumenta significativamente en tanto los estudiantes avanzan de nivel.

Del mismo modo, la mayoría de los participantes expresó que la tarea de gramática con la que inicia el examen, *fill in the gaps*, les tomaba una cantidad de tiempo considerable que les impedía concentrarse en las demás. Igualmente, los encuestados señalaron que aun si el tiempo era ideal, su manejo del mismo no lo era. Frente a ello se encontró que en ocasiones la extensión era problemática y, en otros momentos, la ansiedad ante el examen era una gran dificultad.

Finalmente, en el principio de *washback*, se evidenció que no en todos los niveles los estudiantes tienen la oportunidad de dialogar con los profesores acerca de las medidas que se deben tomar en la clase para mejorar el proceso de aprendizaje. Así, en los niveles en los que este intercambio de ideas sí ocurría, el impacto positivo y la motivación de los estudiantes era más pronunciado. Por su parte, en los niveles en los que el docente no

intercambiaba información de este tipo con los estudiantes, también se evidenciaron estas características, aunque en menor medida. En ese sentido, es importante que en cada uno de los niveles los docentes tengan un espacio de comunicación con los estudiantes para determinar las necesidades que hay en su proceso de aprendizaje y formular estrategias que contribuyan al mejoramiento del mismo.

Por otra parte, en cuanto a las percepciones de los estudiantes de la LLM sobre los factores lingüísticos que influyen en su desempeño a la hora de presentar el examen de *language use*, se encontró que, para algunos estudiantes, resultaba difícil comprender lo que debían hacer en el examen y en ocasiones no respondían ciertas preguntas debido a esto. Además, los estudiantes manifestaron que la sección de vocabulario del examen les generaba dificultades debido a la cantidad de términos que debían estudiar y a la complejidad de los mismos. En cuanto a esto, añadieron también que en sus clases no siempre se daba un proceso de aprendizaje de dichas palabras que aparecían en el examen, sino que se presentaban estas esporádicamente durante las clases.

En ese sentido, se considera necesario que los docentes se aseguren de que las instrucciones del examen son claras para cada uno de los evaluados. Del mismo modo, los estudiantes señalan que les agradaría que se incluyera el vocabulario de las unidades temáticas de cada corte de forma más significativa para los ellos. Estos dos aspectos son relevantes dado que cuando el examen no es claro para el estudiante, o aborda contenidos que no se trabajaron debidamente, este no se considera válido.

Por último, en relación con las percepciones de los estudiantes de la LLM sobre los factores psicológicos que influyen en su desempeño a la hora de presentar el examen de *language use*, se evidenció que la ansiedad es el factor que afecta en mayor medida a la población encuestada debido a que muchos señalaron que podían dominar perfectamente la lengua y la gramática de la misma, pero el hecho de enfrentarse a un examen que tiene un valor tan alto en su calificación del curso los llevaba a olvidar cosas y a cometer errores. Adicionalmente, otras de las razones por las cuales los estudiantes tenían ansiedad eran, por ejemplo, la falta de preparación debido a la alta carga académica, el saber que en exámenes pasados no habían obtenido un buen puntaje, el temor de ser desaprobados o reprochados por sus profesores si cometen errores, y la preocupación de no tener los

conocimientos que requieren para cursar con éxito el nivel de inglés en el que se encuentran.

Así, se encontró que cada uno de estos aspectos llevaba a los estudiantes a experimentar bloqueos mentales, perder el control sobre el tiempo y sentir que no tienen el conocimiento necesario para responder. Así, el valor del examen de *language use* para el proceso de aprendizaje de los estudiantes puede estarse viendo afectado por la presión desde las distintas áreas sociales de la vida de los mismos, en muchas de las cuales resulta difícil intervenir. Sin embargo, se considera apropiado que los docentes en cada nivel concreten un espacio de diálogo con los estudiantes y así reforzar su confianza con respecto a sus capacidades para potenciar su proceso de aprendizaje. Además, promover un ambiente de tranquilidad al momento de aplicar el examen podría reducir el nivel de ansiedad que presentan los estudiantes y contribuir en su concentración.

9.1 Limitaciones

El presente trabajo permitió identificar las percepciones de los estudiantes con respecto a los factores que afectan su desempeño en el examen de *language use*. En el desarrollo de este, no se incluyeron aspectos relacionados directamente con el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es decir, sus habilidades o dificultades para comprender el funcionamiento la lengua, y la manera en que se enseña en la LLM, sino que se evaluó en qué medida los estudiantes consideraban que el examen estaba desarrollado de forma adecuada, y se indagó acerca de los factores lingüísticos y psicológicos que pueden perjudicar a los estudiantes cuando presentan el examen. Así mismo, no se contemplaron elementos de la evaluación como la retroalimentación dentro de la investigación debido a su amplitud.

9.2 Futuras investigaciones

Debido a que durante el desarrollo del estudio se encontró que, en general, el desempeño de los estudiantes en el examen es bajo se espera que en futuras investigaciones aborden más ampliamente las necesidades que existen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los cursos de inglés de la LLM. Puesto que, si bien los factores que se

analizaron en este documento afectan el desempeño de los estudiantes, es probable que dentro de las clases estén surgiendo otro tipo de situaciones problemáticas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alderson, J., Clapham, C., y Wall, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press

Alexopoulou, A. (2012). *Bases de la Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Recuperado de http://www.spanll.uoa.gr/fileadmin/spanll.uoa.gr/uploads/ALEXOPOULOU/BIBLIA_DIDAKTIKA/4._Bases_de_la_LA.pdf

Asociación Internacional de Lingüística Aplicada. (2017). *Lingüística Aplicada*. Recuperado de <https://aila.info/2018/01/30/enacting-the-aila-multilingual-matters-library-award/>

Bachman, L. (2004). *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press

Bachman, L., y Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford, UK: Oxford University Press

Barrera, D., & Gutiérrez, J. (2010). *Relación entre ansiedad estado y el tipo de evaluación en francés como lengua extranjera en estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

Benavides, M., y Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 14(1), 118-124

- Benjamin, M., W.J. McKeachie, Y.G. Lin y D.P. Holinger (1981). *Test anxiety: Deficits in information processing*. *Journal of Educational Psychology*, 73(6), 816- 824. DOI: 10.1037/0022-0663.73.6.816
- Birjandi, P., & Alemi, M. (2010). The impact of *test anxiety* on test performance among Iranian EFL learners. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 1(4), 44-58
- Brown, D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. [Principios de la enseñanza y aprendizaje de lenguas]. New Jersey, USA: Prentice Hall
- Brown, D. (2003). *Language assessment principles and classroom practices*. [Evaluación de lenguas: principios y prácticas en el aula]. New York, USA: Longman
- Brown, D. (2004). *Language assessment principles and classroom practices*. [Evaluación de lenguas: principios y prácticas en el aula]. New York, USA: Longman
- Brown, J. (2005). *Testing in language programs a comprehensive guide to English language assessment*. Virginia, USA: Prentice Hall Regents
- Cakici, D. (2016). The Correlation among EFL Learners' *Test anxiety*, Foreign Language Anxiety and Language Achievement. *Canadian center of Science and Education*, 9(8), 191-203
- Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/40306635/Cook-Applied-Linguistics>
- Escobar, J., y Bonilla, I. (2016). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67

- Fernández, J., y Rico, C. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: Un estudio de caso. *Educación XXI*, 16(2), 321-342. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2645
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=Xkb78OSRMI8C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Hughes, G. (1989). *Testing for Language Teachers*. [Evaluación para profesores de lenguas]. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Hughes, G. (2003). *Testing for Language Teachers*. [Evaluación para profesores de lenguas]. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Llauradó, O. (2014). *La escala de Likert: qué es y cómo utilizarla*. Recuperado de <https://www.netquest.com/blog/es/la-escala-de-likert-que-es-y-como-utilizarla>
- Lemmetti, J. (2015). *What makes a good language test in EFL?*. Recuperado de <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/38440>
- López, A. (2018). *La entrevista y los grupos focales*. Recuperado de http://cea.uprrp.edu/wp-content/uploads/2013/05/grupo_focal.pdf
- Luigi, M., Francesca, D., Maria, D. S., Eleonora. P., Valentina, G. D., y Benedetto, V. (2007). The role of anxiety symptoms in school performance in a community sample of children and adolescents. *BMC Public Health*, 7(347), 1471-2458
- Luque, G. (2004). El dominio de la lingüística aplicada. *Resla*, 17(18), 157-173
- Madsen, H. (1983). *Techniques in Testing*. [Técnicas en evaluación]. New York, USA: Oxford University

Meneses, J., y Rodríguez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Recuperado de http://femrecerca.cat/meneses/files/pid_00174026.pdf

Ministerio de Educación y Ciencia. (s.f). *Programa autoaplicado para el control de la ansiedad ante los exámenes*. Recuperado de <http://ead.uis.edu.co/empresarial/images/stories/doc/ansiedad%20ante%20a%20las%20evaluaciones.pdf>

Neemati, N., Hooshangi, R., y Shurideh, A. (2014). An investigation into the Learners' Attitudes towards Factors Affecting Their Exam Performance: A Case from Razi University. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 98(6), 1331-1339. doi: [10.1016/j.sbspro.2014.03.550](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.550)

Nowreya, A., Muneera, A., y Hanan, T.(2013). EFL College Students' Perceptions of Classroom English Tests. *International Journal of Higher Education*, 3(1), 72-84. doi:10.5430/ijhe.v3n1p71

Pinto, E. (2015). *Percepciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés de los estudiantes y docentes de la Universidad Piloto de Colombia, seccional del Alto Magdalena* (tesis de maestría). Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia

Pintrich P. R., & Degroot E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic-performance. *Journal Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>

Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. [Evaluación de vocabulario]. Cambridge, UK: Cambridge University Press

Rodríguez, J. (2008). *Diseño de la investigación cuantitativa: El cuestionario*. Recuperado de

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/8149/1/Cuantitativo_el%20cuestionario.pdf

Rodríguez, M. (s.f). *Técnicas para el control de la ansiedad en los exámenes*. Recuperado de

https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/3439/controlde-la-ansiedad.pdf

Rojas, R. (2008). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Recuperado de

<https://raulrojassoriano.com/cuallitlanezi/wp-content/themes/raulrojassoriano/assets/libros/guia-realizar-investigaciones-sociales-rojas-soriano.pdf>

Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*.

Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Shiu, L. (2011). *EFL Learners' Perceptions of Grammatical Difficulty in relation to Second Language Proficiency, Performance, and Knowledge* (tesis doctoral). University of Toronto, Toronto, Canada

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22

Woolfolk, A., y Burke, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356. doi: 10.1016/j.tate.2005.01.007

Zhuang, X. (2008). Practice on assessing grammar and vocabulary: The case of the TOEFL. *US-China Education Review*, 5(7), 46-57

6. ANEXOS

1. Anexo 1 Cuestionario para estudiantes de la LLM

Versión digital

2. Anexo 2 Programa inglés Intermedio Bajo

Versión digital

3. Anexo 3 Cuestionario Likert para estudiantes de la LLM

Versión digital

4. Anexo 4 Grupo focal

Versión digital