



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



“LA EVALUACIÓN FORMATIVA:
UNA ALTERNATIVA PARA COADYUVAR
EN EL APRENDIZAJE”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

PRESENTA

KARINA FERNANDA AGUILAR CORDERO S070001

DIRECTORA DE TESIS

MTRA. ANTONIETA CAL Y MAYOR TURNBULL

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; SEPTIEMBRE 2021



Los que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado de la C. KARINA FERNANDA AGUILAR CORDERO, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

Para el documento denominado "La evaluación formativa: una alternativa para coadyuvar en el aprendizaje", elaborado por la persona antes citada.

Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 20 días del mes de septiembre del año dos mil veintiuno en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

**Atentamente,
"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"**

Dra. María Elizabeth Moreno
Glogner
Presidenta del jurado

Mtra. Antonieta Cal y Mayor Turnbull
Secretaria del jurado

Mtro. Jorge Luis Beltrán Zúñiga
Vocal del jurado

Vo. Bo
Mtra. Vanina Herrera Allard
Directora





Código: FO-113-09-05

Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) KARINA FERNANDA AGUILAR CORDERO
Autor (a) de la tesis bajo el título de "LA EVALUACIÓN FORMATIVA: UNA
ALTERNATIVA PARA COADYUVAR EN EL APRENDIZAJE"

presentada y aprobada en el año 20 21 como requisito para obtener el título o grado de MAESTRA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 03 días del mes de Septiembre del año 20 21.

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

“Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del cual fui beneficiada, con el número de registro de becario 1007369”

Agradecimientos

Agradezco a Dios por haberme acompañado a lo largo de esta maestría, por ser mi fortaleza en los momentos de debilidad y brindarme una vida llena de aprendizajes, de experiencias y sobre todo por permitirme gozar de buena salud y tener a mi familia para poder celebrar este gran logro en mi vida académica y como profesional.

Agradezco también al **Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)** por todo el apoyo brindado a través del programa que le da existencia a la MADILEN, cumpliendo así con su misión de desarrollar y fortalecer las capacidades científicas, tecnológicas y de innovación nacionales vinculados con la investigación en ciencias y humanidades, ya que juegan un papel de suma importancia para el fortalecimiento académico de nuestro país. Así como también a mi alma mater, la Universidad Autónoma de Chiapas y en especial a la Facultad de Lenguas de la cual soy orgullosamente docente por brindarme siempre el apoyo para crecer profesionalmente.

Un trabajo de investigación siempre es fruto de ideas, proyectos y esfuerzos, por lo que quiero expresar de igual forma mi agradecimiento a mi directora de tesis **Maestra Antonieta Cal y Mayor Turnbull** por todo el apoyo brindado, por esas noches de desvelo, por el respeto a mis sugerencias e ideas, por su dirección, consejos, revisiones, la disposición de poner todo su valioso conocimiento y el rigor con el cual ha acompañado el desarrollo de esta tesis. A mi codirector de tesis **Maestro Jorge Luis Beltrán Zúñiga** quien en todo momento estuvo dispuesto a colaborar, a proponer, a corregir y poner todo su esmero en mi desarrollo académico; sin ustedes este camino no habría sido el mismo, por su guía y acompañamiento que en todo momento me brindaron así como la confianza ofrecida a mi persona desde el momento que integramos este maravilloso equipo de trabajo.

También agradezco a mi lectora de tesis la Doctora María Elizabeth Moreno Gloggner por su orientación y siempre estar dispuesta a atender mis consultas, mi agradecimiento a los docentes que me acompañaron a lo largo de este proceso como parte de la materia Proyecto de Acción Docente, por sus valiosas aportaciones y experiencia transmitidas.

Hago extenso mi agradecimiento a la Doctora Mónica Miranda Megchún y a la Doctora Vivian Gabriela Mazariegos Lima y a todos los miembros del comité de la MADILEN por darme la oportunidad de integrarme a la maestría.

Estoy agradecida también por los amigos que hice durante la maestría, con los cuales compartimos todo el apoyo moral necesario en los momentos difíciles de trabajo y presión. Gracias a mis compañeros que con sus dudas e inquietudes y ese compartir diario fuimos creciendo y fortaleciendo el conocimiento para poder desarrollar de la mejor manera el proyecto que hoy presentamos. A mis alumnos, gracias por su apoyo y disposición de participar en la investigación y porque siempre serán mi inspiración para querer mejorar y aprender cada día un poco más para poderles aportar en su aprendizaje y desarrollo.

Gracias infinitas a mi familia, porque con ellos he compartido momentos de inmensa felicidad que atesoro en el recuerdo y son un aliento de vida para continuar siempre desarrollándome en todos los ámbitos de mi vida, porque siempre me motivan a crecer, por aguantar mis ausencias con amor a sabiendas que es por un bien mejor.

De manera especial quiero agradecer a mi compañero de vida, mi esposo Azael. Por todo el apoyo que me has dado en cada paso de mi vida. Gracias por estar para durante este largo proceso de crecimiento profesional, por tu paciencia y amor, por tu compañía en mis noches de desvelo y comidas improvisadas. No encuentro palabras para expresarte toda mi admiración por el gran ser humano que eres y que demuestras ser día con día, porque con tu ejemplo me motivas a ser mejor. De igual manera agradezco a mi preciosa hija Ana Camila, por ser mi motivación para continuar a pesar de las dificultades y a quien espero devolver el tiempo robado a la historia familiar pero con frutos que nos llenan de orgullo.

Sin su apoyo este trabajo nunca se habría escrito y sobre todo no tendría sentido porque este trabajo es también suyo.

Resumen

El presente estudio tiene la finalidad de explorar e implementar la evaluación áulica desde su enfoque formativo. En el proceso de enseñanza-aprendizaje la práctica de *evaluación* es una de las actividades de mayor relevancia e impacto en el desarrollo de los estudiantes. No obstante, en la mayoría de los contextos áulicos la evaluación no se considera como un componente del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que es tratada como una actividad aislada que se implementa en momentos muy específicos durante el curso.

La presente investigación de corte cualitativa, basada en el método de investigación acción, tiene como objetivo mostrar de una manera sencilla pero precisa, el proceso de implementación del enfoque de *evaluación formativa* en un grupo de tercer semestre de la materia de inglés en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Chiapas. La importancia de este estudio radica en brindar la oportunidad de explorar este enfoque de evaluación y observar su influencia en el aprendizaje con el afán de mejorar la práctica docente en este aspecto del proceso de enseñanza. La evaluación formativa provee gran variedad de herramientas y técnicas disponibles para acompañar a los estudiantes y docentes a lo largo de su proceso de formación. Las técnicas que se exploraron a lo largo de este proyecto de investigación y que se mostrarán en este documento son: la autoevaluación, coevaluación y retroalimentación formal, acompañadas de los instrumentos de evaluación: rúbrica y lista de cotejo respectivamente.

Palabras clave: Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, Enfoque Comunicativo, Evaluación Formativa, Autoevaluación, Coevaluación, Retroalimentación

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| Introducción..... | 1 |
| Planteamiento y justificación del problema..... | 1 |
| Objetivo General..... | 3 |
| Objetivos específicos | 4 |
| Preguntas de investigación | 4 |
| Panorama General del Trabajo de Investigación | 5 |
| Capítulo 1..... | 7 |
| Antecedentes y Referentes Teóricos..... | 7 |
| 1.1 Evaluación en el aula de lenguas | 7 |
| 1.1.2 La evaluación según el enfoque comunicativo..... | 15 |
| 1.2 Evaluación de las habilidades productivas..... | 17 |
| 1.2.1 Habilidad oral y auditiva | 18 |
| 1.2.2 Habilidad lectora y escrita | 19 |
| 1.3 La evaluación formativa..... | 21 |
| 1.3.1 El proceso de la evaluación formativa..... | 23 |
| 1.3.2 Técnicas de la evaluación formativa | 28 |
| Capítulo 2..... | 35 |
| Metodología..... | 35 |
| 2.1 Diseño de la investigación | 35 |
| 2.2 El contexto | 38 |
| 2.3 Los participantes | 40 |
| 2.4 La estrategia metodológica y las técnicas de recolección de información | 41 |
| 2.4.1 El cuestionario | 42 |
| 2.4.2 Diario del docente..... | 43 |
| 2.4.3 Observación participante | 43 |
| 2.4.4 Planes de clase | 44 |
| 2.4.5 La lista de cotejo..... | 47 |
| 2.4.6 La rúbrica..... | 47 |
| 2.5 Procedimiento de recolección de información..... | 47 |
| 2.6 Procedimiento de análisis de la información | 49 |

| | |
|--|-----|
| 2.7 Problemas éticos considerados | 54 |
| Recapitulación..... | 55 |
| Capítulo 3..... | 56 |
| Presentación, Análisis e Interpretación de Resultados | 56 |
| 3.1 Percepciones de los estudiantes acerca de la evaluación | 56 |
| 3.1.1 Percepciones y hallazgos generales acerca de la evaluación antes del curso | 56 |
| 3.1.2 Percepciones durante el proceso..... | 64 |
| 3.1.3 Percepciones finales | 75 |
| 3.2 Técnicas de la evaluación formativa | 82 |
| 3.2.1 La retroalimentación y el aprendizaje | 82 |
| 3.2.2 La autoevaluación y el aprendizaje | 88 |
| 3.4 Fases y elementos de la evaluación formativa | 97 |
| 3.5 Mi experiencia docente aplicando la evaluación formativa | 103 |
| Capítulo 4..... | 106 |
| Conclusiones | 106 |
| 4.1 Conclusiones | 106 |
| 4.2 Limitaciones del estudio | 113 |
| 4.3 Propuesta Pedagógica: Guía de Implementación de la Evaluación Formativa..... | 114 |
| 4.3.1 Ejemplo de implementación de la evaluación formativa: Hablar de Salud..... | 119 |
| 4.4 Sugerencias Pedagógicas | 131 |
| Referencias | 134 |
| Apéndices | 140 |

Lista de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 Características de la Evaluación (Giler, 2013)..... | 13 |
| Figura 2 Procedimiento de la evaluación formativa (Adaptado de la Agencia de Calidad de la Educación, 2016) | 24 |
| Figura 3 Proceso para decidir que informar al estudiante. | 27 |
| Figura 4 Fundamentación Teórica. Canabal y Margalef (2017)..... | 28 |
| Figura 5 Espiral autorreflexiva (Kemmis y McTaggart como se citó en Canabal y Margalef, 2017)..... | 37 |

| | |
|--|-----|
| Figura 6 Proceso de investigación-acción (adaptado de Bausela, 2004) | 37 |
| Figura 7 Categorías de la evaluación formativa | 51 |
| Figura 8. Instrumentos de evaluación utilizados en la enseñanza de inglés en Ingeniería- Primer y Segundo Ciclo | 58 |
| Figura 9. Percepciones acerca de la forma de evaluar | 59 |
| Figura 10 Tipo de retroalimentación preferido | 77 |
| Figura 11 La rúbrica y la autoevaluación | 90 |
| Figura 12 Proceso de la evaluación formativa..... | 98 |
| Figura 13 Preguntas de reflexión antes de planear la evaluación formativa | 114 |
| Figura 14 Fases de la evaluación formativa | 115 |
| Figura 15 Plan de Trabajo para la Unidad de Salud | 121 |

Lista de Tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 1 Formas de evaluación (adaptado de Álvarez 2001)..... | 10 |
| Tabla 2 Propósitos de la evaluación (adaptado de Medina, 2013) | 12 |
| Tabla 3 La definición de evaluación formativa (Martínez, 2012) | 23 |
| Tabla 4 Evidencias de aprendizaje (adaptado de Hamodi, López y López, 2015)..... | 26 |
| Tabla 5 Tipos de evaluación y técnicas (Cámara, 2016) | 30 |
| Tabla 6 Cuadro de entradas información obtenida | 51 |
| Tabla 7 Códigos de evaluación formativa | 53 |
| Tabla 8 Datos cuantitativos de la lista de cotejo..... | 53 |
| Tabla 9 Comparación entre autoevaluación y evaluación docente..... | 54 |
| Tabla 10 Percepciones generales acerca de la evaluación | 64 |
| Tabla 11 Utilidad de la lista de cotejo y rúbrica..... | 81 |
| Tabla 12 Actividad de retroalimentación | 85 |
| Tabla 13 Comparación entre autoevaluación y evaluación docente..... | 91 |
| Tabla 14 Comparación entre autoevaluación y evaluación docente..... | 92 |
| Tabla 15 Calendarización de la propuesta pedagógica..... | 118 |

Lista de Extractos

| | |
|---|-----|
| Extracto 1 Percepciones acerca de la evaluación | 60 |
| Extracto 2 Percepciones acerca de la evaluación | 60 |
| Extracto 3 Percepciones acerca de la evaluación | 62 |
| Extracto 4 Percepciones acerca de la evaluación | 63 |
| Extracto 5 Percepciones acerca de la evaluación | 66 |
| Extracto 6 Percepciones acerca de la retroalimentación..... | 66 |
| Extracto 7 Percepciones acerca de la retroalimentación..... | 67 |
| Extracto 8 Percepciones acerca de la autoevaluación..... | 69 |
| Extracto 9 Percepciones acerca de la autoevaluación..... | 69 |
| Extracto 10 Percepción acerca de la autoevaluación | 70 |
| Extracto 11 Percepciones acerca de la coevaluación..... | 71 |
| Extracto 12 Percepciones acerca de la coevaluación..... | 72 |
| Extracto 13 Percepciones acerca de la coevaluación..... | 72 |
| Extracto 14 Percepciones del docente | 73 |
| Extracto 15 Percepciones acerca de la lista de cotejo y rúbrica | 74 |
| Extracto 16 Percepciones acerca de la lista de cotejo y rúbrica | 74 |
| Extracto 17 Percepciones finales acerca de la evaluación..... | 76 |
| Extracto 18 Percepciones finales acerca de la evaluación | 77 |
| Extracto 19 Percepciones finales acerca de la evaluación | 78 |
| Extracto 20 Percepciones finales acerca de la evaluación | 79 |
| Extracto 21 Percepciones finales acerca de la evaluación..... | 80 |
| Extracto 22 La retroalimentación y el aprendizaje | 83 |
| Extracto 23 Percepciones del docente | 84 |
| Extracto 24 Percepciones del docente | 84 |
| Extracto 25 La retroalimentación y el aprendizaje | 87 |
| Extracto 26 La autoevaluación y el aprendizaje | 93 |
| Extracto 27 La autoevaluación y el aprendizaje | 94 |
| Extracto 28 La autoevaluación y el aprendizaje | 96 |
| Extracto 29 Percepciones del docente acerca de la evaluación formativa..... | 102 |

Introducción

El aprendizaje de una lengua extranjera conlleva distintos procesos a nivel enseñanza y aprendizaje, que se articulan con la intención de ayudar al estudiante a alcanzar los objetivos del curso. Uno de los procesos principales de la práctica docente y del proceso de aprendizaje es la evaluación, la cual se realiza con la intención de conocer el desempeño de los estudiantes. De acuerdo al uso que se haga de la información obtenida de la evaluación será el enfoque que se esté utilizando, estos pueden ser enfoque sumativo o enfoque formativo.

El reconocimiento del impacto de la evaluación formativa en el desarrollo del estudiante es principalmente positivo, puesto que ayuda al estudiante a comprender y actuar sobre su propio desempeño. Precisamente sobre eso versará este proyecto de investigación, sobre conocer como la evaluación formativa puede coadyuvar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Planteamiento y justificación del problema

Como es bien sabido, dentro del aula se llevan a cabo diversas prácticas que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cada una de esas actividades tiene objetivos específicos y está a cargo ya sea del docente o de los estudiantes según su naturaleza. La evaluación es una de ellas, siendo considerada incluso como una de las más importantes en dicho proceso, pues de esta actividad tanto el docente como el estudiante obtienen información valiosa acerca del desempeño y logro de los objetivos del curso.

Al ser la evaluación una práctica indispensable en el aula, ésta debe aplicarse siempre de una manera oportuna y adecuada para que sea considerada como parte de la formación del estudiante, no sólo como un medio para obtener información numérica que defina el desempeño del estudiante.

Como se ha mencionado antes, este proyecto de investigación estuvo basado en los pasos y sugerencias establecidos por el *enfoque de la evaluación formativa*, basándome principalmente en las aportaciones de autores como Scriven 1967, Bloom 1971, y Sadler 1989, quienes proporcionaron información acerca de cómo la evaluación puede y debe

utilizarse para ayudar al estudiante a cumplir con los objetivos de aprendizaje mientras ocurre el aprendizaje. Es importante mencionar que la evaluación formativa es un concepto que se construye de varias aportaciones y que ha ido cambiando con cada una de ellas, especialmente se enriquece con la aplicación que autores recientes han hecho de este enfoque evaluativo como Black y William (2009) y Hattie (2012).

Dicha investigación tiene como finalidad guiar a los estudiantes y al docente investigador hacía una forma de evaluar en la se incluya al estudiante en su propio proceso de aprendizaje, acompañándolo y guiándolo en la utilización de las prácticas propuestas por las técnicas evaluativas denominadas *autoevaluación* y *coevaluación*, a la vez que el docente acompaña éste proceso mediante la técnica de *retroalimentación*, todo esto y como se mencionó anteriormente ha sido proporcionado por la teoría disponible acerca de la evaluación con enfoque formativo. De igual manera, tomando en cuenta las necesidades comunicativas propias del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, considero importante tomar en cuenta las propuestas del Enfoque Comunicativo hacia la forma en la que se debe presentar la lengua a los estudiantes, por ende los aspectos importantes a trabajar y evaluar.

Este proyecto de investigación se llevó a cabo en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Chiapas, en el tercer nivel de la materia de inglés.

La inquietud personal de explorar en el área de evaluación surge de la necesidad del docente investigador de indagar e identificar, a través de esta investigación, cómo poder incluir el proceso de evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje e influir de manera benéfica en el desempeño del estudiantado.

Es importante mencionar un poco acerca del contexto de la evaluación dentro de esta facultad. Como primer punto, los alumnos que toman clases de inglés en Ingeniería son evaluados en dos momentos importantes durante el semestre, a la mitad del curso y al final del mismo. La actividad evaluativa genera estrés tanto para el docente como para los estudiantes ya que las evaluaciones se aplican a lo largo de una semana, la cual es considerada

única y exclusivamente para aplicar los exámenes de inglés, un examen por cada habilidad del idioma.

Como segundo punto, es necesario mencionar que en este proceso evaluativo es el docente quien se encarga de realizar todas las actividades que conlleva como son, aplicar, calificar y entregar resultados (cualitativos y cuantitativos). Esa forma de evaluar no permite al alumno retroceder y corregir errores, y rara vez brinda la oportunidad de aplicar el aprendizaje obtenido de esa evaluación en futuros proyectos o exámenes.

Como tercer y último punto, cabe resaltar que las evaluaciones que tienen mayor peso en la calificación proviene de los exámenes finales, de los cuales y como se mencionó anteriormente, el alumno ya no tiene oportunidad de utilizar esa información de su desempeño para mejorar, simplemente recibe un resultado y probablemente una breve retroalimentación acerca de su desempeño.

Por lo mencionado anteriormente, considero de suma importancia reconocer a través de este proyecto, nuevas formas de evaluar, que permitan que el alumno participe activamente de su proceso de aprendizaje y que le permitan descubrir sus áreas de oportunidad y tomar acción para mejorar. Que sea un proceso que se lleve a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir a lo largo del semestre, y no únicamente en momentos específicos para recibir resultados numéricos de los exámenes.

También, como objetivo personal, deseo aprender a utilizar técnicas evaluativas que me ayuden a mejorar mi práctica docente, tomando siempre en cuenta que el objetivo principal es guiar al estudiante hacía el logro de los objetivos de aprendizaje señaladas por el curso.

Objetivo General

El objetivo general de este proyecto de investigación es: explorar y analizar la evaluación con enfoque formativo con la finalidad de coadyuvar en el logro de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes de tercer semestre de inglés de la Facultad de Ingeniería, mediante la retroalimentación, autoevaluación y coevaluación, al tiempo que reflexiono sobre mi propia práctica docente con relación a la evaluación.

Objetivos específicos

- Conocer las percepciones de los alumnos participantes en el estudio acerca de la evaluación en sus clases de inglés.
- Identificar, analizar, implementar y valorar las técnicas propuestas por el enfoque de evaluación formativa.
- Identificar, analizar, implementar y valorar los momentos oportunos para llevar a cabo la evaluación formativa.
- Reflexionar sobre mi propia práctica docente con relación a la evaluación.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las percepciones de los alumnos acerca de la evaluación en sus clases de inglés?
2. ¿Cuáles son las técnicas de evaluación que coadyuvan en el proceso de la evaluación formativa en el aprendizaje?
3. ¿Qué relación existe entre la evaluación docente y la autoevaluación?
4. ¿Qué fases y elementos conlleva la evaluación formativa?
5. ¿Cómo puedo mejorar mi práctica docente con relación a la evaluación?

Las preguntas presentadas anteriormente tienen la finalidad de guiar al docente investigador por un proceso de evaluación que le permita indagar dos cosas: a) cómo el docente puede colaborar en el logro de los objetivos de aprendizaje de la materia de inglés y b) cuáles son las técnicas de evaluación que pueden ayudar al estudiante a tomar un rol activo en su proceso de aprendizaje.

Panorama General del Trabajo de Investigación

El presente documento está conformado por una introducción y cuatro capítulos a través de los cuales se refleja el proceso que se llevó a cabo en la realización de esta investigación acerca de la evaluación formativa, cuya información se recolectó y analizó en dos ciclos.

En la introducción se presenta de manera clara la información general acerca de este proyecto de investigación. Se presenta la justificación y el planteamiento del problema, de igual manera se muestran los objetivos y preguntas de investigación.

En el **capítulo 1** se abordan los *antecedentes y referentes teóricos*, como su nombre lo indica aquí se presenta la información teórica pertinente a los temas centrales de esta tesis que son evaluación formativa, técnicas de evaluación formativa así como detalles relevantes acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, el rol docente y el enfoque comunicativo.

En el **capítulo 2**, se presenta la *metodología*, se describe de manera breve de lo que trata la investigación de tipo cualitativa, para dar el preámbulo hacia lo que es el método de investigación-acción. De igual manera se presenta el contexto en el que se llevó a cabo la investigación y se describe el proceso metodológico. Asimismo se mencionan los instrumentos y técnicas utilizadas para recolectar la información y cómo ésta fue analizada.

En el **capítulo 3**, *Presentación, análisis e interpretación de resultados*, es el apartado en el que se describirá de manera detallada la forma en que se recolectó la información de este proyecto obtenida en dos ciclos, los instrumentos utilizados y los momentos en los que se implementaron. También, se presentarán los hallazgos obtenidos, con la ayuda de tablas y extractos de los diarios para dar claridad a este capítulo.

El **capítulo 4** trata acerca de la *propuesta pedagógica y las conclusiones*. Aquí se presenta de manera ordenada la propuesta de una guía para el docente que puede ayudar en la implementación de la evaluación formativa dentro del aula. También se presentan las conclusiones finales de este proyecto, todas ellas derivadas de los hallazgos encontrados y mi reflexión personal así como de la relación encontrada entre las preguntas de investigación y los resultados obtenidos.

Finalmente, se presentan las referencias que sirvieron de apoyo para la realización de este trabajo y los anexos, los cuales sirven para mostrar principalmente los instrumentos utilizados para obtener la información.

Capítulo 1

Antecedentes y Referentes Teóricos

En el presente capítulo se aborda el tema de *evaluación* desde su enfoque formativo, asimismo cada una de las técnicas y la descripción del proceso marcadas por la teoría mencionada anteriormente. En primer lugar se describirá lo que para este estudio significa el término de *evaluación en el aula de lenguas*, posteriormente se hablará de la *evaluación de las habilidades productivas*, y finalmente se abordará el tema de *evaluación formativa*, su proceso y técnicas.

1.1 Evaluación en el aula de lenguas

El tema de evaluación es uno de los más importantes en educación pero también de los más difíciles de comprender y aplicar. La manera tradicional de concebir la evaluación dentro del aula de lengua extranjera (LE) tradicionalmente es como la describen Reátegui, Arakaki y Flores (como se citó en Maldonado, 2018) “un consenso en que el alumno es el evaluado, el docente el que evalúa y el padre de familia el interesado en los resultados numéricos de dicha evaluación” (p. 112).

Por lo mencionado anteriormente, el enfoque de evaluación que ha predominado es el sumativo. Es decir el que prioriza la calificación y la relaciona directamente con el aprendizaje (Maldonado, 2018). No obstante, la necesidad de que todos los procesos que se lleven a cabo dentro y fuera del aula tengan un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes ha propiciado algunos cambios en la manera de concebir la evaluación.

En este contexto donde la evaluación de los aprendizajes toma una dimensión especial y focaliza su atención en la comprobación de su asunción por parte de los estudiantes, pero no por proceder únicamente a emitir juicios valorativos respecto a los aprendizajes, sino por incidir en la mejora del estudiante y de la institución en su conjunto, especialmente, en este último caso, en que hace referencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

(Mateo y Martínez, 2008, p.13)

La evaluación dentro del aula “sintetiza las significaciones de la escuela sobre el saber escolar, a la vez que establece las pautas que definen el sentido y modo de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Prieto, 2008, p. 125). En un sentido más amplio, la evaluación debe ser vista como una práctica habitual dentro del aula, no como una actividad que se realiza al final del curso. Además del hecho que “el alumno no debe sentirse víctima, sino más bien protagonista esencial de la evaluación” (Tébar, 2010, p.88).

Es importante comenzar por aclarar que no es lo mismo evaluación que calificación, ya que estos conceptos se utilizan frecuentemente de manera intercambiable, tanto por los profesores como por los estudiantes (Álvarez y López, como se citó en Hamodi, López y López, 2015).

Álvarez menciona de una manera más detallada las diferencias entre ambos conceptos:

La evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, etc., pero no debe confundirse con ellas, pues aunque comparten un campo semántico, se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De esas actividades artificiales no se aprende

(Como se citó en Hamodi, López y López, 2015, p.149)

En el ámbito educativo hay dos conceptos que tienen una relación estrecha: aprendizaje y evaluación. “Tradicionalmente, dentro de la teoría conductista el aprendizaje ha sido concebido como la forma de adquisición de conocimiento a partir de determinada información percibida” (Jiménez, Gonzáles y Hernández, 2011, p.5). No obstante, esta definición cambia de sentido en la concepción de la teoría constructivista la cual menciona que “una persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, siente temor a lo desconocido (...), etc.” (Moran como se citó en Jiménez et al, 2011, p. 6). Como puede observarse en las definiciones anteriores la forma de ver el aprendizaje y su adquisición ha cambiado. Por lo tanto, el diseño y desarrollo de las actividades que tienen lugar en el aula deben dirigirse hacia un aprendizaje capaz de incluir no sólo el conocimiento teórico sino capacidades y habilidades. La evaluación por consiguiente debe considerar y valorar todos esos aspectos.

Una de las definiciones que mejor especifican lo que debe ser la evaluación es la que aporta Tejada (como se citó en Morales, 2001), quien señala que la evaluación es:

- a) Un proceso sistemático de recogida de información, es decir debe organizarse y planificarse en cada una de sus fases.
- b) Relacionada a la emisión de un juicio de valor, hay que valorar la información obtenida.
- c) Orientada en dirección de la toma de decisiones. La evaluación debe servir como medio para mejorar la práctica educativa, no como fin.

(Tejada, como se citó en Morales, 2001)

Continuando con la idea anterior podemos comprender que la evaluación es un proceso, que como tal merece ser planeado. Además debe relacionarse con el aprendizaje y cómo éste se aborda en el aula. De acuerdo con Álvarez (2001), cuando separamos la evaluación del conocimiento, la convertimos en una herramienta instrumental que sirve para todo pero que vale muy poco para el aprendizaje.

Es innegable que todos los docentes implementamos la evaluación en el aula, pero no en todos los contextos adquiere el mismo significado ni mucho menos la misma interpretación. En el tema de evaluación derivado de los avances en éste ámbito existen varias formas de concebirla y aplicarla. En este sentido “el campo de la evaluación se hizo más complejo. Apareció un campo semántico desconocido hasta entonces, en el que se multiplicaron los términos que tienen que ver con ella” (Álvarez, 2001, p.19). Principalmente se distinguen dos tendencias la evaluación alternativa y la tradicional. Enseguida se muestra una tabla que ejemplifica ambos tipos de evaluación.

| EVALUACIÓN ALTERNATIVA | EVALUACIÓN TRADICIONAL |
|--|---|
| La evaluación desde la racionalidad práctica | La evaluación desde la racionalidad técnica |
| Evaluación formativa (función). | Evaluación sumativa (función). |
| Evaluación referida a principios educativos. | Evaluación referida a criterios y normas. |
| Evaluación dinámica. | Evaluación puntual. |
| Evaluación procesual. | Evaluación terminal. |

| | |
|--|---|
| Evaluación participada. | Heteroevaluación (evaluación realizada por personas distintas al estudiante). |
| Evaluación compartida. | Evaluación individual. |
| Evaluación continua. | Evaluación post-activa. |
| Autoevaluación, coevaluación. | Evaluación hecha por el profesor. |
| Pruebas de ensayo, de elaboración y de aplicación. | Examen tradicional, pruebas objetivas. |
| Preocupación por comprensión, por bondad. | Preocupación por fiabilidad, validez. |
| Subjetividad reconocida. | Objetividad como fin en sí misma. |
| Implicación/compromiso del profesor. | Distanciamiento en nombre de la imparcialidad. |
| Evaluación del aprendizaje. | Medida del rendimiento escolar. |
| Atención puntual a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. | Centrado en el resultado o logro de objetivos. |
| Calidad, equidad. | Eficacia, eficiencia, rentabilidad. |
| Enseñanza dirigida a la comprensión. | Enseñanza dirigida al examen. |
| Lo más valioso se identifica por su interés formativo. | Lo más valioso se identifica con lo más valorado, con lo que más puntúa. |
| Recogida de información por distintos medios. | El examen constituye la fuente de información. |
| Explicitación de los criterios de evaluación. | Los criterios de evaluación suelen ser implícitos. |
| Evaluación integrada en tareas de aprendizaje. | La evaluación ocupa espacio y tiempo aparte. |
| Negociación de criterios de evaluación. | Aplicación de criterios no explicitados. |
| Flexibilidad. | Programación. |
| Participación del alumno. | Intervención del profesor. |
| Comprensión procesual del rendimiento. | Explicación causal del rendimiento. |
| Conocimiento interdisciplinar. | Centrado en cada disciplina aisladamente. |

Tabla 1 Formas de evaluación (adaptado de Álvarez 2001)

La tabla presentada con anterioridad nos da un panorama general acerca de las dos formas existentes de evaluación hasta el momento. Lo principal será decidir cuál de los dos implementar en el aula. Comenzar a planear no supone ser una tarea sencilla de lograr, ya que requiere de una serie de decisiones. En ese sentido, Jean Piaget (como se citó en Monzón, 2017), en sus esfuerzos por comprender la lógica de la dinámica de evaluación en la enseñanza aprendizaje, se planteaba dos preguntas que pueden servir de parteaguas para comenzar a planear: ¿cómo pasa un sujeto de un estado de menor conocimiento a un estado

de mayor conocimiento?, en evaluación el cuestionamiento sería ¿cómo dar cuenta de ello? Es decir, tan importante es planear las actividades que se realizarán para que el estudiante logre los objetivos de aprendizaje como evaluar esos conocimientos, no con la finalidad de medir sino de saber para poder ayudar a los estudiantes a alcanzar las metas de aprendizaje.

1.1.1 El propósito de la evaluación

Es cierto que dentro del aula la evaluación es considerada como una de las actividades más importantes y que requiere especial atención por parte del docente. Esto se debe a que “la mayoría de la información que los profesores tienen sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y sobre el proceso de enseñanza viene de las evaluaciones que se hacen en el aula de clase” (López, 2010, p. 111). Además, es trascendental, ya que, como menciona Boud “los estudiantes pueden librarse más o menos fácilmente de una enseñanza tediosa, pobre y de baja calidad gracias a su propia habilidad y creatividad, pero quedan inexorablemente atrapados por las consecuencias nefastas de una pobre evaluación” (como se citó en Ibarra y Rodríguez, 2010, p.444).

Entonces si esta información es tan valiosa también el acto de evaluar debe abordarse con especial interés, ya que de la buena implementación de ésta dependerá la calidad de información que obtengamos.

Como docentes evaluadores debemos tener presente cuál es el propósito de evaluar, tanto el general como los propósitos específicos, los cuales dependerán de nuestro contexto. Brookhart, (como se citó en Medina, 2013), plantea los siguientes cuestionamientos que pueden ayudarnos a reflexionar acerca de la finalidad de la evaluación: ¿qué significados queremos que la evaluación tenga?, y ¿quién es la audiencia primaria de los mensajes que se derivan de la evaluación?

Los cuestionamientos arriba señalados son base para el surgimiento de algunos propósitos de la evaluación propuestos por diversos autores. A continuación, se presenta una tabla que resume algunos de los propósitos de la evaluación en el aula.

| Actor | Eficacia | Eficiencia | Pertinencia-relevancia |
|----------------|---|--|---|
| Alumno | Satisfacer necesidades de información sobre su rendimiento en términos de “mejora de su desempeño” (Stiggings) para la mejora de sus estrategias de aprendizaje en próximas ocasiones (Chappuis y Stiggings). | Conocer: que pretende el docente y el currículo, qué tanto debe trabajar, qué debe reforzar (Stiggings) para lograr manejar y mejorar el proceso de aprendizaje (Chappuis y Stiggings) | Determinar la cercanía de la instrucción y los contenidos curriculares con las necesidades de su comunidad y con las demandas del mundo actual. |
| Docente | Corroborar el logro de aprendizajes en los alumnos (Brookhart) para la mejora continua de su labor docente (Chappuis y Stiggings) | Corroborar la didáctica de instrucción (Brookhart) y tomar decisiones en el aula durante el período de clases (Brookhart y Stiggings) | Adaptar la instrucción y currículo según necesidades de los estudiantes y la sociedad. |

Tabla 2 Propósitos de la evaluación (adaptado de Medina, 2013)

De acuerdo a Brookhart, después de realizar el primer paso (clasificar las finalidades de la evaluación) se debe replantear el significado de los procesos de evaluación. Eso nos llevaría a reconocer la existencia de “características”, “criterios” o “elementos” que el proceso de evaluación, sus herramientas y técnicas deberían de poseer (como se citó en Medina, 2013). Continuando con la idea anterior, autores como Reeves, Brookhart, Camara, Allen y Lane (como se citaron en Medina, 2013) proponen algunas características de lo que ser la evaluación, entre las que destacan: precisión, especificidad, momento adecuado de aplicación, justicia y utilidad:

Otras características que también se utilizan para referirse a la evaluación, son las señaladas por Giler (2013) y se muestran a continuación en la siguiente figura.

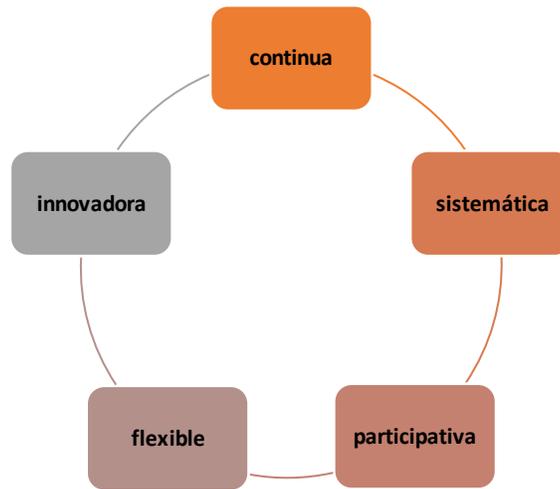


Figura 1 Características de la Evaluación (Giler, 2013)

Giler (2013) describe las características de la evaluación formativa de la siguiente manera:

Flexible: es un proceso sujeto a cambios que se desprenden de la misma dinámica que se establece en la enseñanza-aprendizaje.

Innovadora: el docente se convierte en creador de medios e instrumentos que faciliten la actividad evaluadora, orientadas hacia el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje.

Continua: es un proceso que se desarrolla antes, durante y al final del proceso de aprendizaje para verificar la actuación general del alumno en función de los objetivos, con la finalidad de reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sistemática: responde a un plan previamente elaborado, a normas y criterios entrelazados entre sí.

Participativa: participación y compromiso de todos los involucrados.

(Giler, 2013)

No obstante lo anterior, es importante tener en cuenta que ambos tipos de evaluación, formativa y sumativa, comparten varias características que tienen que ver con los principios que toda evaluación de seguir.

- Validez: muestra hasta qué punto los instrumentos evaluativos miden “realmente” lo que se espera que deban medir, que exista una correspondencia entre lo que se debe evaluar y lo que se evalúa.
- Confiabilidad: ya que es la expresión cuantitativa o cualitativa de la reproductividad con la que un instrumento mide un mismo atributo. Asegura la estabilidad de los resultados en el tiempo y entre profesores.
- Impacto educativo: porque incluye el estímulo para el estudio y la oportunidad de generar “feedback” (retroalimentación) formativa.
- Aceptabilidad: que los instrumentos sean aceptados (“que gusten”) entre educandos y profesores; cuántas veces al confeccionar los temarios de exámenes finales se comparte la expresión “este temario me gusta más que aquel” a pesar que todos midan los mismos objetivos.
- Costo en medios humanos, materiales y económicos: una exigencia que influye mucho en el momento de confeccionar exámenes, porque en ocasiones a pesar de los deseos, por cuestiones económicas hay que limitarse en la impresión, y eso hasta cierto punto restringe la creatividad a la hora de confeccionar determinados instrumentos evaluativos.

(Pérez, Enrique, Carbó y González, 2017, p.270, p114)

Con lo mencionado previamente, podemos apreciar cómo la evaluación se ha ido transformando hasta llegar a considerarse como un proceso que es de hecho parte fundamental del aprendizaje, pues se le han ido agregando cualidades que van enfocadas en ayudar a los estudiantes a lograr los objetivos de aprendizaje.

1.1.2 La evaluación según el enfoque comunicativo

En la enseñanza de segundas lenguas existen diferentes propuestas metodológicas, no obstante, las necesidades actuales apuntan hacia la adquisición de una competencia comunicativa, a través de un proceso que sea funcional y sobre todo significativo para el estudiante.

El primer principio del enfoque comunicativo acerca del aprendizaje de la lengua en el aula dice que el significado de ésta “proviene de su uso, que desde su base se centra en la explotación de los aspectos comunicativos y discursivos del lenguaje, es decir que se debe estudiar la lengua con el fin de usarla en la vida real” (Maati, 2013).

Respecto a la implementación de este enfoque, se identifican algunos principios generales:

- “El aprendizaje se define como la percepción, adquisición, organización y almacenamiento de conocimiento, de tal forma que se convierte en una parte de la estructura cognitiva del individuo (Chastain, como se citó en Bastidas, 1993).
- El proceso de aprendizaje puede ser significativo si el aprendiz tiene disposición de relacionar la nueva tarea de aprendizaje con lo que él ya conoce y si su retención sucede a largo plazo (Ausubel, como se citó en Bastidas, 1993).
- La mejor forma de aprender a comunicarse es “aprender haciendo”; es decir, participando activamente de las actividades comunicativas que se promueven dentro y fuera del salón de clases (Morrow en Bastidas, 1993).
- La motivación es la fuerza crucial que determina si el aprendiz se involucra por completo en una tarea, la cantidad de energía que le dedica y cuánto tiempo persevera (Littlewood, como se citó en Bastidas, 1993).
- El sentido de cooperación entre los aprendices juega un papel importante, puesto que ésta les permite expresar sus sentimientos y opiniones personales, haciéndolos sentir más seguros emocionalmente (Littlewood en Bastidas, 1993).
- El motivo principal para aprender una lengua es la existencia de una necesidad comunicativa; esto hace que los estudiantes sientan que están aprendiendo a hacer algo útil con la segunda lengua (Bastidas, 1993).
- El éxito del aprendizaje comunicativo de una lengua depende de: primero la calidad de oportunidades que se brinda al estudiante para hacer uso de la lengua; segundo, la

existencia de un ambiente humanístico que le permita expresarse sin inhibiciones; tercero, la naturaleza de un input que sea comprensible, interesante, interactivo, relevante a los intereses inmediatos, no demasiado complejo (Ellis en Bastidas, 1993)”.
(Bastidas, 1993)

Respecto a la enseñanza de las habilidades de la lengua (oral, escrita, auditiva, lectora), el enfoque comunicativo promueve la integración de las destrezas, procurando siempre la relación con lo que sucede en los contextos de comunicación real. Es decir, debe favorecerse “el tratamiento instruccional de estas destrezas de manera conjunta, armónica, natural y coordinada, obedeciendo a la motivación de tener un propósito o necesidad comunicativa” (Zambrano e Insuasty, 2004, p.30).

Continuando con la idea anterior, en términos del enfoque comunicativo la evaluación debe ponerse en función de lo comunicativo también. Es decir, la evaluación debe ser congruente con las actividades de aprendizaje empleadas en el aula; el docente puede pregonar lo importante que son los aspectos comunicativos en el aprendizaje de lenguas, pero si luego se dedica a corregir sólo y obsesivamente faltas de morfología o de sintaxis no habrá un seguimiento coherente en la práctica evaluativa (Belmonte, 1999). Lo anterior no quiere decir que se deba dejar evaluar dichos aspectos, sin embargo, no sólo hay que corregir errores de morfosintaxis, sino que se debe ayudar al estudiante con correcciones o indicaciones que le ayuden a mejorar su capacidad comunicativa. Simplemente, no basta con saber de morfología, sintaxis, pronunciación, o léxico de manera aislada, sino que hay que considerarlo un todo en función de los objetivos comunicativos (Belmonte, 1999).

Algunas sugerencias para evaluar la competencia comunicativa oral y escrita se muestran a continuación:

1. La elección de la prueba. Cabe mencionar que una prueba de evaluación no es lo mismo que un examen, una prueba puede ser hecha como examen o puede ser una actividad que se evalúe en cualquier momento del proceso.

2. La elaboración de la prueba. Entran en juego los criterios de evaluación, que queremos saber con esa prueba y cómo se va a interpretar.

(Belmonte, 1999).

Es importante considerar que las actividades comunicativas, como su nombre lo sugiere, tienen como objetivo principal la comunicación. Por lo tanto, todas las actividades en este tipo de enfoque deben presentar “muestras de lenguas reales enmarcadas en un contexto y que potencien la actitud activa del alumnado” (Gandía, 2009, p.3). De igual manera, debe tenerse en cuenta el nivel de los estudiantes y los recursos con los que se cuenta. De acuerdo con Gandía (2009) para que una actividad sea comunicativa debe cumplir con tres requisitos:

- a) Tener vacío de información: para favorecer la cooperación y el intercambio de opiniones.
- b) Dar libertad al alumno para que produzca por sí mismo sin limitarse a reproducir lo que aprende.
- c) Proporcionar retroalimentación: que permita compartir opiniones y que ofrezca información útil no sólo al alumno sino también al profesor.

(P.3-4)

1.2 Evaluación de las habilidades productivas

De acuerdo al Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas menciona que en la enseñanza de lenguas es importante considerar a los estudiantes como agentes sociales, lo cual quiere decir que el estudiante debe ser preparado para desempeñarse en la sociedad en la que la lengua en cuestión se habla. En ese sentido, algunos autores como Stern (1983) destacan la importancia de la enseñanza de una segunda lengua con fines comunicativos, el autor mencionado previamente señala tres componentes esenciales: finalidades y objetivos, instrucción y finalmente, evaluación; y esos elementos deben ser considerados en la planeación e implementación de las actividades educativas. Es decir, todos los elementos que convergen en la dinámica de enseñar lenguas deben ser tomados en cuenta a lo largo del curso.

Partiendo del objetivo de este proyecto de investigación de trabajar la evaluación formativa en el aula, es importante resaltar que la evaluación en el área de lenguas consiste en el seguimiento de procesos de aprendizaje lingüístico-comunicativo y en la observación de dichos procesos, manifiesto en la producción, en la recepción y en la interacción lingüísticas (Mendoza, 2008). En la enseñanza-aprendizaje de lenguas las habilidades oral, escrita, lectora y de escucha son habilidades que los estudiantes deben dominar para una buena comunicación en el idioma, la habilidad oral y escrita. Las habilidades pueden evaluarse de manera separada, sin embargo es recomendable evaluarlas de manera integrada pues en la vida cotidiana éstas ocurren alternadamente (Santos, 2015).

En los siguientes subtemas se abordarán las habilidades en pares, habilidades oral y auditiva; habilidades de lectura y escrita respectivamente, puesto que es la manera que mejor se adapta para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes en este trabajo de investigación.

1.2.1 Habilidad oral y auditiva

Los términos de habilidad de comprensión oral y auditiva suelen utilizarse de manera separada tanto para describir su función como para evaluarse dentro del aula. En el caso de la habilidad auditiva, de acuerdo a Medina (2002) ésta puede definirse como la habilidad básica para desarrollar todas las demás (oral, escrita, lectora), sobre todo de la habilidad oral. Por lo anterior mencionado, las habilidades oral y auditiva suelen evaluarse juntas principalmente cuando se trabaja con diálogos. Es importante para el trabajo del enfoque comunicativo utilizar estas habilidades de manera integrada, en múltiples situaciones y a partir de diversidad de fuentes (Galán, 2015). Según menciona Galán (2015) “los alumnos deben ser capaces de retener y de procesar de forma crítica lo que escuchan, y de plasmar la información transformada en oraciones precisas, bien estructuradas y correctas” (p.79). Lo anteriormente mencionado no es tarea fácil para estudiantes ni docentes, sin embargo, para lograr la efectividad en el uso de la lengua es necesario implementar estrategias que ayuden a lograr dicho objetivo.

De acuerdo con Santos (2015), algunas actividades que pueden utilizarse como ejercicios de evaluación de las habilidades oral y auditiva son las que se muestran a continuación:

- Descripción oral de una o varias fotografías (preguntas por parte del docente u otros estudiantes).
- Escuchar un segmento de grabación y contestar preguntas orales (puede compartirse opinión acerca de lo que se escucha).
- Entrevista de pares (entre estudiantes).
- Hacer una presentación oral sobre un tema dado.
- Juego de roles.

(Santos, 2015)

Para lograr una adecuada comprensión auditiva en los estudiantes, es importante prepararlos durante el proceso (lo cual es precisamente la ocupación principal de la evaluación formativa, guiar al estudiante durante el proceso), para ello se debe exponer a los estudiantes a la lengua extranjera tanto como sea posible (Medina, 2002). Algunas de las actividades sugeridas pueden ser producidas por el profesor de manera espontánea o intencional, mientras que en otros momentos más específicos de evaluación, dichas actividades deben ser más estructuradas con apoyo de materiales auténticos.

También coincido con Medina (2002) en que para el desarrollo de esta habilidad “es importante que el profesor diseñe y utilice técnicas que les permitan ir midiendo si realmente los estudiantes van comprendiendo y que ellos mismos puedan irse retroalimentando” (p. 54). Para ellos, el mismo autor menciona que existen técnicas que son comúnmente utilizadas en la evaluación auditiva como: las de acción, selección, respuesta a preguntas, extensión, duplicación, entre otras (Medina, 2002). La selección dependerá de lo que quiera evaluarse o rescatar de la actividad auditiva, recordando que dicha valoración deber llevarse a cabo durante el proceso y como producto.

1.2.2 Habilidad lectora y escrita

Al igual que la habilidad de comprensión auditiva sirve de base para el desarrollo de la habilidad oral, la habilidad de comprensión lectora ayuda al estudiante a obtener conocimientos que le servirán para desempeñarse en las demás habilidades (auditiva, escrita, oral). Por lo tanto, esta es una habilidad que requiere de atención especial por parte del docente, desde la selección de los textos hasta las actividades que servirán para analizarlos.

Según Alonso y Mateus (1985) se pueden distinguir “tres niveles de análisis: reconocimientos de palabras, procesamiento sintáctico y procesamiento semántico” (p.9). En la siguiente tabla se observan los puntos principales de cada nivel de análisis.

| | |
|----------------------------|--|
| Reconocimiento de palabras | El lector decodifica las palabras, integra las sílabas y busca en su memoria semántica. Para esta actividad se apoya del texto y de elementos extratextuales que le ayudarán a interpretar su uso. |
| Procesamiento sintáctico | Las reglas sintácticas ayudan al lector a una mejor comprensión del texto, entendiendo la relación que existe entre las palabras. |
| Procesamiento semántico | Se trata de la comprensión total del texto tomando en cuenta no solamente lo que se encuentra explícito en él. |

Tabla 3 Niveles de análisis del texto (adaptado de Alonso y Mateus, 1985)

Los niveles de análisis mencionados anteriormente se tratan no sólo de actividades que ocurren durante la lectura, sino de procesos que se activan o no al momento de leer. Para los cuales el alumno necesita de práctica para lograr desarrollar la habilidad lectora, sin embargo existe el cuestionamiento de qué y cómo evaluar los procesos que ocurren en la dicha destreza. En ese sentido, Alonso y Mateus (1985) sugieren diseñar instrumentos de evaluación lectora en los tres niveles de comprensión mencionados anteriormente (de palabras, sintáctico y semántico). Cabe mencionar que para una adecuada valoración de la habilidad de comprensión lectora, deben incluirse actividades previas, a lo largo de y posteriores a la lectura, lo cual coincide con la evaluación formativa en el sentido de que la evaluación debe estar presente a lo largo de todo el proceso.

Las actividades previas a la lectura suelen incluir preguntas orales de activación, presentación de vocabulario o estructuras gramaticales y observación del diseño del texto (Chacón, 2002). Mientras que las actividades realizadas durante la lectura son más bien internas como cuestionarse acerca de lo que trata el texto, decodificar significados e incluso la utilización de diccionarios (Chacón, 2002). Finalmente, están las actividades posteriores a la lectura, en ese caso Williams (1984) propone que éstas deben ayudar a reflexionar sobre el texto y relacionarlo con el conocimiento e intereses propios de los estudiantes. Es decir, el alumno encontrará actividades de comprensión escrita y oral, como pueden ser preguntas de opción múltiple, de relacionar imágenes con ideas del texto, temas para discutir de manera grupal o

en equipos, las cuales ayudarán al alumno y al maestro a saber si la comprensión del texto fue eficiente. Además, en algunas lecturas se incluyen actividades de producción escrita.

Continuando con la idea anterior, se evalúan la habilidad de escritura y la lectora con el propósito de “ayudar a que el proceso de formación de los estudiantes como lectores y productores de textos autónomos y eficientes se desarrolle exitosamente” (Morales, 2003, p.57). Para la evaluación conjunta de estas dos habilidades, Santos (2015) propone las siguientes actividades:

- El estudiante contesta por escrito una serie de preguntas.
- Escribir la descripción de cómo llegar a un lugar a partir de la ruta de un mapa.
- Escribir un texto a partir de información de un cuadro.
- Responder una carta o email a un amigo.

(Santos, 2015)

Cabe mencionar que entre los aspectos que se deben evaluar de un texto para ayudar a que el estudiante tome conciencia de sus fortalezas y debilidades encontramos su estructura, su organización, su presentación y su desarrollo (Morales, 2003). De igual manera, como menciona Santos (2015) “evaluar escritura implica mucho más que evaluar la gramática o la ortografía. Los escritos de nuestros estudiantes deben ser vistos, sobre todo, como piezas comunicativas” (p. 132). Es decir, al evaluar un escrito debemos tomar en cuenta la eficiencia con que el texto cumple con el objetivo comunicativo.

Así, un escrito debe ser evaluado desde una perspectiva global a partir de la efectividad comunicativa que logre, y desde una perspectiva más analítica a partir de criterios como las ideas que maneja, la forma en que se encuentran esas ideas, la gramática, el vocabulario y los aspectos mecánicos.

(Santos, 2015, p.152)

1.3 La evaluación formativa

En el primer tema de este capítulo se hizo mención de las dos tendencias de la evaluación: alternativa y tradicional. Para distinguir entre ambas, la mayoría de los autores proveen características que ayudan al entendimiento de lo que es cada una. De esa gran variedad de

características han generado pluralidad de enfoques, contenidos, métodos, instrumentos, agentes, audiencias entre otros (Mateo y Martínez, 2008).

Enfocándonos en la función de los tipos de evaluación alternativa y tradicional, se distingue la función formativa y sumativa respectivamente. Las cuales tienen que ver con la finalidad de la evaluación en sí. Scriven proporciona una definición que ayuda a distinguir entre ambas: “cuando la evaluación se usa para desarrollar o mejorar cualquier proceso educativo se dice que es formativa, y cuando se emplea para tomar decisiones al final del proceso, es sumativa” (como se citó en López, 2010, p.113). La evaluación formativa, en un sentido más extenso es aquella que contribuye al aprendizaje, siempre y cuando tenga lugar durante el proceso de enseñar y aprender; es realizada por profesores, entre pares y estudiantes que buscan reflexionar, tomar decisiones y responder a la información y evidencias recogidas. Todo eso con el propósito de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, pero también de comprometer al alumno en su desarrollo (García, 2014).

Por lo tanto, la evaluación formativa, también conocida como *evaluación orientada al aprendizaje*, se visualiza como una manera de apoyar a los estudiantes en el proceso de evaluación mediante tareas que estén *ajustadas a los propósitos de aprendizaje*; cuando los estudiantes están implicados en el proceso de evaluación de forma que apoya el desarrollo de su experiencia evaluadora; y cuando la retroalimentación prospectiva puede ponerse en práctica (Carless, 2007). De igual manera, es importante recalcar que el objetivo de la evaluación formativa no es el de calificar al alumno, sino de ayudarlo a alcanzar las metas del curso escolar. En este sentido, la preparación docente en el área de la evaluación formativa puede considerarse como una gran oportunidad para mejorar la calidad de la educación (Morales 2010). Este tipo de evaluación implica para el docente atención constante a las ideas de los alumnos y reconocimiento de las dificultades de aprendizaje más comunes, así como familiaridad con estrategias de enseñanza que respondan a las necesidades de los alumnos (Talanquer, 2015).

Es importante considerar que aunque la evaluación formativa nos menciona las características, técnicas y momentos oportunos en los cuales llevar a cabo este proceso; debe haber coherencia entre la forma en que se enseña y el cómo se evalúa “la evaluación debe corresponderse al modo como se aprende” (Tébar, 2010, p.89).

Como se puede observar a partir de las definiciones anteriores, la evaluación formativa como concepto se ha ido enriqueciendo con las aportaciones de varios autores. Enseguida se muestra un cuadro que simplifica la definición de este concepto y a los autores más importantes dentro de los inicios de la evaluación formativa.

| | | | | |
|---|--|---|--|--------------------------------|
| Scriven, 1967 | Información sobre procesos de enseñanza y aprendizaje... | | | |
| Bloom et, al., 1971 | | ...que el maestro puede usar para tomar decisiones instruccionales... | | |
| Sadler, 1989 | | | ...y los alumnos para mejorar su propio desempeño... | |
| Black- William, Brookhart, Stiggins... | | | | ...y que motiva a los alumnos. |

Tabla 3 La definición de evaluación formativa (Martínez, 2012)

Es importante tener en cuenta las bases principales de la evaluación formativa como teoría para no desviarse de su objetivo principal al momento de implementarla en el aula.

1.3.1 El proceso de la evaluación formativa

Después de conocer definiciones acerca de lo que es la evaluación formativa, se puede concebir a ésta como un proceso. Brookhart lo define como “un proceso mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, que los maestros pueden usar para tomar decisiones instruccionales y los alumnos para mejorar su propio desempeño, y que es una fuente de motivación para los alumnos” (como se citó en Martínez, 2012, p.852). Para describir el procedimiento de la evaluación formativa me apoyaré de la siguiente figura.

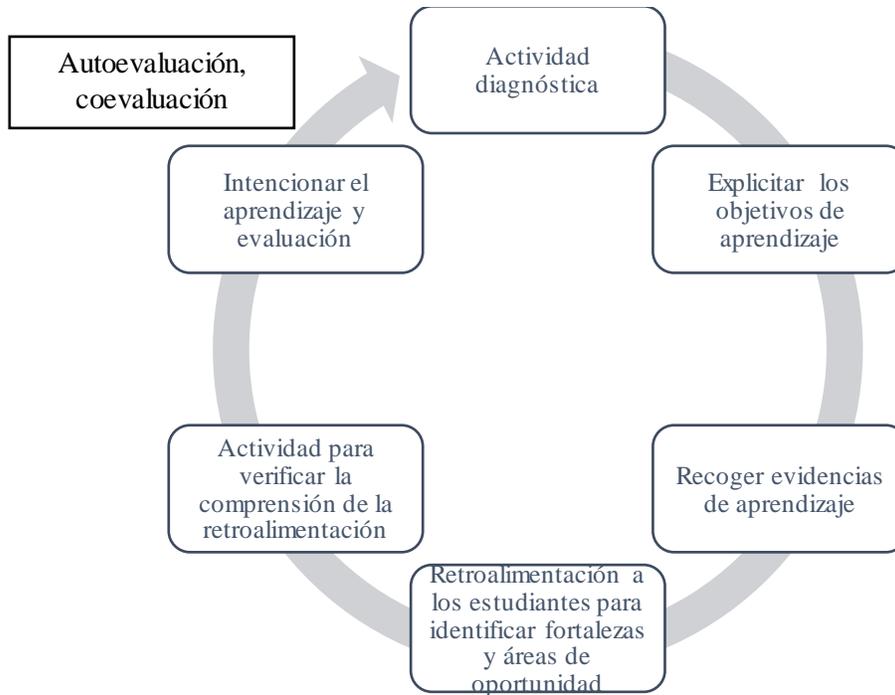


Figura 2 Procedimiento de la evaluación formativa (Adaptado de la Agencia de Calidad de la Educación, 2016)

Como puede observarse en la figura anterior el proceso de la evaluación formativa es un proceso cíclico que se va repitiendo de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y a las metas del curso. Éste incluye actividades muy específicas que deben aplicarse para lograr la deseada inclusión de la evaluación en el aprendizaje. Los pasos de implementación son: realizar la actividad diagnóstica, explicitar las metas de aprendizaje, recoger evidencias de aprendizaje, otorgar la retroalimentación, presentar la tarea de evaluación, explicar los criterios de evaluación, e intencionar el aprendizaje y evaluación. (Agencia de Calidad de la Educación, 2016). A continuación se describen cada una de esas actividades.

Actividad diagnóstica: también conocida como evaluación inicial. Estas actividades de evaluación tienen como objetivo explorar la situación de cada estudiante antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para tomar conciencia (alumnos y docente) de los puntos de partida (Sanmartí, 2007).

Es muy importante tener en claro que si bien la evaluación diagnóstica marca el inicio de la evaluación formativa. Estas evaluaciones deben relacionarse con instrumentos que ayuden a

explorar el uso y conocimiento de la lengua por ejemplo: actividades para interactuar, presentaciones (Cortez, McBride y Ruíz, 2018).

Explicitar los objetivos de aprendizaje: el término de objetivos generalmente se refiere a las formulaciones de carácter didáctico que expresan en forma clara y precisa los cambios que se han de operar en el alumno como efecto del proceso de enseñanza-aprendizaje (Salcedo, 2011).

De acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas “el objetivo principal del aprendizaje de lenguas extranjeras es el desarrollo de la competencia comunicativa o capacidad (conocimiento y uso) de interactuar lingüísticamente de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación, tanto de forma oral como escrita” (como se citó en Clouet, 2010, p.74). Esta capacidad también se refiere a otras subcompetencias como la lingüística que está relacionada con el dominio del código lingüístico (gramática, léxico, pronunciación y ortografía), asimismo se centra en el conocimiento y en la habilidad de utilizar esos elementos para comprender y expresarse (Clouet, 2010).

Recoger evidencias de aprendizaje: las evidencias de aprendizaje son productos o pruebas manifiestas de aprendizaje que se recogen directamente en el proceso de formación con la finalidad de demostrar el logro de los objetivos de aprendizaje (Tobón, 2008). Para recoger dichas evidencias es importante que los instrumentos de evaluación se escojan en función de los objetivos de evaluación y el contenido que se va a evaluar.

Sanmartí (2007) sugiere hacernos la siguiente pregunta antes de elegir las actividades de evaluación: ¿qué tienen que saber los alumnos para resolver esta tarea? Por su parte, Gibbs y Simpson proponen dos condiciones bajo las cuales las tareas de evaluación pueden favorecer al aprendizaje:

- a) Cantidad y distribución del esfuerzo del estudiante:
 - Las tareas evaluadas comprende el tiempo y esfuerzo suficientes
 - Estas tareas se distribuyen de forma equitativa a lo largo de los tópicos tratados y las semanas de trabajo.
- b) Calidad y nivel del esfuerzo del estudiante:

- Tareas que implican a los estudiantes en actividades productivas de aprendizaje.
- La evaluación comunica unas altas y claras expectativas a los estudiantes.

(Como se citaron en Ibarra y Rodríguez, 2010, p.452)

Asimismo, es importante tener en cuenta que el tipo de evidencia de aprendizaje varía según la o aprendizaje que se pretende evaluar. En la siguiente tabla se muestra un listado de evidencias de aprendizaje:

| | | | |
|---------------------------|-----------|--|--|
| | | Cuestionario Ensayo Proyecto | Póster Trabajo escrito Examen |
| Evidencias de aprendizaje | Orales | Exposición Pregunta de clase Presentación oral | Debate Entrevista Discusión grupal |
| | Prácticos | Juego de roles Práctica supervisada | |

Tabla 4 Evidencias de aprendizaje (adaptado de Hamodi, López y López, 2015)

Retroalimentación: la retroalimentación es una de las técnicas de la evaluación formativa más importantes. Requiere de mucha comunicación entre los estudiantes y el maestro. De acuerdo con Maldonado “el motor de la evaluación para el aprendizaje es la retroalimentación, ya que es la interacción y el diálogo entre sus participantes quienes facilitan una ayuda y respuesta ajustada coherente para la promoción y construcción de conocimiento y aprendizaje” (como se citó en Lezcano y Vilanova, 2017, p.8).

Es necesario considerar que retroalimentar al estudiante no significa decirle al estudiante que está bien o mal, o hacerle correcciones sino ayudarlo a enriquecer su aprendizaje. De acuerdo a Hattie y Timperley (como se citó en Lozano y Tamez, 2014), para llevar a cabo una retroalimentación efectiva es importante observar la diferencia entre lo que fue solicitado al estudiante en las instrucciones, compararlo con lo que entregó, pero no sólo señalando las

diferencias, sino que se requiere expresar en forma concreta las áreas de oportunidad que tiene el alumno para aprovechar mejor el aprendizaje

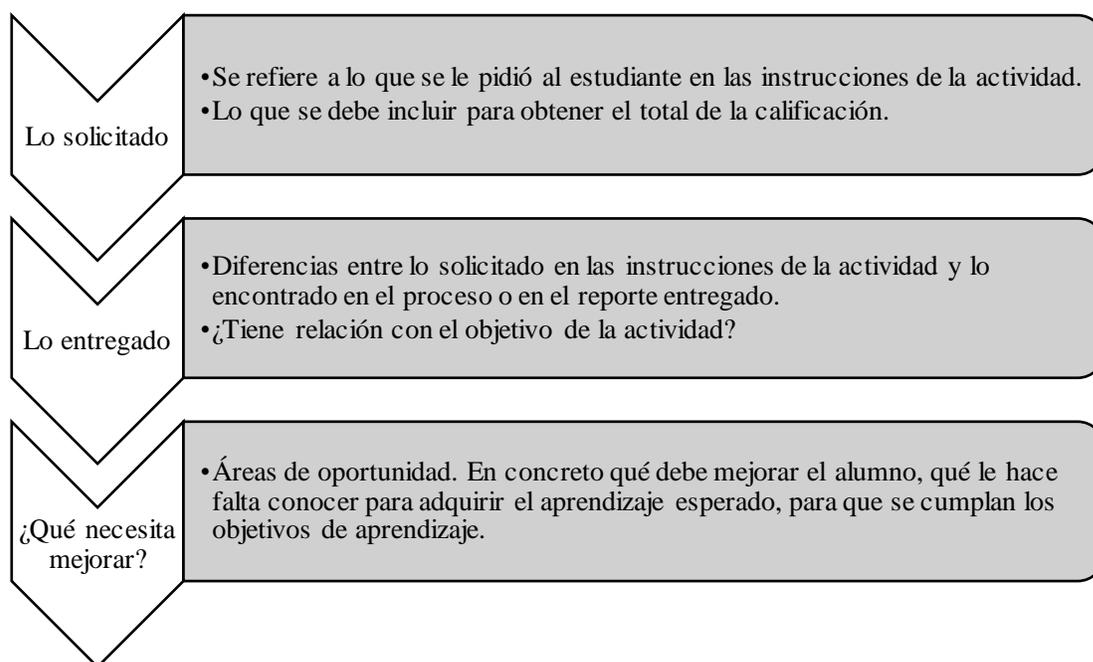


Figura 3 Proceso para decidir que informar al estudiante.
Basado en Lozano y Tamez (2014)

Hattie y Timperley distinguen entre cuatro tipos de retroalimentación y las condiciones en las que tienen lugar: la centrada en la tarea, la que brinda información sobre logros, aciertos, errores etc.; la centrada en el proceso de la tarea, que se refiere a información sobre el grado de comprensión, estrategias usadas, etc.; la centrada en la autorregulación, que proporciona información para desarrollar la, el autocontrol y el aprendizaje autodirigido; y la centrada en la persona, que destaca el desarrollo personal, el esfuerzo y el compromiso con el propio proceso de aprendizaje (como se citó en Canabal y Margalef, 2017).

La retroalimentación debe implementarse con la finalidad de que sirva como un recurso formativo, en ese sentido las interacciones entre el docente y los alumnos deben ser de calidad. Es importante la forma en la que se transmite la información y cómo la recibe el alumno. En la siguiente figura se muestran algunos aspectos teóricos generales acerca de la retroalimentación.

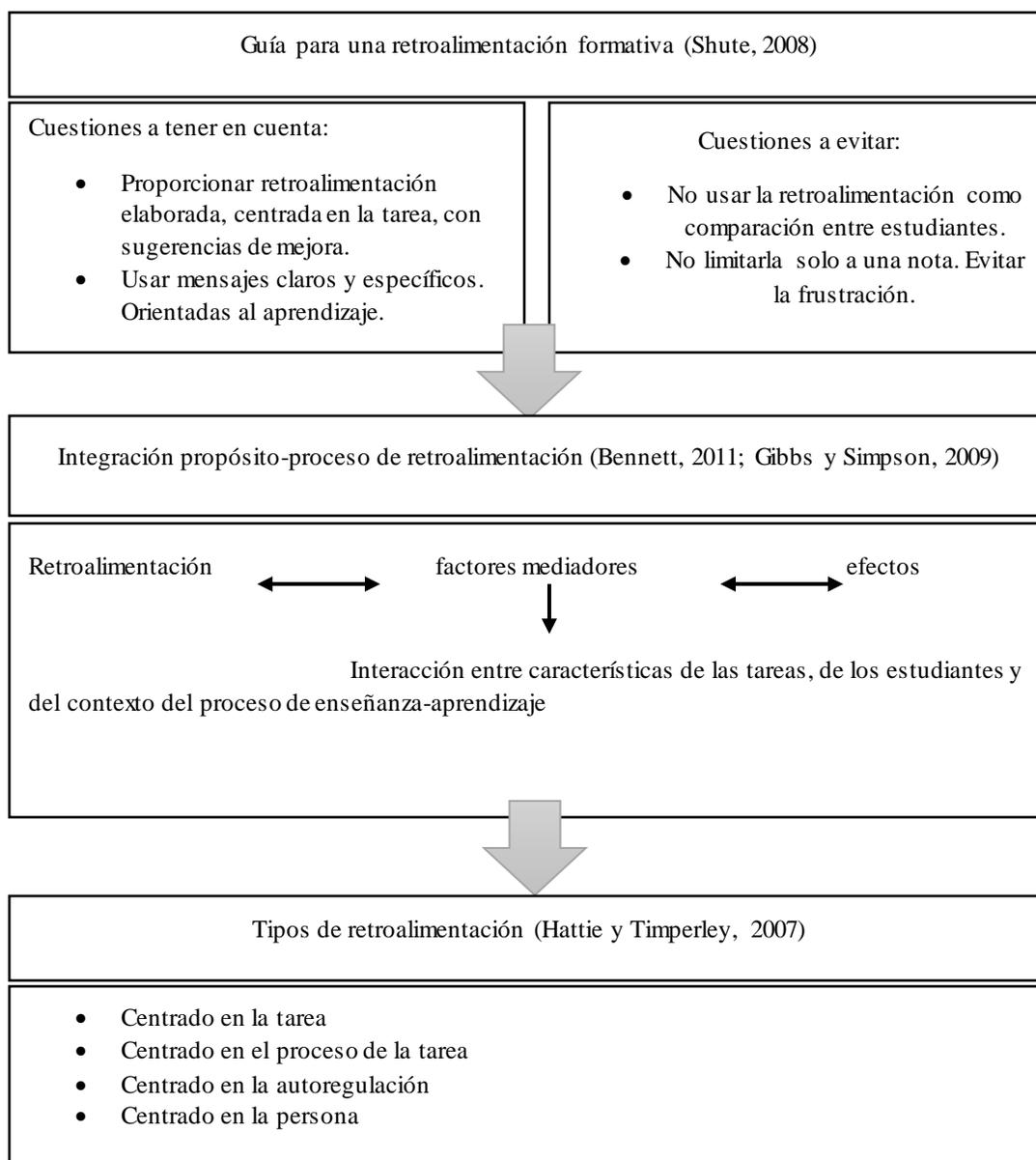


Figura 4 Fundamentación Teórica. Canabal y Margalef (2017)

1.3.2 Técnicas de la evaluación formativa

Para llevar a cabo la evaluación con enfoque formativo dentro del salón de clases es necesario que el docente utilice técnicas de evaluación que sean congruentes con la finalidad de la evaluación formativa. Las técnicas de evaluación son “estrategias que utiliza el evaluador para recoger sistemáticamente información sobre el objeto evaluado” (Rodríguez e Ibarra como se citó en Hamodi, López y López, 2015, p.154).

Las técnicas de evaluación se clasifican en dos: formales, semiformales e informales dependiendo de sus características y formas de aplicación.

- Técnicas informales: son las que se utilizan “dentro de episodios de enseñanza con una duración breve, pueden utilizarse a discreción en la misma situación de enseñanza y aprendizaje. Estas técnicas se distinguen porque el profesor no suele presentarlas a los alumnos como actos evaluativos; por ende, los alumnos no sienten que están siendo evaluados, lo cual resulta ideal para valorar sus desempeños y como en ese momento se encuentran” (Díaz Barriga, 2002, p.367).
- Técnicas semiformales: estas técnicas requieren de un mayor tiempo de preparación respecto de las informales, de igual manera demandan mayor tiempo para su valoración y exigen respuestas más duraderas a los estudiantes, a estas actividades si se les impone calificación (Díaz Barriga, 2002).
- Técnicas formales: “dichas técnicas exigen un proceso de planeación y elaboración más sofisticados y suelen aplicarse en situaciones que demandan un mayor grado de control” (Genovard y Gotzens como se citó en Cámara, 2016, p.17).

A continuación, se esquematizan los tres tipos de técnicas, procedimientos e instrumentos:

| Tipos | Técnicas | Instrumentos |
|---------------------------------|---|--|
| Técnicas de evaluación informal | a) Observación de las actividades realizadas por los alumnos. b) Exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor durante la clase. | <ul style="list-style-type: none"> • Registros anecdóticos • Listas de control • Diarios de clase |
| Técnicas semiformales | a) Los trabajos y ejercicios que los alumnos realizan en clases (individuales o grupales). b) Las tareas y los trabajos que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizar fuera de clase. Pueden evaluarse como estrategias de coevaluación, autoevaluación o evaluación mutua. | <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios • Solución de problemas • Visitas a lugares determinados • Trabajos de investigación |
| Técnicas formales | a) Pruebas o exámenes b) Mapas conceptuales c) Evaluación del desempeño | <ul style="list-style-type: none"> • Rúbricas |

| | | |
|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Lista de control o verificación • Escalas |
|--|--|--|

Tabla 5 Tipos de evaluación y técnicas (Cámara, 2016)

Entra las técnicas propuestas por la evaluación formativa se encuentran: la retroalimentación, autoevaluación, coevaluación, la lista de cotejo y la rúbrica las cuales se abordarán en las siguientes páginas.

La autoevaluación

Uno de los propósitos de implementar la evaluación formativa es ayudar al estudiante a desarrollar autonomía en el aprendizaje para que pueda actuar de manera competente en los contextos en los que se desenvuelve. Para alcanzar esa autonomía es preciso que a lo largo de todas las unidades didácticas el profesor y el alumnado asuman responsabilidades con el objetivo de que al final los alumnos puedan aplicar de manera autónoma los conocimientos adquiridos (Zabala, 2000). Una de las técnicas de la evaluación formativa que ayudan a desarrollar la autonomía en el estudiante es la técnica de autoevaluación que consiste en la “evaluación que hace el alumno de su propia evidencia o producción, atendiendo a unos criterios que han sido negociados con anterioridad” (Pérez, Enrique, Carbó y González, 2017, p.276).

De acuerdo con Zabala sólo en la medida en que los estudiantes sean capaces de identificar sus errores y busquen recursos para superarlos podremos decir que han alcanzado autonomía y la capacidad de autoevaluarse (2000). Es decir, se debe entrenar al alumno para que pueda darse cuenta de lo que sabe y no sabe, pero también a encontrar soluciones. Por ello, es importante que el alumno tenga conocimiento de los objetivos de aprendizaje desde el inicio del curso, también “es necesario que el alumnado conozca y se apropie de los criterios y los instrumentos que usa el profesorado para evaluarlo” (Zabala, 2000, p.106).

De la implementación de la técnica de autoevaluación los estudiantes pueden llegar a obtener resultados satisfactorios, ya que, tal como lo indican Díaz Barriga y Hernández (2002), les ayuda a:

- Controlar sus procesos de aprendizaje.
- Se dan cuenta de lo que hacen.
- Captan las exigencias de la tarea y responden consecuentemente.
- Planifican y examinan sus propias realizaciones, pudiendo identificar los aciertos y las dificultades.
- Emplean estrategias de estudio pertinentes para cada situación.
- Valoran los logros obtenidos y corrigen sus errores.

La coevaluación

La evaluación formativa se caracteriza por la participación activa de todos los integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes pueden participar en el proceso de evaluación de las siguientes formas: a) reflexionando desde su punto de partida en cuanto a los contenidos propuestos, sus propias dificultades, sus méritos, sus razonamientos (autoevaluación); b) valorando la participación de sus compañeros (coevaluación) (Carrizosa y Gallardo, 2012).

La técnica de coevaluación es al igual que la autoevaluación muy útil para los fines de la evaluación formativa. La coevaluación, también conocida como *evaluación entre iguales* (peer-assessment) es un ejercicio de “valoración del trabajo desarrollado por los compañeros y compañeras en actividades de tipo cooperativo, en las que no sólo el profesor es consciente de los defectos y errores que los alumnos encuentran en el aprendizaje y no siempre es capaz de dar respuesta a las dificultades que se presentan” (Carrizosa y Gallardo, 2012, p.6).

Para que el alumno pueda trabajar de manera colaborativa en la construcción del aprendizaje la pregunta básica es ¿qué le dirías al compañero para que mejorara su forma de pensar y hacer? (Sanmartí, 2007). Al ser una pregunta difícil de responder se requiere de práctica y un buen ambiente de trabajo dentro del aula.

De acuerdo a Hall (como se citó en Álvarez, 2008), la coevaluación integra tres propósitos que se relacionan entre sí y complementan: a) orientar al estudiante en el rol del docente, el estudiante toma el rol de evaluador que tradicionalmente se le atribuye al docente, b) desarrollo de habilidades de evaluación, y c) sobre la base de los propósitos anteriores, el estudiante puede evaluarse a sí mismo, autoevaluación.

La lista de cotejo

Las listas de cotejo también conocidas como listas de control son listas de categorías prefijadas, en ellas se registran la presencia o ausencia de conductas que requieren baja inferencia. Está más indicada cuando se trata de obtener información sobre actividades, conductas manifiestas e indicadores (Lezcano y Vilanova, 2017).

A continuación se describen algunas características, ventajas y desventajas de utilizar la lista de cotejo en el proceso de evaluación.

Características

Las principales características que se deben considerar para el diseño de las listas de cotejo son:

- Se aplican observando las evidencias.
- Determinan la presencia o no de los elementos a evaluar.
- Se basan en indicadores claros, sencillos, directos y observables.
- Son fáciles de utilizar.

Ventajas

- Son objetivas: ya que están basadas en observaciones y no en la subjetividad del docente.
- Su elaboración requiere poco tiempo.
- Permite mostrar el progreso del estudiante a través del tiempo.

Desventajas

- Solo presenta dos opciones para cada elemento observado, *sí* o *no*.
- No se registran comentarios sobre el grado posible de ausencia o presencia o razones.

(Dirección de Educación Media Superior, 2019)

Es importante que el docente decida y defina bien el tipo de actividades o habilidades a evaluar con este tipo de instrumento, teniendo en cuenta cada uno de los elementos que la componen y organizándolos de manera fácil de comprender.

La rúbrica

La rúbrica es considerada uno de los instrumentos de evaluación formativa por excelencia. Puesto que, “ayuda a evaluar el aprendizaje del alumnado haciendo que los propios estudiantes también conozcan sus errores mediante la autoevaluación” (Arévalo et. al., 2020, p.15). En ese sentido, la rúbrica ayuda a cumplir junto con la técnica de autoevaluación el propósito de desarrollar la autonomía en el estudiante.

Los beneficios que el uso de la rúbrica aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para alumnos como docentes son los que se muestran a continuación:

- Plantean y dan a conocer, desde un principio y durante todo el proceso, los criterios de evaluación de una tarea o actividad, los cuales deben estar vinculados a los resultados de aprendizaje pretendidos.
- Muestran expectativas de desarrollo de las diferentes actividades en relación con los diferentes grados de consecución.
- Permite al estudiante monitorear la propia actividad, autoevaluándose, y favorecen la adquisición de responsabilidad ante los aprendizajes.
- Aumentan la transparencia de la evaluación, esto es, reduce la subjetividad de la evaluación entre los diferentes agentes evaluadores. Y, en consecuencia, la percepción de justicia en dichos procesos.
- Pueden emplearse para dar feedback, casi inmediato, a los estudiantes, en el marco de una evaluación formativa y continuada. Permiten acortar sustancialmente el tiempo de retorno en ofrecer unos resultados cuantitativos y cualitativos basados en estándares conocidos previamente al desarrollo de la tarea.

(Arévalo et. al., 2020, p.15).

Como puede observarse, es un instrumento que acompaña al proceso de evaluación, no obstante la creación de rúbricas no es fácil de realizar. Además, no debe ser el único

instrumento de evaluación, en el sentido formativo de ésta se debe obtener información de varias fuentes para obtener información lo más certera posible acerca del desempeño del estudiante.

Recapitulación

Para concluir con este capítulo de *Referentes Teóricos* es importante recordar que los temas mencionados se abordaron desde la perspectiva de la evaluación en la enseñanza-aprendizaje del inglés. Partiendo de lo que es la *evaluación*, seguido de la *evaluación de las habilidades* del idioma y concluyendo con nuestro tema central, la *evaluación formativa*, su proceso y técnicas.

Capítulo 2

Metodología

Con la finalidad de favorecer la comprensión de la forma en que se llevó a cabo este estudio, en este capítulo se describe brevemente el proceso de investigación. Se expone el diseño de la investigación, el contexto, los participantes, la estrategia metodológica y las técnicas de recolección de información. Asimismo, se explica el procedimiento de recolección de información, el procedimiento de análisis de la información, y los problemas éticos considerados.

2.1 Diseño de la investigación

Este proyecto de investigación es de tipo cualitativo y fue desarrollado bajo el enfoque de la investigación-acción.

La investigación cualitativa es el método más idóneo para este estudio porque permite estudiar la realidad en su contexto natural tal cual sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas (Blasco y Pérez, 2007). Además, su noción de flexibilidad da la posibilidad de adoptar técnicas variadas, generar cambios en el problema de investigación, propósitos y construcción de nuevos conocimientos (Mendizabal, como se citó en Lezcano y Vilanoba, 2017). Es decir, al ser la investigación docente un proceso cíclico y cambiante es importante tener la apertura de elegir las técnicas y seguir el procedimiento que mejor se adapte a las necesidades y a la dirección en la que se mueve el estudio.

Otra de las características importantes de la investigación cualitativa es la flexibilidad, la cual permite interpretar desde la perspectiva del investigador, los datos obtenidos acerca del fenómeno a estudiar en el presente estudio, *la evaluación formativa*. En este sentido, es importante recurrir a la reflexión crítica, la cual se da a través del estudio, el análisis y la escucha (Cal y Mayor y Moreno, 2016). Por lo tanto, el docente debe estar muy atento, debe observar los acontecimientos ocurridos en el aula, cuestionarse constantemente acerca del por qué suceden, y cuáles son las posibles soluciones.

El enfoque de investigación-acción se revela como uno de los modelos de investigación más adecuados para fomentar la calidad de la enseñanza e impulsar la investigación reflexiva constante (Bausela, 2004). Por lo tanto, es un método principalmente utilizado por el profesorado, este proceso de investigación-acción puede entenderse como la indagación sistemática e intencional que hacen los docentes acerca de su propia práctica, con la finalidad de comprender y transformar la práctica educativa (Cochran-Smith y Lyle, como se citó en Canabal y Margalef, 2017). Lo anteriormente mencionado es relevante, ya que la investigación-acción tiene como principales autores al docente y su contexto.

Esta metodología de investigación está orientada hacia el cambio educativo, caracterizada por ser un proceso que de acuerdo con Kemmis y McTaggart (como se citó en Bausela, 2004) se deberían seguir los pasos que se presentan a continuación:

- Se construye desde y para la práctica.
- Pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla.
- Demanda la participación de los sujetos en sus propias prácticas.
- Exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación.
- Implica la realización de análisis crítico de las situaciones.
- Se configura con una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

La metodología empleada en esta investigación está basada en la espiral autorreflexiva de investigación-acción propuesta por Kemmis y McTaggart, la cual se ejemplifica a continuación.

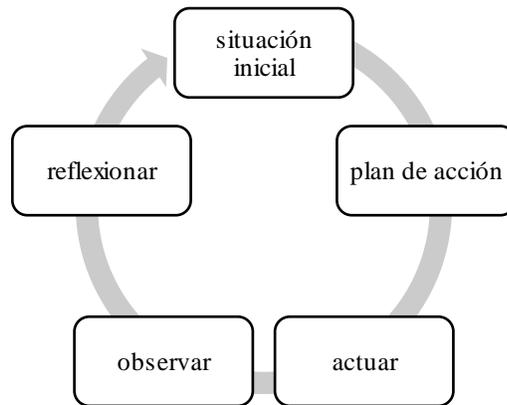


Figura 5 Espiral autorreflexiva (Kemmis y McTaggart como se citó en Canabal y Margalef, 2017)

Puede decirse entonces que la investigación-acción se desarrolla siguiendo un modelo cíclico que incluye diferentes momentos que permiten tomar acción para cambiar las problemáticas encontradas dentro del salón de clases. Colás (como se citó en Bausela, 2004) sintetiza las propuestas de las fases de la investigación-acción retomando autores como Elliot, Kemmis y McTaggart, Lewin y Ander Egg, y presenta el siguiente esquema de cómo seguir el proceso de este tipo de investigación en el aula.

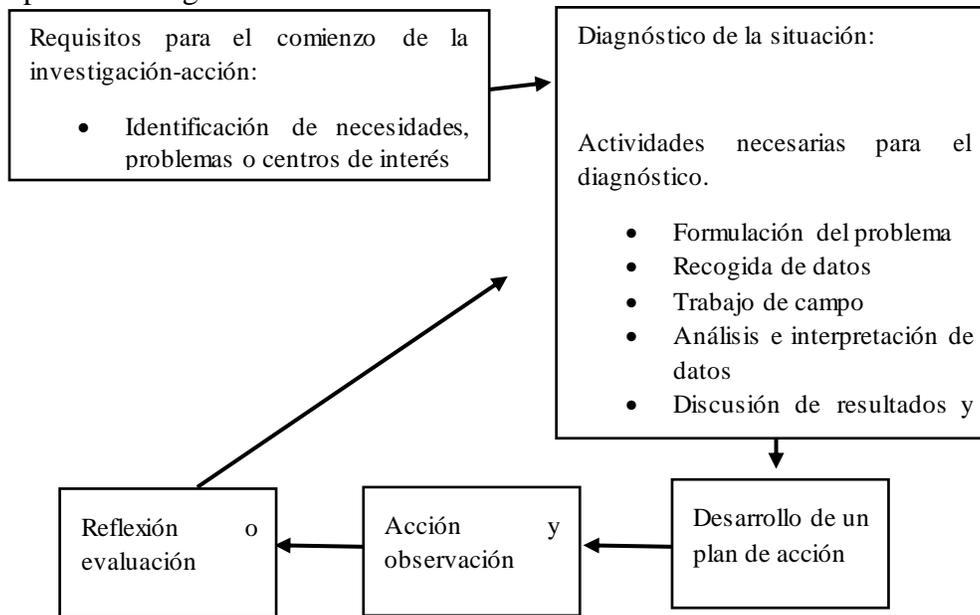


Figura 6 Proceso de investigación-acción (adaptado de Bausela, 2004)

De la información presentada acerca de las implicaciones y características de la investigación-acción, podemos rescatar que es un proceso enfocado en desarrollar en el docente una reflexión crítica de su práctica docente, con la finalidad de identificar áreas de oportunidad e implementar estrategias que ayuden a solventar dichas áreas. De igual manera, es un proceso cíclico y flexible que permite al docente investigador reconsiderar sobre el proceso y retroceder según se requiera.

Este proyecto de investigación constó de dos ciclos, en cada uno de los cuales se siguió la espiral autorreflexiva propuesta por Kemmis y McTaggar (como se citó en Canabal y Margalef, 2017) consistente, como ya se mencionó, en valorar la situación actual, elaborar un plan de acción, actuar, observar y evaluar. El primer ciclo de investigación se llevó a cabo en el periodo julio-diciembre 2020 y el segundo ciclo en el periodo enero-junio 2021. Las fases propiamente de la acción y la observación se llevaron a cabo durante la impartición de las clases a los estudiantes de la Facultad de Ingeniería que participaron en el estudio.

Es importante señalar que al inicio de cada ciclo se realizó una planeación al inicio y una reflexión al final, lo cual permitió, en el caso de la transición del primero al segundo ciclo, hacer los ajustes necesarios para el segundo ciclo, mientras que la reflexión del segundo ciclo me ha permitido realizar mi propuesta pedagógica.

2.2 El contexto

La implementación de este proyecto de investigación se llevó a cabo en dos ciclos, para los cuales me referiré como primer ciclo y segundo Ciclo. Cada uno de ellos se implementó durante un período de tiempo de seis meses (julio-diciembre 2020 y enero-junio 2021). La investigación se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de Chiapas, la universidad pública con más estudiantes matriculados en el estado de Chiapas.

Este proyecto fue diseñado para trabajar específicamente en la Facultad de Ingeniería, con la Licenciatura en Ingeniería Civil. La visión del programa educativo de esta licenciatura tiene como objetivo que sus estudiantes egresen de un programa de calidad, con reconocimiento nacional e internacional; que se adapte a los cambios científicos y tecnológicos.

Esta carrera tiene una duración de 10 semestres y está diseñada para la modalidad presencial. Durante sus estudios de ingeniería, el estudiante debe cursar cuatro semestres de inglés. En esos niveles el alumno debe alcanzar el nivel A2 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Cabe mencionar que el plan de estudios señala que los estudiantes pueden llevar su primer semestre de inglés a partir del segundo semestre de su carrera, y completarlos durante los 8 semestres restantes. Al llevar ellos el inglés en la modalidad de requisito, deben aprobar los cuatro niveles requeridos para poder graduarse de la licenciatura.

Durante los semestres de julio a diciembre 2020 y de enero a junio 2021, período en el que se implementaron los dos ciclos de este proyecto de investigación, las clases se impartieron de manera virtual derivado del confinamiento por la pandemia del COVID 19. Por lo tanto, a pesar de que los programas de inglés estaban diseñados para la modalidad presencial con sesiones de 50 minutos cinco veces a la semana, se hicieron las correspondientes adaptaciones y se utilizaron plataformas como ZOOM y Google Meet para cubrir las sesiones sincrónicas, mientras que la plataforma Educa-t se utilizó para asignación de tareas y realización de actividades. El número de horas sincrónicas para cada ciclo y del formato de contenido de la plataforma Educa-t fueron establecidos por la Coordinación del Departamento de Lenguas de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, autoridad encargada de la supervisión de los docentes del Departamento de Lenguas que impartimos clases en las distintas licenciaturas que oferta la UNACH.

En el ciclo A, las clases sincrónicas se impartieron del 10 de agosto al 13 de noviembre, tres días a la semana, teniendo cada sesión una duración de 50 minutos, mientras que los otros días los alumnos trabajaban por su cuenta con los contenidos de la plataforma Educa-t. En el ciclo B, las clases sincrónicas se impartieron del 11 de enero al 15 de junio, cuatro días a la semana, teniendo cada sesión una duración de 50 minutos, mientras que el día restante, los alumnos trabajaban por su cuenta con los contenidos de la plataforma Educa-t. Cabe mencionar que en el segundo ciclo, las clases se vieron interrumpidas del 2 de febrero al 25 de Marzo por un paro estudiantil generado por el fallecimiento de una estudiante de la Facultad de Medicina quien se encontraba realizando su servicio social en una zona rural del estado, lo que generó que algunos estudiantes se dieran de baja de la materia, o bien que ya

no retomaran el curso con el mismo entusiasmo. Asimismo, esto generó que el semestre se prolongara al mes de junio, cuando habitualmente el semestre termina en el mes de mayo.

2.3 Los participantes

Los participantes de esta investigación son estudiantes de la Licenciatura en Ingeniería Civil que cursan el tercer nivel de inglés. Los alumnos participaron de actividades propias de la *evaluación formativa* propuestas por este proyecto, se utilizaron los temas del libro Touchstone 2 ya que es el método que seleccionó la Coordinación del Departamento de Lenguas y se encuentra relacionado con el programa de inglés para ese nivel.

En el primer ciclo, el grupo de tercer semestre de Ingeniería que tuve a cargo estuvo compuesto por 12 alumnos, 10 hombres y 2 mujeres, de entre 18 y 20 años de edad. Estos estudiantes fueron constantes a lo largo del semestre cumpliendo con la mayoría de las actividades, por lo que todos se consideraron como participantes en el estudio.

En el segundo ciclo estuvo a cargo de dos grupos de tercer nivel de inglés en la Facultad de Ingeniería; el grupo A constó de 6 estudiantes y el grupo B de 20 estudiantes, todos del género masculino, entre 18 y 20 años de edad. Sin embargo, no todos los alumnos matriculados en la clase, fueron considerados como participantes en el estudio, ya que debido al paro estudiantil algunos se dieron de baja y otros no fueron constantes ni en las asistencias ni en la realización de las actividades. Por este motivo, en el segundo ciclo se consideraron como participantes a los 6 estudiantes del grupo A quienes sí fueron constantes a lo largo del semestre, mientras que del grupo B solo se consideraron a los 8 estudiantes que se mantuvieron inscritos, asistieron con regularidad y completaron la mayoría de las actividades.

Dado a que este proyecto de investigación es un trabajo investigación-acción colaborativo, también conté con la participación y apoyo de mi directora de tesis, mi co-director, mi lectora y los docentes de la MADILEN que me acompañaron a lo largo de este proceso.

2.4 La estrategia metodológica y las técnicas de recolección de información

Toda investigación, sea cualitativa o cuantitativa sigue dos actividades fundamentales para cumplir con sus objetivos:

- Recoger información necesaria y suficiente para alcanzar esos objetivos o solucionar ese problema.
- Estructurar esa información en un todo coherente y lógico, es decir, idear una estructura lógica, un modelo o teoría que integre esa información.

(Martínez como se citó en Rivadeneira, 2015)

La estrategia metodológica consiste entonces “un plan para recoger y analizar los datos que harán posible que el investigador responda cualquier pregunta que haya planteado” (Ragín como se citó en Flick, 2007, p.61).

En este estudio se emplearon las fases cíclicas propuestas por Kemmis Y McTaggart (1988) que consisten en: la planeación, acción, la observación y la reflexión. Primero se exploraron las áreas de oportunidad del docente investigador, se eligió una de ellas, la que representó mayor beneficio en su crecimiento profesional. Luego, se diseñó un plan para abordar el primer ciclo de la investigación, la primera actividad que se realizó fue un cuestionario para conocer las percepciones de los estudiantes respecto a la evaluación, esto con la finalidad de saber más acerca de los estudiantes, sus actitudes, ideas y preferencias evaluativas; de igual manera permitió indagar acerca del cómo normalmente se aborda la evaluación en ese contexto de la Facultad de Ingeniería. Posteriormente, se procedió al diseño de un plan de trabajo de carácter flexible que incluía los aspectos de la lengua relevantes para el nivel en curso, en ese plan de trabajo se incluyeron también las técnicas de evaluación formativa, tratando de lograr un equilibrio entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el proceso de evaluación.

Una vez que se tuvo listo el primer plan de trabajo para la implementación de la evaluación formativa se procedió a su aplicación con un grupo de tercer nivel de inglés, se les explicó la

forma en la que se iba a trabajar el curso, se les dio criterios de evaluación, se habló del diario del estudiante, las sesiones grabadas y las observaciones docentes de las cuales serían objeto. Se aplicaron tres planes de trabajo por cada ciclo, cada uno de ellos acompañado de las entradas de diario del docente y del estudiante, las cuales eran redactadas para rescatar los detalles de las técnicas de evaluación formativa implementadas. Al final de cada ciclo, se aplicó un cuestionario final para conocer las percepciones de los estudiantes respecto al proceso de evaluación empleado durante el curso.

Posteriormente, se hizo una valoración del proceso que se llevó a cabo durante el primer ciclo de esta investigación, así como de los instrumentos utilizados. Se realizaron algunos cambios al cuestionario inicial y final, y se afinaron los planes de trabajo para realizar el segundo ciclo.

La fase de reflexión estuvo presente en cada plan de trabajo, ya que cada análisis de entradas de diario nos daba la dirección de cómo ir ajustando los momentos de la evaluación formativa. El momento de reflexión más significativo se dio cuando se analizó, en coordinación con mi directora de tesis y codirector, la implementación del primer ciclo; lo cual nos permitió replantear las técnicas utilizadas, trabajar en algunos instrumentos como el cuestionario, las preguntas guía de las entradas de diario, las rúbricas y listas de cotejo, además de agregar una actividad que permitiera rescatar conocimientos obtenidos de la técnica de retroalimentación.

Para recolectar la información de este proyecto de investigación se utilizaron las técnicas e instrumentos que se describen a continuación:

2.4.1 El cuestionario

Los cuestionarios son un medio eficaz para proporcionarnos información sobre el comportamiento, las actitudes, las preferencias, las opiniones usualmente de un grupo relativamente grande de sujetos (McLeod, 2018). El propósito de aplicar el cuestionario al inicio del curso fue de explorar las percepciones de los estudiantes acerca de la evaluación, saber cuáles eran sus experiencias previas y actitudes frente a las técnicas de evaluación, así como indagar sus expectativas de aprendizaje a través de la evaluación. El cuestionario

aplicado al final del curso fue parecido al inicial, pero con éste último se buscó conocer cuáles fueron los momentos de la evaluación formativa que más impactaron en los estudiantes, y sus opiniones acerca de los mismos (Ver apéndices).

2.4.2 Diario del docente

El diario del docente es una herramienta útil para la reflexión del profesor respecto a su práctica. “El diario es un registro en el que el maestro anota sus puntos de vista sobre los procesos y hechos más significativos de la dinámica áulica o escolar. El diario favorece la reflexión y la toma de consciencia del maestro sobre su forma de trabajo, el manejo de los procesos de enseñanza, las interacciones bidireccionales y la lógica de actuación del maestro” (Fierro, Fortoul y Rosas en Camarillo, 2017, p.6). Esta herramienta fue de gran ayuda para plasmar y organizar los acontecimientos observados en clase, dudas e inquietudes respecto a la implementación de la evaluación formativa, me permitió saber qué cambios realizar a partir de la reflexión de los sucesos descritos en el diario.

2.4.3 Observación participante

La observación participante es una técnica que permite al investigador obtener de forma detallada “comportamientos, intenciones, situaciones y eventos que son comprendidos por los informantes” (Demunck y Sobo, como se citó en Kawulich, 2005, s.p.). Este tipo de observación me otorgó la oportunidad de analizar a profundidad cada uno de los momentos del proceso de la evaluación formativa y las ventajas y desventajas de aplicarlas, transformar mi práctica docente en base a las áreas de oportunidad identificadas tanto por mí como por mi equipo de trabajo con la finalidad de mejorar el proceso de implementación de la evaluación formativa.

No obstante, es preciso mencionar que la observación que se llevó a cabo en este proyecto de investigación fue a través de las videgrabaciones realizadas en las clases vía ZOOM (la plataforma para las sesiones sincrónicas) y no de manera presencial; además estos videos de clase se realizaron únicamente en el primer ciclo, pues en el segundo y derivado del paro

estudiantil ocurrido las video grabaciones quedaron restringidas por políticas de la universidad.

2.4.4 Planes de clase

Los planes son considerados por algunos autores como un instrumento teórico-metodológico que puede ayudarnos a visualizar las acciones que llevarán a los alumnos al logro de aprendizajes (Rodríguez, 2009). Por la naturaleza de este proyecto de investigación esta es una de las herramientas más importantes que se emplearon a lo largo de este estudio. Puesto que permitieron sintetizar la teoría comprendida de la evaluación formativa, seleccionar actividades para el proceso de enseñanza aprendizaje y elegir las técnicas de evaluación que mejor se adecuaron a cada una de ellas, además de que de ahí surge la propuesta pedagógica de esta investigación.

Los planes de clase dieron paso al surgimiento de planes de trabajo, es decir la planificación de una unidad temática en la que se incluían todos los elementos como las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación y momentos específicos para realizar cada uno de ellas. Estos planes permitieron visualizar el desarrollo de la unidad temática de manera holística. Se implementaron tres planes de trabajo en cada uno de los ciclos de esta investigación.

2.4.4.1 Planes de trabajo primer ciclo

Durante el primer ciclo de investigación se implementaron tres planes de trabajo los cuales se describen a continuación.

Plan de trabajo 1: Este plan se diseñó para ser implementado en dos semanas. El tema de la unidad fue *Health* (Salud) y el producto final era una presentación oral en equipos en donde hablarían de un tema de salud de su interés y el instrumento de evaluación fue la rúbrica. A lo largo del plan de trabajo se determinaron fechas específicas para actividades de evaluación como: diagnóstico, entrega de avances y retroalimentación, además de la presentación de rúbrica y la entrega del formato de autoevaluación, y la autoevaluación por parte del alumno.

Aunque este plan de trabajo se diseñó para dos semanas, éste se extendió por una semana más y finalmente fue realizado en tres semanas.

Plan de trabajo 2: Este plan se diseñó para ser implementado en 2 semanas y media. El tema de este plan de trabajo fue *My childhood* (Mi niñez) y el producto a evaluar fue una entrevista en parejas.

Para este segundo plan de trabajo, se hicieron cambios en la organización de las actividades, el diagnóstico fue al inicio (como en el primer plan de trabajo), pero los objetivos y lista de cotejo se mostraron enseguida del diagnóstico, a diferencia del primer plan de trabajo en el que se optó por presentar objetivos y rúbrica después de trabajar las actividades de aprendizaje, y antes de comenzar a trabajar en la actividad final de evaluación de dicha unidad, la cual consistió en una entrevista en parejas acerca de un tema de la infancia.

Plan de trabajo 3: Este plan se diseñó para ser implementado en 3 semanas. El tema del tercer plan de trabajo fue *Around town* (Por la ciudad) y la actividad final consistió en la realización de una conversación en la que debían pedir y dar direcciones. Para la implementación de este plan se siguió la misma secuencia del plan de trabajo número dos a excepción de que se agregó la técnica de coevaluación. El orden fue el siguiente: diagnóstico, presentación de objetivos y lista de cotejo, instrucción docente, retroalimentación, evaluación docente, autoevaluación y coevaluación. Cabe mencionar que el tiempo asignado a este plan de trabajo fue finalmente de 3 semanas, considerando que los planes anteriores se habían alargado debido a las actividades propias y necesarias del proceso de la evaluación formativa.

2.4.4.2 Planes de trabajo segundo ciclo

En el segundo ciclo se cambió la organización y los momentos de la evaluación formativa. Para empezar, en todos los planes se incluyeron ambas técnicas de evaluación: la lista de cotejo y la rúbrica, a diferencia del primer ciclo en el que se fueron alternando con cada proyecto. Se agregó una actividad después de la retroalimentación para ayudar al estudiante a interiorizar los comentarios recibidos en esta actividad, de igual manera se otorgó más tiempo estimado para la implementación a cada plan de trabajo.

Plan de trabajo 1: En este plan de trabajo se abordó el tema de *Health* (Salud), se consideraron tres semanas de implementación, pues en el primer ciclo nos dimos cuenta de que la evaluación formativa requiere al inicio de su implementación de mayor tiempo disponible para sensibilizar y entrenar a los estudiantes en el uso de las técnicas de evaluación como son la autoevaluación y coevaluación, la redacción del diario del estudiante y la preparación de la evaluación final.

Este proyecto comenzó con un diagnóstico para tener un punto de partida hacia la selección de las actividades de aprendizaje, después de trabajar algunas habilidades y los subtemas de la unidad, se procedió a pedir la primera actividad de evaluación, que consistió en una presentación oral de un tema de salud. Como marca la evaluación formativa, esta actividad se fue preparando a lo largo del plan de trabajo con intervenciones docentes, retroalimentación y autoevaluación después de cada entrega de avances.

Plan de trabajo 2: El tema de este plan fue *My childhood* (Mi niñez) el cual se implementó en 3 semanas, la actividad a evaluar fue una entrevista en parejas acerca del tema en donde los alumnos debían diseñar 5 preguntas y realizarlas en la entrevista. En este plan de trabajo se siguió el mismo proceso de implementación que en el anterior: se comenzó con el diagnóstico, luego se presentaron la lista de cotejo y rúbrica, se dieron las especificaciones de la actividad de evaluación, se brindó retroalimentación por cada entrega de avances (con su respectiva actividad), se practicó la autoevaluación después de cada entrega, además se agregó la técnica de coevaluación aprovechando que los estudiantes debían trabajar en binas y podían observar de manera directa el desempeño de su compañero.

Plan de trabajo 3: para el último plan de trabajo de trabajó únicamente se tuvieron disponibles 2 semanas para su implementación, el tema que se trabajó fue el de “around town” (por la ciudad) en donde los estudiantes crearon un diálogo para pedir y dar direcciones. Al ser el último plan de trabajo del segundo ciclo, en este se incluyeron todos los elementos del proceso de evaluación formativa en el siguiente orden: diagnóstico, presentación de objetivos, presentación de rúbrica y lista de cotejo, actividad de evaluación, retroalimentación, actividad posterior a la retroalimentación, autoevaluación y coevaluación.

2.4.5 La lista de cotejo

La lista de cotejo es “un conjunto de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, acciones, procesos, habilidades y actitudes que se desean evaluar” (Plan y Programas de Estudio SEP, 2020). Es considerada también un instrumento de observación porque permite la revisión de ciertos indicadores durante el proceso de aprendizaje. Este instrumento fue de gran utilidad para dar a conocer al estudiante los criterios requeridos para las actividades de evaluación, además también se utilizó de apoyo para brindar retroalimentación y que ellos pudieran autoevaluarse. Una de las ventajas que se encontraron en la utilización de la lista de cotejo fue que en ella pueden incluirse tanto los requerimientos básicos y característicos de una tarea en específico como elementos de la lengua. Además, nos percatamos que la lista de cotejo es fácil de diseñar, demostrar y utilizar.

2.4.6 La rúbrica

Una rúbrica es un cuadro de doble entrada que se integra por tres elementos primordiales: indicadores, niveles de logro y descriptores de logro. La rúbrica sirve para hacer explícitas las expectativas (resultados esperados), los criterios del desempeño y los distintos niveles de calidad o logro. Sirven también de guía para evaluar, retroalimentar el desempeño del estudiante y la estrategia de enseñanza del docente (Guerrero, 2019). Al igual que la lista de cotejo, la rúbrica sirvió para que el alumno tuviera presente desde el inicio de cada unidad temática el desempeño deseado al finalizar la unidad, respecto a las habilidades requeridas en el idioma para esa actividad evaluativa. También se utilizó para brindar retroalimentación y para llevar a cabo las prácticas de autoevaluación y coevaluación.

2.5 Procedimiento de recolección de información

La implementación de este proyecto de investigación se llevó a cabo en dos ciclos. El primer ciclo fue en el periodo de agosto-diciembre de 2020, y el segundo ciclo en el periodo enero-junio del 2021. En ambos periodos, derivado de la contingencia por el COVID 19, se trabajó de manera virtual a través de las plataformas de EDUCA-T, ZOOM Y GOOGLE MEET. También se utilizaron otras plataformas interactivas como: QUIZZ, MENTIMETER y

KAHOOT para realizar actividades de aprendizaje tales como: lluvias de ideas, cuestionarios, videos, entre otros. Asimismo, se utilizó la plataforma de Educa-t para proporcionar materiales complementarios a los estudiantes y para que en la plataforma ellos subieran tareas, actividades y avances de proyectos, y también para que ahí mismo se les diera su retroalimentación y se realizará su evaluación.

Primer ciclo

En el primer ciclo se aplicó un cuestionario antes de comenzar las actividades de aprendizaje, esto con la finalidad de conocer las percepciones y experiencias previas de los estudiantes respecto a la evaluación y se analizó la información obtenida. Se revisó el programa y el libro de texto, se eligieron tres unidades temáticas para trabajar durante el curso y se diseñaron tres planes de trabajo, una por cada unidad conforme avanzaba el semestre. En dichos planes de trabajo se resaltaban los momentos importantes en la evaluación formativa. Además, también se definieron los momentos en los que se aplicarían los instrumentos de recolección de datos para esta investigación: *videgrabaciones, diarios, rúbricas y listas de cotejo*.

Cabe mencionar que los *diarios del docente y alumno* se implementaban en los siguientes momentos: después de brindarles retroalimentación, en la autoevaluación y coevaluación, de igual manera se les pedía una entrada de diario de recibir los resultados finales de cada unidad. Se les solicitaba a los alumnos que escribieran durante el transcurso del día en el que se había llevado a cabo cada una de esas actividades para evitar que se olvidaran de detalles importantes; sin embargo, no todos los estudiantes cumplían con las entregas en el tiempo indicado. Por lo tanto, para la aplicación del *tercer plan de trabajo* se designó un momento durante la clase para que los estudiantes escribieran en su diario. Otro de los cambios que se hicieron para el *tercer plan* fue que se incluyeron preguntas guía, las cuales permitieron obtener la información deseada en cada entrada de diario. Las *rúbricas y listas de cotejo* se les entregaban al inicio de cada plan de trabajo, los estudiantes las utilizaban durante la planeación de las tareas y al momento de autoevaluar o coevaluar respectivamente.

Como se mencionó anteriormente, se acudió a la *videgrabación* de algunas clases para poder revisar después y tener mejor panorama del desempeño de los estudiantes, especialmente para las actividades de diagnóstico. Al finalizar el curso, se aplicó un *cuestionario final* a los

estudiantes con el objetivo de conocer su opinión acerca de la evaluación formativa implementada en el curso.

Toda la información del primer ciclo fue analizada y de la reflexión y el análisis realizado en conjunto con mi directora, mi co-director y mi lectora, se llevaron a cabo algunos cambios para el segundo ciclo de la investigación.

Segundo ciclo

En este segundo ciclo se optó por no video grabar las sesiones, por políticas de la universidad, pero se afinaron las entradas de diario del docente para que en ellas se incluyera información detallada acerca del desempeño de los estudiantes en las actividades diagnósticas (que fue para lo que principalmente se video grababan las sesiones). Asimismo, se reformularon las preguntas de las entradas de diario del estudiante, para ayudarlos a expresar de manera objetiva y clara sus ideas acerca de lo que se preguntaba, ya que a diferencia del grupo con el que se trabajó en el primer ciclo, los estudiantes del segundo ciclo escribían menos en su diario y necesitaban de guía para proporcionar mayor información.

Otro de los cambios realizados fue respecto a las listas de cotejo y rúbricas, a las cuales se les hicieron modificaciones para mejorar su comprensión y utilidad. También se decidió incluir ambos instrumentos en cada plan de trabajo para tener mayor información acerca del desempeño del estudiante. De igual manera, se incluyó una actividad para trabajar después de la retroalimentación docente, esto con la finalidad de saber si los estudiantes leían o escuchaban atentamente los comentarios brindados por el docente.

Asimismo, el tiempo de implementación de los planes de trabajo se extendió en comparación con el primer ciclo, principalmente en el primero y segundo planes de trabajo ya que como se mencionó anteriormente se agregaron algunos elementos; además del hecho que los alumnos al inicio del curso no se encuentran familiarizados con la utilización de rúbricas y listas de cotejo, ni con las técnicas de autoevaluación y coevaluación.

2.6 Procedimiento de análisis de la información

El proceso de análisis de la información no es sencillo, concuerdo con Schettini y Cortazzo (2015) cuando mencionan que:

Encarar la tarea de analizar datos cualitativos significa asumir posturas tanto académicas como ideológicas, y nos enfrenta a desafíos y dificultades propios de su naturaleza. La gran cantidad de información, la necesidad de lograr riqueza analítica (...) hacen que el análisis sea una tarea que se presenta como un reto apasionante.

(p.13)

En ese sentido, como señalan Huberman y Miles (como se citó en Schettini y Cortazzo, 2015) es importante seguir tres subprocesos ligados entre sí que son: reducir los datos, exponerlos y sacar y verificar conclusiones. Por su parte, Wolcott propone un proceso de transformación de los datos y descompone los métodos en tres tipos: descripción, análisis e interpretación (como se citó en Schettini y Cortazzo, 2015).

Tomando la idea base de los autores mencionados previamente, el primer paso para el análisis fue reducir los datos, organizándolos de manera que proporcionaran un panorama general y su interpretación fuera más fácil de realizar, ya que la información recabada fue abundante.

La siguiente tabla fue de gran utilidad para organizar el tipo de datos que se iban obteniendo y poder identificar de qué tipo de información se trataba.

| Preguntas de investigación | Participantes | Instrumentos | Información obtenida |
|--|------------------------|---|---|
| ¿Cuáles son las percepciones de los alumnos acerca de la evaluación en el idioma? | Estudiantes | -Diario del estudiante -Cuestionario | Percepciones, experiencias previas |
| ¿Cuáles son las técnicas de evaluación que coadyuvan en el proceso de la evaluación formativa en el aprendizaje? | Docente | -Diario del docente -Cuestionario final | Percepciones: retroalimentación, autoevaluación, lista de cotejo, rúbrica, coevaluación |
| ¿Qué relación existe entre la evaluación docente y la autoevaluación? | Docente Estudiantes | -Diario del docente -Diario del estudiante | Calificaciones Justificación |

| | | | |
|---|-------------------|---|--|
| | | -Rúbrica y lista de cotejo | |
| ¿Qué fases y elementos conlleva la evaluación formativa? | Docente Teoría | -Diario del docente -Planes de trabajo | Recomendaciones Justificación de la propuesta pedagógica |
| ¿Cómo puedo mejorar mi práctica docente con relación a la evaluación? | Docente | -Diario del docente | Reflexión sobre la implementación de la evaluación formativa |

Tabla 6 Cuadro de entradas información obtenida

Como puede apreciarse en la tabla anterior, en esta investigación se obtuvieron datos cualitativos y cuantitativos, los datos cualitativos provinieron de las entradas de diario del docente, el estudiante y de los cuestionarios aplicados. Los datos cuantitativos se obtuvieron de la rúbrica y lista de cotejo; éstos fueron principalmente calificaciones y puntuación asignada por los estudiantes y el docente.

Para el análisis cualitativo de las entradas de diario de los estudiantes se optó por organizar la información obtenida de cada entrada, de cada estudiante en una tabla de Excel que permitió leer lo que ellos escribían y encontrar las categorías.

A continuación se muestran figuras con las categorías utilizadas para organizar la información proveniente de los diarios del estudiante. Dichas categorías representan las actividades de la evaluación formativa.

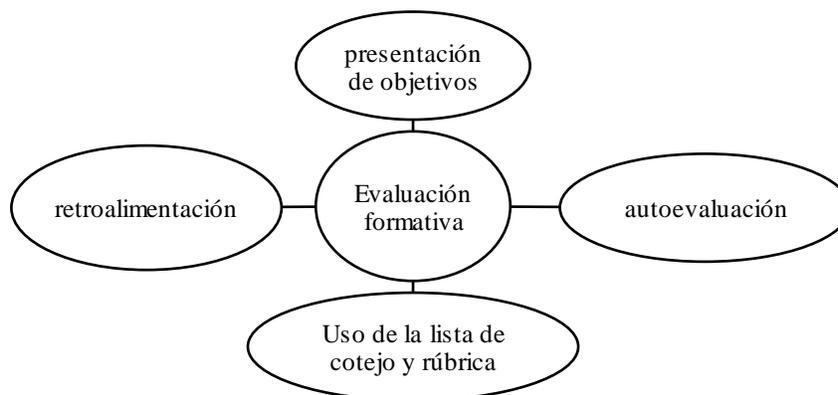


Figura 7 Categorías de la evaluación formativa

Para la codificación se transcribió la información proveniente de los diarios a una tabla que permitió observar las categorías de manera ordenada. Primero se encontraron las categorías principales, después se procedió a la codificación, para ello se analizó cada categoría y se obtuvieron los códigos correspondientes a la vez que se identificaron las fuentes de información para la triangulación de los datos, las cuales fueron: diario del docente, diario del alumno, cuestionarios, listas de cotejo, rúbricas y teoría. En la siguiente tabla se muestran las categorías, los códigos y los instrumentos para la triangulación de los datos.

| Categoría | Códigos | Instrumentos para triangulación |
|---|--|--|
| Presentación de objetivos de la unidad | <ul style="list-style-type: none"> • Percepciones de los estudiantes • Percepciones del alumno • Manera de presentarlos • Utilidad | <ul style="list-style-type: none"> • Diario del docente • Diario del estudiante • Planes de trabajo • Teoría |
| Retroalimentación | <ul style="list-style-type: none"> • Percepciones iniciales del alumno • Percepciones a lo largo del proceso • Percepciones al final del proceso • Aprendizaje socio-cognitivo • Utilidad | <ul style="list-style-type: none"> • Diario del estudiante • Cuestionario inicial • Cuestionario final • Teoría |
| Autoevaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Percepciones a lo largo del proceso • Percepciones al final del curso • Justificación • Utilidad | <ul style="list-style-type: none"> • Diario del estudiante • Lista de cotejo o rúbrica (justificación) • Cuestionario final • Teoría |
| Rúbrica y lista de cotejo | <ul style="list-style-type: none"> • Percepciones a lo largo del proceso • Percepciones al final del curso • Utilidad | <ul style="list-style-type: none"> • Diario del estudiante • Diario del docente • Cuestionario final • Teoría |

| | | |
|---------------------|---|--|
| Coevaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Percepciones a lo largo del proceso • Percepciones al final del curso • Justificación • Utilidad | <ul style="list-style-type: none"> • Diario del estudiante • Lista de cotejo o rúbrica (justificación) • Cuestionario final • Teoría |
|---------------------|---|--|

Tabla 7 Códigos de evaluación formativa

Para el análisis de los datos cuantitativos obtenidos de las rúbricas y listas de cotejo se sistematizaron los datos en una tabla de Excel, se registraron y clasificaron los datos numéricos obtenidos de: autoevaluación y evaluación docente para poder observar y comparar.

A continuación, se muestra el ejemplo de la tabla de Excel utilizada para comparar la puntuación asignada por el docente y el alumno, con la finalidad de observar a que aspectos los estudiantes daban mayor importancia.

| | AUTOEVALUACION | | | | | | | | | | EVALUACION DOCENTE | | | | | | | | | |
|----------|-----------------|----------|---------|----------|--------|-------|------|-------|--------|-------|--------------------|-------------|---------|-------------|--------|---------|--------|---------|---------|--------|
| Unidad 2 | Lista de Cotejo | | | | | | | | | | Lista de Cotejo | | | | | | | | | |
| Alumno | saludo | Pronunci | fluidez | tema coh | turnos | conve | gram | conte | expres | despe | saludo | pronunciaci | fluidez | tema cohere | turnos | convers | gramát | context | expresi | desped |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |

Tabla 8 Datos cuantitativos de la lista de cotejo

De igual manera, se compararon los datos de las calificaciones globales asignadas tanto por el docente como por el estudiante para poder observar la diferencia entre los números asignados al desempeño.

En la siguiente tabla se muestra cómo se presentó la información, para posteriormente comparar las calificaciones asignadas por cada aspecto evaluado en la rúbrica.

| AUTOEVALUACION | | | | DOCENTE | | | |
|----------------|-------------------|------------|---------|---------|-------------------|------------|---------|
| Rúbrica | | | | Rúbrica | | | |
| Fluency | Pronunciation and | Vocabulary | Grammar | Fluency | Pronunciation and | Vocabulary | Grammar |
| 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 3 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 2 | 3 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 4 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 |

Tabla 14 Contraste entre autoevaluación y evaluación docente

2.7 Problemas éticos considerados

Los siguientes aspectos fueron considerados para garantizar que el estudio se condujera de manera ética y responsable. Se les informó a los estudiantes acerca de la intención de implementar el proyecto de investigación de evaluación formativa, se explicó de manera detallada en qué consistía el proyecto para que supieran de antemano que tendrían que cumplir con ciertos requisitos como: manejar un diario del estudiante, realizar actividades de evaluación relativas al enfoque formativo y completar algunos cuestionarios. Todos los

estudiantes tuvieron la opción de aceptar o no ser parte de este estudio, sin que eso tuviera consecuencias sobre su calificación.

También se dejó en claro, que no se alteraría el plan curricular del nivel a cursar, se trabajaría la evaluación formativa con los temas y materiales sugeridos para dicho nivel. Asimismo, se informó a los estudiantes que los datos obtenidos serían tratados con responsabilidad y respetando siempre el anonimato de cada uno de los estudiantes. Cabe mencionar que las autoridades escolares correspondientes (Secretaría Académica de la Facultad de Lenguas) fueron informadas desde antes de comenzar a planear el proceso de implementación de esta investigación, y que se obtuvo su apoyo y respaldo para llevarlo a cabo.

Recapitulación

En este capítulo se presentó la metodología empleada durante el proceso de implementación de los dos ciclos de esta investigación. Se describió el contexto en el cual estuvieron inmersos los participantes de este estudio. De igual manera, se explicaron las técnicas y herramientas de recolección de la información utilizadas: el cuestionario, el diario del docente, la observación participante, los planes de trabajo, la lista de cotejo y la rúbrica; y cómo fueron implementadas a lo largo de ambos ciclos de la investigación. Finalmente se abordó el proceso de análisis de los resultados, presentando algunas de las categorías encontradas, y se expusieron los aspectos éticos que se consideraron en la investigación.

Capítulo 3

Presentación, Análisis e Interpretación de Resultados

En este capítulo se muestra la información obtenida durante el primer y segundo ciclo de esta investigación. Se incluye también la interpretación de los resultados obtenidos, resultado del análisis de los mismos. Se presentarán los hallazgos más importantes de manera clara y sencilla respondiendo a las preguntas de investigación.

Las preguntas de investigación de este estudio son las siguientes:

¿Cuáles son las percepciones de los alumnos acerca de la evaluación en el idioma?

¿Cuáles son las técnicas de evaluación que coadyuvan en el proceso de la evaluación formativa en el aprendizaje?

¿Qué relación existe entre la evaluación docente y la autoevaluación?

¿Qué fases y elementos conlleva la evaluación formativa?

¿Cómo puedo mejorar mi práctica docente con relación a la evaluación?

Los instrumentos y técnicas de los que se obtuvo la información para responder las preguntas fueron: los cuestionarios, el diario del docente, el diario del estudiante, la lista de cotejo, la rúbrica, los planes de trabajo y la observación participante y no participante.

3.1 Percepciones de los estudiantes acerca de la evaluación

Las percepciones de los estudiantes que se presentarán en este apartado son las percepciones generales antes de comenzar el curso, las percepciones durante el proceso de implementación, y las percepciones finales.

3.1.1 Percepciones y hallazgos generales acerca de la evaluación antes del curso

Para mí fue de gran importancia conocer las experiencias y percepciones previas de los estudiantes respecto a la evaluación, ya que me permitieron conocer sus expectativas, las

dificultades que ellos identifican en este proceso así como sus preferencias respecto a la forma de abordar la evaluación en el aula de inglés. Es importante mencionar que para el cuestionario del segundo ciclo se reformularon algunas preguntas y se incluyeron otras que se consideraron necesarias para obtener información relevante para esta investigación, por tal motivo algunos extractos corresponden a información obtenida de un ciclo o ambos y viceversa.

Con el cuestionario inicial (ambos ciclos) y la primera entrada de diario del estudiante (aplicada en el primer ciclo) se buscó conocer las percepciones de los alumnos y el conocimiento que ellos tienen acerca de la forma en que se son evaluados en la materia de inglés. En el cuestionario inicial del primer ciclo participaron 12 estudiantes, mientras que en el segundo ciclo se contó con la participación de 9 estudiantes. Los resultados se irán alternando entre los obtenidos en el cuestionario inicial (primer y segundo ciclo), y la primera entrada de diario que se aplicó en el primer ciclo, la cual fue respondida por 11 estudiantes.

Iniciaré la presentación de los resultados de las percepciones generales con la primera pregunta que se les hizo en el cuestionario inicial, ésta fue referente a si se les presentan los criterios de evaluación, instrumentos y técnicas que se utilizarán a lo largo del curso. Todos los estudiantes de ambos ciclos (12 del primer ciclo, 9 del segundo) respondieron que al inicio del curso el docente les da a conocer los criterios de evaluación y algunas de las actividades evaluativas que se llevarán a cabo. En la siguiente pregunta, se les pidió que observaran una lista de instrumentos de evaluación y marcaran aquellos que han utilizado en la materia de inglés, el resultado es el que se muestra en la siguiente página:

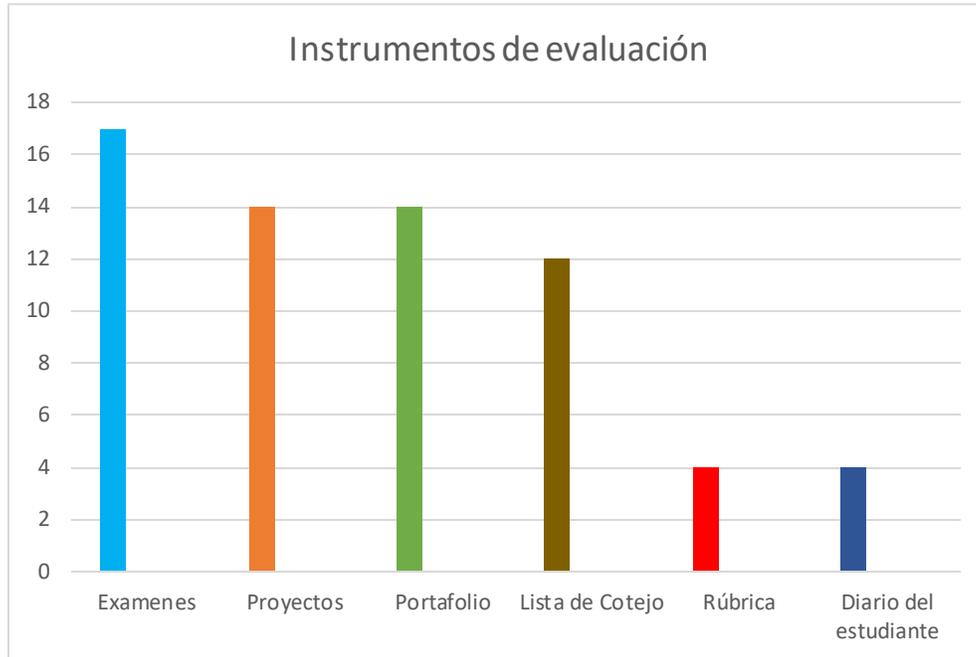


Figura 8. Instrumentos de evaluación utilizados en la enseñanza de inglés en Ingeniería- Primer y Segundo Ciclo

Como puede observarse en la gráfica anterior, los estudiantes mencionan haber utilizado varios tipos de instrumentos de evaluación (tradicionales y alternativos). Cabe destacar que el más mencionado fue el examen, como se esperaba; lo cual sugiere que los momentos de mayor impacto en los estudiantes son cuando se les evalúa por medio de exámenes (a la mitad del semestre y al final). Desconociéndose si existe durante ese proceso de evaluación la aplicación de alguna de las técnicas de la evaluación formativa (retroalimentación, autoevaluación, coevaluación).

De acuerdo a Zúñiga y Cárdenas (2014) “el comportamiento de los estudiantes durante el curso tiene relación con la percepción que han construido sobre los procesos evaluativos” (p.61). Es decir, influye en la forma en que los estudiantes perciben y abordan su aprendizaje, por ejemplo, si constantemente el docente evalúa con preguntas tipo test o de respuesta breve, el estudiante tenderá a estudiar únicamente centrado en partes aisladas del contenido y únicamente para aprobar el examen (Zúñiga y Cárdenas, 2014), además del hecho que el alumno se preparará y practicará los contenidos solamente cuando se le comunica que será evaluado, esas evaluaciones tendrán efecto en su calificación. De ahí la importancia de incluir

instrumentos de evaluación variados y a lo largo del curso, para que los estudiantes tengan la oportunidad de mejorar su forma de aprender y aprovechar el proceso de evaluación.

Continuando con la idea anterior, en el cuestionario del segundo ciclo y en la primera entrada de diario del primer ciclo se preguntó a los estudiantes acerca de cómo ellos perciben la evaluación, para conocer qué tan conformes o inconformes ellos se sienten con respecto a la forma en la que se les evalúa la materia de inglés, los resultados se muestran a continuación:

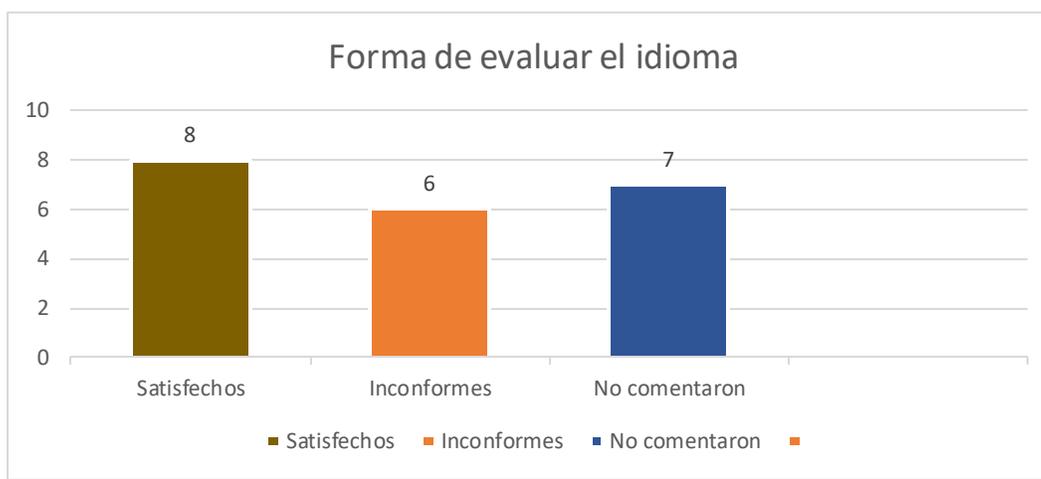


Figura 9. Percepciones acerca de la forma de evaluar

Como puede apreciarse en la gráfica anterior, 6 de los 21 estudiantes cuestionados en el primer ciclo y segundo ciclo mencionaron estar inconformes con la manera en la que se les ha evaluado en sus cursos anteriores de inglés, 7 de ellos no comentaron al respecto, y 8 dijeron estar satisfechos.

Como se mencionó al inicio del subtema, a los estudiantes del primer ciclo se les pidió escribir en la primera entrada del diario acerca de sus experiencias con la evaluación en el inglés, de ahí se rescatan tres opiniones de los estudiantes que mencionaron estar conformes con la forma en la que se les ha evaluado la materia (previamente a la implementación de la evaluación formativa).

- “En lo personal me parece **bien** que sigan con los **exámenes y tareas**, es una buena forma porque **siempre se ha manejado así y funciona**”. E1C1
- “En lo personal siempre se me han hecho más **fáciles** los **exámenes de gramática**...tengo muy **buena memoria**”. E6C1
- “La forma de evaluar creo que está muy bien”. E7C1

Percepciones del Estudiante sobre la Evaluación. Primera Entrada de Diario del Estudiante- Primer Ciclo.

Extracto 1 Percepciones acerca de la evaluación

En el extracto anterior puede observarse que la *conformidad* de los estudiantes con la forma de evaluarlos proviene precisamente de la “costumbre” de evaluar únicamente con exámenes y en momentos específicos, con contenido específico del curso. La facilidad de estudiar para un examen y confiar en la habilidad memorística es una tendencia importante a tener en cuenta. “La memoria del estudiante juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje; gracias a ella (...), se pueden utilizar las nuevas adquisiciones para profundizar en los conocimientos” (Ussa, 2011, p.114). Sin embargo, la memoria es uno de los procesos para aprender una lengua, más no el único. Es importante que el conocimiento no sólo quede en una memoria a corto plazo, que cumpla su función para un examen, sino que se haga parte de su conocimiento.

Por otro lado, están los estudiantes que mencionaron estar *inconformes* con la forma en la que se les ha evaluado en inglés. En los comentarios puede apreciarse como los estudiantes muestran consciencia de la importancia de la evaluación para el aprendizaje.

- “Mi experiencia es satisfactoria para aprobar los cursos pero siento que no son satisfactorias porque llega el momento que cursas a otro nivel y te das cuenta que lo del anterior ya lo olvidaste, es algo así como querer **aprobar pero no aprender**, siento que estaría mejor **plantear nuevas formas de evaluación en las que podamos participar mucho más**”. E2C1
- “Me han evaluado a lo largo de los años con exámenes escritos, orales y de comprensión lectora. También sobre exámenes de gramática, a veces la forma de evaluar no es la más óptima pero eso **es un problema** que ya lleva tiempo en el sistema educativo mexicano”. E8C1
- “El problema fue que al **final** se hace un **examen** que vale el 60% de calificación, no nos fue bien en ese examen, la mayoría **reprobamos** y eso causó una gran molestia...espero que no me vuelva a suceder y que este semestre **valga mucho más mi aprendizaje**”. E9C1

Percepciones del Estudiante sobre la Evaluación. Primera Entrada de Diario del Estudiante- Primer Ciclo.

Extracto 2 Percepciones acerca de la evaluación

Para mí, estos comentarios fueron muy relevantes pues indica que algunos estudiantes están dispuestos a probar otras maneras de evaluación en la que puedan participar de manera más activa. Según Morán (2010) “a los estudiantes, la evaluación o reflexión del proceso que están siguiendo para aprender les permite descubrir sus propias formas de aprender, además de conformar sus estrategias para mejorar sus prácticas” (p.104). La reflexión anterior sin duda es cierta pero también en la realidad de las aulas es una acción difícil de emplear, pues en mi opinión requiere de mucho esfuerzo y práctica de ambas partes, docente y estudiantes.

Otro de los aspectos que consideré necesario preguntar fue acerca de la *retroalimentación*, ya que, como se mencionó en el capítulo de referentes teóricos, esta es una técnica indispensable del proceso de la evaluación formativa. Se preguntó a los estudiantes si conocen la retroalimentación, de lo cual se obtuvo una respuesta bastante contradictoria ya que, todos los estudiantes en ambos ciclos (12 del primer ciclo y 9 del segundo) respondieron que sí han recibido retroalimentación por parte de los docentes en la materia de inglés, no obstante al pedirles que describieran en qué consiste dicha actividad las respuestas no coinciden con lo que en realidad significa retroalimentar. Es decir ellos no identifican bien de lo que se trata esa técnica de la evaluación formativa.

Es importante mencionar que, en el primer ciclo se notó que los estudiantes no sabían lo que es la retroalimentación, por lo tanto decidí agregar una breve definición acerca de la misma para el cuestionario aplicado en el segundo ciclo, lo cual no hizo diferencia entre el tipo de respuestas obtenidas en ambos ciclos. Los estudiantes, con o sin definición, no identifican de qué se trata esta técnica. Probablemente, porque no la han experimentado de manera frecuente en los cursos anteriores, o simplemente es una práctica que no se aplica en la evaluación del idioma inglés.

A continuación pueden observarse algunos de los comentarios de los estudiantes, primer y segundo ciclo.

| | |
|---|---|
| Primer ciclo <ul style="list-style-type: none"> • “Preguntando dudas, explicando de nuevo”. • “Con actividades dinámicas (concursos de preguntas, presentaciones)”. • “Dando actividades extra para reforzar el tema (tareas)”. • “Con actividades del libro (calificándolas para que sepa mis errores)”. | Segundo ciclo <ul style="list-style-type: none"> • Con actividades del workbook • Con diferentes actividades de repaso acerca de la unidad • Aclarando dudas y actividades • Actividades grupales o proyectos • Mediante examen |
| Percepciones del Estudiante sobre la Evaluación. Cuestionario Inicial- Primer y Segundo Ciclo. | |

Extracto 3 Percepciones acerca de la evaluación

En las respuestas de los estudiantes puede apreciarse como confunden retroalimentación con otras prácticas que se llevan a cabo dentro del aula como: repaso, evaluaciones y revisión de respuestas. William (2011) menciona que para que la retroalimentación se convierta en un recurso formativo es muy importante trabajar en la forma en la que se transmite la información y en cómo la reciben los estudiantes. Sobre todo, es muy importante que el estudiante esté consciente de cada uno de los momentos que ocurren dentro del proceso de evaluación formativa, ya que, la idea no es únicamente que el estudiante reciba comentarios sino que a lo largo del proceso sea capaz de valorar su propio desempeño.

También se les preguntó a los participantes, si ellos consideran que la *retroalimentación* les beneficia en su aprendizaje, a lo cual la respuesta fue positiva. Se puede apreciar que los estudiantes identifican los beneficios de la retroalimentación, no obstante es importante recordar que los estudiantes tienen un concepto equivocado de lo que es la retroalimentación. Es decir, las ventajas que ellos encuentran de la “retroalimentación” son como una actividad que sirve de repaso, que sirve para socializar respuestas y para evaluar el conocimiento. En el siguiente extracto pueden observarse dichos comentarios obtenidos de ambos ciclos.

| | |
|---|---|
| Primer ciclo <ul style="list-style-type: none"> • Porque refuerza nuestro aprendizaje visto en la clase. • Es la manera en la que ponemos en práctica lo aprendido. • Amplifica y me da más seguridad en lo que estoy tratando de expresar. • Porque así nos damos cuenta de lo que hemos aprendido y de lo que nos falta. • Ayuda a reforzar lo que he aprendido y así afianzar mi actitud en la materia. • Se reafirma lo aprendido. • Para entender mejor los temas. | Segundo ciclo <ul style="list-style-type: none"> • Ayuda a aclarar dudas. • Rectificar lo aprendido. • Dar más información. • Aprender más. • Recordatorio. • Usar lo aprendido en algo cotidiano. |
| Percepciones del Estudiante sobre la Evaluación. Cuestionario Inicial- Primer y Segundo Ciclo. | |

Extracto 4 Percepciones acerca de la evaluación

Estas respuestas confirman que el estudiante percibe la retroalimentación como un repaso, o quizá eso es lo que hacemos los docentes después evaluar a los estudiantes (con cualquier actividad de evaluación que se aplique en el aula). Pues incluso, el único estudiante que respondió que la retroalimentación no beneficia su aprendizaje, su justificación es que “es una actividad repetitiva”, es decir, probablemente la forma de repasar y el contenido sea muy parecido o igual a como se abordó el tema por primera vez. Canabal y Margalef (2017) aseveran que la retroalimentación no influye solo en el aprendizaje, sino para la mejora de la enseñanza. En ese sentido, para mí como docente ha sido muy enriquecedor trabajar con la evaluación formativa ya que es un proceso en el que ambas partes (docente y estudiantes) participan de manera activa. Sin embargo, el docente tiene la responsabilidad de conocer de antemano el proceso y sus técnicas para poder ayudar al estudiante a utilizarlas en favor de su aprendizaje.

Por último pero no menos importante, se incluyó en el cuestionario inicial del segundo ciclo una pregunta acerca de la importancia de la evaluación para el aprendizaje. La finalidad de esta pregunta fue conocer cuál es la percepción que tienen los estudiantes acerca de la evaluación en cuanto a su relevancia en el aprendizaje. Las respuestas obtenidas fueron relevantes para esta investigación, se identificaron dos tendencias: una negativa y otra positiva. 5 de 9 estudiantes que respondieron el cuestionario hablan acerca de la importancia de la evaluación en el proceso de aprendizaje, mientras que los tres restantes mencionan

algunos aspectos que ellos perciben como negativos cuando se habla de evaluación. A continuación se muestran las respuestas de los alumnos.

| Percepción positiva | Percepción negativa |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> -Necesaria para saber acerca del desempeño -Medir conocimientos de lo aprendido en la materia de inglés -Saber si estás aprendiendo a lo largo de todo el curso -Es importante evaluar todo lo aprendido -Obliga al estudiante a concentrarse en el curso | <ul style="list-style-type: none"> -Sólo es importante para obtener una calificación -Es necesaria porque la enseñanza es deficiente -No te ayuda a mejorar |

Tabla 10 Percepciones generales acerca de la evaluación

Este hallazgo es importante puesto que revela el sentir de los estudiantes respecto a la evaluación, a pesar que varios comentarios son “positivos” éstos indican que la importancia que ellos perciben de la evaluación es medir su conocimiento, sólo saber si están aprendiendo pero no el brindar apoyo para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Además, las percepciones negativas señalan que la evaluación sólo sirve para poder asignar un número al final del curso, pero no ayuda a mejorar el desempeño. Sin embargo, el comentario que más me impactó fue el de “la evaluación es necesaria porque la enseñanza es deficiente”, es una expresión difícil de interpretar, pero considero que demuestra la desconexión que existe entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el proceso de evaluación, puede ser que el estudiante piense que la única forma que tenemos como docentes para hacer que ellos se comprometan a aprender es evaluándolos. También puede interpretarse como que el estudiante piensa que su aprendizaje depende de la calidad de instrucción que brinda el profesor.

3.1.2 Percepciones durante el proceso

En el subtema anterior se mostraron las percepciones generales de los estudiantes acerca de la evaluación. Conocer la relación afectiva y experiencias previas de los alumnos respecto a la evaluación en el inglés permitió diseñar los instrumentos de evaluación a utilizar durante este proyecto de investigación, además permitió poder observar los cambios que fueron dando conforme se avanzaba en el proceso de evaluación.

Según Tébar (2010) “los alumnos temen la evaluación porque no se les ayuda a ser conscientes de cada uno de los procesos de aprendizaje” (p.87). Aunque los estudiantes, no explicitaron tener algún temor a la evaluación, como docentes sabemos que el alumno experimenta sentimientos negativos cuando va a ser evaluado, sobre todo si es de una manera tradicional, con exámenes que evalúan gran cantidad de contenido. La evaluación formativa es un proceso que promete solventar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y a la vez recolectar la información necesaria acerca del desempeño para poder ayudar a alcanzar los objetivos de aprendizaje. Para ello la evaluación formativa se sirve de la *retroalimentación* como su técnica inherente, y sugiere apoyarse de técnicas como la *autoevaluación* y *coevaluación*. Además de la utilización de instrumentos como la *rúbrica* y *lista de cotejo*. Enseguida se presentarán las percepciones de los estudiantes durante el proceso de implementación de la evaluación formativa. Dichas percepciones son acerca de la retroalimentación, de la autoevaluación, de la coevaluación, y del uso de la rúbrica y lista de cotejo.

3.1.2.1 Percepciones acerca de la retroalimentación

Como se ha mencionado antes, la retroalimentación es parte esencial de la evaluación formativa. La retroalimentación consiste en informar al estudiante acerca de su desempeño a lo largo del curso, después de realizar alguna actividad evaluativa. La manera en que se abordó esta técnica en esta investigación fue la siguiente: en cada plan de trabajo se incluyó una actividad de evaluación final, pero a lo largo del plan los estudiantes iban entregando avances. Por cada avance que los alumnos entregaban, ellos recibían retroalimentación oral o escrita, para conocer sus percepciones acerca de esta técnica se les pedía que escribieran en su diario.

La percepción que predominó a lo largo del proceso de la evaluación formativa fue de *utilidad*, los estudiantes encontraron un apoyo para su aprendizaje por medio de los comentarios recibidos. Cabe mencionar que al principio los alumnos no comentaban mucho acerca de la retroalimentación, esto debido a que era una técnica con la cual no habían trabajado de esa forma.

| | |
|--|---|
| <p>Primer ciclo</p> <ul style="list-style-type: none"> • “...me pareció muy bien tener el apoyo de la maestra y que nos resolviera nuestras dudas...estoy muy conforme con el nuevo método de trabajo”. E5C1 • “Los comentarios son de gran utilidad porque ofrecen una opinión crítica diferente a la mía, sin duda alguna pude darme cuenta de aspectos a mejorar que había pasado desapercibidos”. E7C1 | <p>Segundo ciclo</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Los comentarios brindados por la docente, fueron de mucha ayuda, ya que resaltaron aspectos en donde podía mejorar en mi trabajo, se señalaron de manera detallada los errores de mi trabajo”. E2C2 |
| <p>Percepciones del Estudiante sobre la Evaluación. Segunda Entrada del Diario del Estudiante- Primer y Segundo Ciclo.</p> | |

Extracto 5 Percepciones acerca de la evaluación

Como puede observarse en el extracto anterior, los estudiantes percibieron la retroalimentación de manera positiva, pues consideran que les ayuda a identificar errores y es una manera de sentirse más acompañados en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, según Ibarra y Rodríguez (2010) uno de los retos de la retroalimentación es facilitar el aprendizaje autónomo de los estudiantes. En ese sentido, lo importante es desarrollar estrategias para ayudar al alumno a dar ese paso, y no quedarse en la comodidad de que el docente le diga siempre cuáles son sus errores y recomendaciones para mejorarlos.

A lo largo del proceso, fue cambiando de manera gradual la forma de percibir la retroalimentación. A mitad del curso, cuando se encontraban en el segundo plan de trabajo se les pregunto de nuevo a los estudiantes su percepción acerca de la retroalimentación. Algunos de los estudiantes enfatizaron en la percepción de *utilidad*, es decir, de acuerdo a sus comentarios pude notar que fue generando una necesidad de que la docente les dijera en qué estaban mal.

- “...es muy indispensable que los profesores nos evalúen a diario y de esta forma para darnos tipos de cómo poder mejorar nuestras dificultades...” E8C1

Percepciones del Estudiante sobre la Evaluación. Doceava Entrada del Diario del Estudiante- Primer Ciclo.

Extracto 6 Percepciones acerca de la retroalimentación

El extracto anterior muestra como el estudiante percibe la retroalimentación como un recurso esencial para mejorar su desempeño. Sin embargo, como docentes es imposible evaluar cada actividad y retroalimentarla de manera individual, sobre todo teniendo en consideración factores como el tiempo y la cantidad de estudiantes por grupo. Por su parte, Ibarra y Rodríguez (2010) mencionan que algunas implicaciones de la retroalimentación son: orientación personalizada, motivar hacia el compromiso de mejora y potenciar el empoderamiento, la autorregulación. Lo mencionado anteriormente no es tarea sencilla, como docentes implica aprender a trabajar la evaluación de una manera diferente a la que estamos acostumbrados y considerar diversas formas de brindar retroalimentación grupal cuando la retroalimentación individual no es viable.

Hacia el final del curso, los comentarios fueron encaminados en dos direcciones: hacía la *necesidad* de una retroalimentación y la importancia atribuida al *rol docente*. Respecto a la necesidad que ellos sentían de que se les brindara retroalimentación, la cual ya había surgido en pocos alumnos antes, ésta se generalizó. Los estudiantes encontraron en ésta técnica la oportunidad de preguntar dudas, de sentir seguridad acerca del trabajo realizado y de asegurar una mejor calificación al finalizar la materia.

| Primer Ciclo | Segundo Ciclo |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • “...los comentarios son muy útiles para mejorar las cosas incorrectas. Creo que siempre debe haber retroalimentación en cada actividad...” E9C1 • “la retroalimentación es muy buena y precisa, ya que con lo que nos dice si nos sirve para mejorar los trabajos, de los errores se aprende”. E13C1 • “la retroalimentación me pareció bastante correcta por parte de la profesora, debido a que sí tuvimos algunos errores y ella nos ayudó a corregir esos errores. Mi compañero y yo mejoramos en el trabajo”. E8C1 • “...me sentí bien y feliz porque con la ayuda de la retroalimentación realizamos las correcciones correspondientes...” E4C1 | <ul style="list-style-type: none"> • “Los comentarios brindados por la docente, fueron de mucha ayuda, ya que resaltaron aspectos en donde podía mejorar en mi trabajo, se señalaron de manera detallada los errores de mi trabajo”. E2C2 • (...) “me sentí ayudado por las observaciones dadas que fue de mucha ayuda y de la manera más positiva”. E3C2 • “La información que ofrece el catedrático es muy buena ya que sea todos los defectos que se tuvo en el vídeo”. E5C2 |
| <p>Percepciones del Estudiante sobre la Evaluación. Doceava Entrada del Diario del Estudiante- Primer y Segundo ciclo.</p> | |

Extracto 7 Percepciones acerca de la retroalimentación

De acuerdo con el extracto anterior, los estudiantes al final del proceso de evaluación se sentían satisfechos con la práctica de poder revisar su trabajo y tener oportunidad de corregir antes de la última entrega. Otra de las tendencias que puede apreciarse en los comentarios, es acerca del *rol del docente* en la evaluación formativa. Los alumnos ven la figura del docente como esencial en la evaluación, la cual por tradición y por lógica es vista de esa forma; no obstante y como se ha mencionado anteriormente, es importante que el alumno sea capaz de evaluar su propio aprendizaje. De acuerdo a Hattie y Timperley (2007) “la retroalimentación busca que el alumno se dé cuenta de la discrepancia que hay entre lo que comprendió y lo que debió haber comprendido” (como se citaron en Lozano y Tamez, 2014, p.201) sin embargo, no es posible saber con certeza que tanto el alumno puede comprender su situación de aprendizaje. De esta forma, ser partícipe activo de su evaluación y valorar el desempeño propio ayuda a que el estudiante desarrolle autonomía. Para ello la autoevaluación es otra de las técnicas necesarias de implementar, de la cual abordaré en el siguiente subtema.

3.1.2.2 Percepciones acerca de la autoevaluación

La autoevaluación es un método que consiste en que el estudiante evalúe su propio desempeño. En este proyecto de investigación se empleó la autoevaluación en los tres planes de trabajo implementados, los estudiantes se apoyaban de la rúbrica y lista de cotejo para poder autoevaluarse. La actividad consistía en entregar la rúbrica y/o lista de cotejo con la puntuación correspondiente y la entrada de diario con su comentario evaluando el desempeño. Cabe mencionar que no todos los estudiantes entregaban la actividad completa, algunos sólo entregan la rúbrica o lista de cotejo y omitían entregar su comentario acerca del desempeño. Ellos debían entregar dichas actividades antes de recibir retroalimentación final por parte del docente, esto con la finalidad de no influir en su autoevaluación.

Las percepciones obtenidas de este método fueron acerca del método en sí y sobre el uso de la rúbrica y lista de cotejo. Respecto a la autoevaluación los estudiantes que participaron en el *primer ciclo* de esta investigación se mostraron con tendencia negativa mayormente, pues encontraron *dificultad* al evaluarse, sin embargo, al inicio algunos se mostraron con actitud

positiva. En cuanto al uso de rúbricas y listas de cotejo para autoevaluarse, éstos se manifestaron positivos, pues encontraron *utilidad* en el uso de éstas herramientas.

De los primeros comentarios obtenidos se mencionarán a continuación los comentarios de 3 estudiantes de los 12 que participaron en el primer ciclo, en los cuales puede observarse a los alumnos con expectativas positivas acerca de la autoevaluación.

- “La autoevaluación me permitió darme cuenta de los puntos a favor y en contra en lo que a mi nivel de inglés se refiere”. E7C1
- “Pues creo que fue algo nuevo el autoevaluarnos”. E4C1
- “Hacer una autoevaluación siempre (pienso) es algo sencillo porque se trata de reflexionar sobre lo que se ha hecho durante la actividad en cuestión”. E11C1

Percepciones del Estudiante sobre la Autoevaluación. Segunda Entrada del Diario del Estudiante- Primer Ciclo.

Extracto 8 Percepciones acerca de la autoevaluación

Respecto al *segundo ciclo*, los estudiantes no se mostraron tan comprometidos como los del primer ciclo respecto a las entregas de las actividades de la evaluación formativa (por las situaciones mencionadas en el contexto de esta investigación). Es decir, no mencionaron percibir dificultad al autoevaluarse pero si comentaron estar nerviosos por los resultados obtenidos. A continuación se muestran algunos los comentarios de 2 estudiantes de 9 que participaron.

- “creo que estuvo bien la presentación, nos preparamos. Pero los resultados me ponen nervioso porque no sé si coincide con lo que yo tengo”. E2C2
- “Me gustó mucho ver a mi equipo trabajar muy bien, en lo personal haciendo una autocrítica siento que a mí me falló la pronunciación de las palabras tomando en cuenta que practique en ese aspecto, podría ser los nervios de saber que piensa la teacher”. E4C2

Percepciones del Estudiante sobre la Autoevaluación. Quinta Entrada del Diario del Estudiante- Segundo Ciclo.

Extracto 9 Percepciones acerca de la autoevaluación

Se dice que todo aprendiz realiza constantemente juicios de valor sobre sus propios resultados de aprendizaje, y que incorporar la reflexión mediante la autoevaluación enriquece el proceso

de enseñanza-aprendizaje (Carrizosa y Gallardo, 2012). Aunque, tratándose del idioma muchas veces los estudiantes no saben cómo valorar su desempeño, simplemente no puedes hablar de lo que no conoces. Posteriormente, cuando se hable acerca del aprendizaje y la autoevaluación se mostrarán todos los inconvenientes surgidos por la falta de conocimiento en el idioma.

Con el avance del curso la percepción de los estudiantes respecto a la autoevaluación cambió, los estudiantes comenzaron a percibir la autoevaluación como una actividad *difícil* de realizar, pues comentaban que era un reto el evaluarse a sí mismos.

| Primer ciclo | Segundo ciclo |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • “Un tanto incómodo, ya que tal vez la perspectiva al autoevaluarme no sea tan acertada. Siento que tal vez no sé es muy imparcial, se puede llegar a ver muy bien la actividad aunque no lo sea.” E1C1 • “Al autoevaluarme pude asignar una puntuación a mi trabajo, sin embargo uno mismo no llega a notar todos sus errores”. E6C1 | <ul style="list-style-type: none"> • “Lo más complicado que vi fue que si realmente no me engañé y si haya cumplido todas las expectativas porque para mí siento que me es muy difícil calificarme ya que como es mío siento que todo lo hizo bien” E3C2. • “Pues es complicado ver su propio trabajo y decir en que fallé, pues según estoy bien en todo, pero todo lo bueno se puede mejorar y esta vez es una de esas que toco buscar y buscar para ser mejor siendo más estricto con uno mismo” E9C2. |
| <p>Percepciones del Estudiante sobre la autoevaluación. Sexta entrada de Diario del Estudiante Segundo Ciclo y Treceava Entrada del Diario del Estudiante del Primer Ciclo</p> | |

Extracto 10 Percepción acerca de la autoevaluación

Como puede apreciarse en el extracto anterior los alumnos sintieron la autoevaluación como una tarea complicada, la dificultad de este método se debe a su falta de conocimiento y utilización en la materia de inglés. Los estudiantes no están familiarizados con el proceso de la autoevaluación, y para lograr que ellos conozcan y utilicen los instrumentos propios de este método (lista de cotejo y rúbrica) es necesario que el docente ayude a los estudiantes a conocer y a entrenarlos para alcanzar los objetivos propios de la autoevaluación. No obstante, muchas veces implementar la autoevaluación en el aula de lenguas es una práctica frustrante

tanto para los estudiantes como para el docente, pues requiere de tiempo extra de preparación y práctica, además del hecho que no todos los estudiantes se comprometen con esta actividad. Según García existe cierta resistencia por parte de docentes y estudiantes a implementar la evaluación formativa, justificadas en lo difícil que resultan los procesos de evaluación y a diversificar las estrategias e instrumentos (2014). Sin embargo, es cuestión de constancia y paciencia.

3.1.2.3 Percepciones acerca de la coevaluación

Se dice que la autoevaluación y coevaluación son importantes si se quiere implementar la evaluación formativa ya que “los estudiantes consiguen una opinión más realista de sus propias capacidades y que pueden hacer juicios más racionales al evaluar los logros de sus compañeros de clase” (Álvarez, 2008, p.129). Sin embargo, no es una meta fácil de lograr, al menos no en el mismo curso. De por sí la autoevaluación es compleja de aplicar, de igual manera la coevaluación se torna *confusa* para los estudiantes porque no están familiarizados con su proceso. Es importante resaltar que la confusión se presentó solamente en el primer ciclo y que únicamente dos estudiantes escribieron al respecto en su diario, la mayoría optó por no expresar su sentir. En el siguiente extracto de los estudiantes que comentaron acerca de la coevaluación, se observa cómo ellos usaban de referencia su propio desempeño, e incluso existe cierta comparación entre ambos pero sin realizar ningún método (autoevaluación y coevaluación) de manera ideal. Una de las razones puede ser que a los estudiantes se les presentó el método de coevaluación en el último plan de trabajo aplicado.

- “...en la calificación creo que salí poquito más alta, ya que mi compañero se puso poco nervioso y al hablar se confundía. Yo más sin en cambio hablé con fluidez, porque casi me aprendí mi diálogo...” E7C1
- “Pues lo evalué de la misma forma que a mí y no salimos muy afectados de igual forma trate de ser lo más sincero posible menciono posible pues el único que nos puede decir bien lo bueno y lo malo sería la miss”. E12C1

Percepciones del Estudiante sobre la coevaluación. Treceava Entrada del Diario del Estudiante- Primer Ciclo.

Extracto 11 Percepciones acerca de la coevaluación

Respecto al segundo ciclo, dadas las escasas aportaciones acerca de la coevaluación recibidas en el primer ciclo, en este último ciclo se optó por emplear esta técnica desde el inicio. En este ciclo se detectaron dos tendencias, una positiva y una negativa, de *dificultad* y *facilidad*. El siguiente extracto muestra comentarios en donde los alumnos expresan sentimientos de dificultad al aplicar la coevaluación.

- “Realizar esta actividad, que con **mucha responsabilidad** para mi es una obligación ya que con ese puede evaluar mi compañero? Fue un poco difícil porque bueno a mí me cuesta mucho la pronunciación pero ya estoy mejorando un poco.” E1C2
- “Al realizar esta actividad **tuve la responsabilidad** de evaluar correctamente a mi compañero de equipo, fue algo difícil porque tenía que verificar si se cumplieron todos los criterios de evaluación”. E3C2
- “Fue un poco difícil porque **tuve que verificar si las palabras que el pronuncia son correctas** y también si se cumple con los criterios de evaluación”. E5C2

Percepciones del Estudiante sobre la coevaluación. Quinta Entrada del Diario del Estudiante- Segundo Ciclo

Extracto 12 Percepciones acerca de la coevaluación

Los estudiantes consideran que evaluar al compañero es una responsabilidad grande, aun cuando se les explicó que la puntuación y comentarios brindados no tendrían ningún efecto en la calificación que asignaría la docente. Lo cual puede significar que la preocupación de los estudiantes es acerca de la puntuación que obtendrán y no del desempeño en el idioma. Asimismo, hubo comentarios positivos acerca de ésta técnica, de los cuales mostraré los siguientes.

- “Fue algo sencillo ya que con respecto a la **evolución de mi compañero** en cuestión, ya que al **colaborar con él** se es más fácil practicar una crítica constructiva al respecto.” E7C2
- “La actividad pareció excelente y sencilla de realizar porque **ya contaba con los conocimientos necesarios del tema**”. E8C2

Percepciones del Estudiante sobre la coevaluación. Quinta Entrada del Diario del Estudiante- Segundo Ciclo.

Extracto 13 Percepciones acerca de la coevaluación

Aunque son solamente dos estudiantes que encontraron sencilla la coevaluación, estos comentarios son importantes pues mencionan dos aspectos relevantes: primero, el hecho de observar a su compañero y como se desempeña en el idioma desde el inicio, no sólo para la actividad; segundo, tenían conocimiento acerca del tema de esa unidad y eso facilitó la valoración del desempeño del otro. Lo cual significa que es de suma importancia que el estudiante tenga un buen dominio del tema en cuestión, en lo que respecta al inglés, que conozca de pronunciación, fluidez, aspectos lingüísticos entre otros. Si el estudiante no conoce cuál debería ser el desempeño idóneo, entonces evaluar debe ser menos complicado.

3.1.2.4 Percepciones acerca del uso de la rúbrica y lista de cotejo

Como se menciona anteriormente, se eligieron la rúbrica y lista de cotejo como instrumentos de evaluación para acompañar el proceso de la evaluación formativa. A los estudiantes se les entregaba su lista de cotejo y rúbrica, se les comunicó que usarían dichos instrumentos para guiarse en la creación de tareas y para los métodos de auto y coevaluación. En el *primer ciclo* los estudiantes trabajaron con la lista y la rúbrica de manera separada, es decir alternaron una y otra con cada plan de trabajo. Sin embargo, como docente me di cuenta de que un solo instrumento no servía de guía para los procesos de evaluación y aprendizaje. Lo cual puede observarse en el siguiente extracto.

“...a pesar que los estudiantes tienen a su disposición la lista de cotejo, continúan mostrando una autoevaluación muy superficial, mencionando sólo aspectos relacionados a su sentir durante el desarrollo de la actividad a evaluar, como decir que estaban nerviosos, que se había preparado, que consideran hicieron las cosas bien. Pero nunca dando razones para justificar su desempeño”.

Percepciones acerca del uso de la lista de cotejo y rúbrica. Sexta Entrada de Diario del Profesor-Primer Ciclo.

Extracto 14 Percepciones del docente

Por tal motivo, para el *segundo ciclo* decidí incluir ambos instrumentos (lista de cotejo y rúbrica) desde el inicio del curso. La percepción sobre saliente desde el inicio y que se mantuvo a lo largo de todo el proceso, fue la de *utilidad*. Muy diferente del primer ciclo, en el cual hubo necesidad de recordarles que debían usar los instrumentos de evaluación como

apoyo en la realización de las actividades evaluativas. A continuación se muestran extractos del segundo ciclo, tomados del primer plan de trabajo que se aplicó.

- “La lista de cotejo es un recurso muy útil porque me permite identificar mis carencias y reafirmar mis habilidades”. E8C2
- “la lista de cotejo parece ser muy completa y bien puede poner a prueba el conocimiento”. E9C2
- “la lista de cotejo y la rúbrica son una gran ventaja ya que estas nos dan una los puntos a llevar”. E11C2
- “Si, la lista de cotejo es quien rige el formato”. E14C2

Percepciones del Estudiante sobre el uso de la lista de cotejo y rúbrica. Primera Entrada del Diario del Estudiante- Segundo Ciclo.

Extracto 15 Percepciones acerca de la lista de cotejo y rúbrica

Como puede apreciarse en los extractos anteriores, los estudiantes percibieron a la lista de cotejo como un instrumento útil para realizar sus actividades de aprendizaje porque le permite conocer los aspectos importantes del trabajo a realizar, no obstante cabe mencionar que los estudiantes en este punto, mencionaban principalmente la lista de cotejo, solamente uno de los cuatro extractos citados mencionó la lista de cotejo mencionó la rúbrica. La probable razón de eso es que en un primer inicio la lista de cotejo se presenta como un instrumento de evaluación sencillo de utilizar y comprender.

A mitad del proyecto de investigación, específicamente en el segundo ciclo la percepción de utilidad se mantuvo presente, los estudiantes incluyeron ambos instrumentos en su comentario. Algo relevante acerca de los extractos siguientes es que los participantes reconocieron la utilidad para evaluar y realizar actividades de aprendizaje.

- “Si utilicé la rúbrica y la lista de cotejo me sirvió para evaluarme y para evaluar a mi compañero”. E1C2
- “me resultaron muy útiles al momento de evaluar en ambas partes, ya que me da indicadores sencillos y fáciles de comprender”. E3C2
- “La rúbrica y la lista de cotejo me parecen herramientas muy útiles porque presenta los parámetros más importantes de la actividad”. E8C2
- “Sirven mucho tanto para empezar el trabajo como para evaluarlo”. E11C2

Percepciones del Estudiante sobre el uso de la lista de cotejo y rúbrica. Sexta Entrada del Diario del Estudiante- Segundo Ciclo.

Extracto 16 Percepciones acerca de la lista de cotejo y rúbrica

Las percepciones de los estudiantes son importantes puesto que el objetivo de la evaluación formativa no es solamente la parte técnica de la evaluación, sino también la dimensión humana, crítica, reflexiva, formadora y negociadora (Saltos y Chiriboga, 2016), es probable que no se hayan logrado todos los objetivos de la evaluación formativa, ya que no es algo que se pueda conseguir en un solo curso, pero al menos se inició el proceso para que la evaluación se llevara a cabo de una forma consciente para ellos y pudieran opinar acerca de los procedimientos. Cabe mencionar, que no todos hacían mención acerca del uso de rúbricas y listas de cotejo, pero los estudiantes que sí lo hicieron mostraron estar satisfechos con utilizar estos instrumentos.

3.1.3 Percepciones finales

Como se la mencionado previamente, en el proceso de implementación de la evaluación formativa se llevan a cabo actividades específicas como: la *retroalimentación*, *autoevaluación* y *coevaluación*, y el *uso de la rúbrica y listas de cotejo*. Al final del curso se aplicó un cuestionario con la intención de conocer las opiniones de los estudiantes acerca de las técnicas e instrumentos utilizados. Con el cuestionario también se pretendió saber si los estudiantes estaban conformes con la forma en la que se les evaluó, esto don la finalidad de conocer su percepción general acerca del proceso seguido y conocer que fue lo que más valoraron de éste enfoque de evaluación.

El total de alumnos que respondieron el cuestionario tomando en cuenta ambos ciclos fue de 16 estudiantes, 7 del primer ciclo y 9 del segundo. Se les pregunto primeramente si estaban satisfechos con la forma en la que se evaluó el curso, a lo cual respondieron que sí. Ellos consideran que fue una buena manera de evaluarlos ya que permitió que las actividades fueran adaptándose a las necesidades de aprendizaje, además que los hizo sentirse acompañados y apoyados en el proceso. En el siguiente extracto se muestran las respuestas más relevantes de ambos ciclos.

| | |
|--|--|
| <p>Primer ciclo</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Porque fue fácil hacer las actividades y ver cómo iba mi procedimiento y saber que necesitaba mejorar”. • “Siento que pude ver que estamos haciendo en cada parte del semestre, sabía cuando había que hacer algo y para que como se calificaría”. • “Porque fue justa la calificación”. • “Creo que los criterios fueron justos porque no estuvieron muy pesados o difíciles de conseguir”. | <p>Segundo ciclo</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Porque la profe respetó todos los lineamientos y las reglas que había establecido en las rúbricas, hace constar una buena catedrática”. • “Porque considero que cumple con las expectativas del curso • “Vi mis errores durante el curso”. |
| Percepciones del estudiante sobre la evaluación. Cuestionario Final | |

Extracto 17 Percepciones finales acerca de la evaluación

Los comentarios mostrados en la parte superior muestran ciertas tendencias con respecto a cómo los estudiantes percibieron la evaluación formativa. En primer lugar, caracterizan a la evaluación formativa como una manera de apoyarlos en su aprendizaje, que les permitió conocer sus áreas de oportunidad durante el curso mediante la implementación de diversas técnicas y modalidades de evaluación. Otro aspecto importante fue la transparencia de la evaluación formativa respecto a los criterios de evaluación y la claridad en los requerimientos de las actividades de evaluación, eso puede apreciarse en comentarios que mencionan que “la calificación fue justa”, “se respetaron reglas y lineamientos”, “sabía cuándo se iba a hacer algo y cómo se calificaría”, en los cuales se puede apreciar uno de los beneficios de la evaluación formativa al mantener una comunicación abierta con el estudiante respecto al cómo se está evaluando.

De igual manera, se preguntó a los estudiantes respecto a la *retroalimentación*. Se cuestionó en primer lugar si los momentos de retroalimentación a lo largo del curso fueron suficientes, a lo cual respondieron lo siguiente, de un total de 16 encuestados (7 del primer ciclo y 9 del segundo), 14 de ellos respondieron que sí fueron suficientes, 2 contestaron que no fueron suficientes (del primer ciclo de la investigación). Cabe mencionar que los estudiantes que consideran que los momentos de retroalimentación no fueron suficientes experimentaron mayor dificultad al realizar las actividades.

Asimismo, se preguntó qué tipo de retroalimentación les gustó más (escrita y oral). A continuación se muestra una gráfica con los resultados.

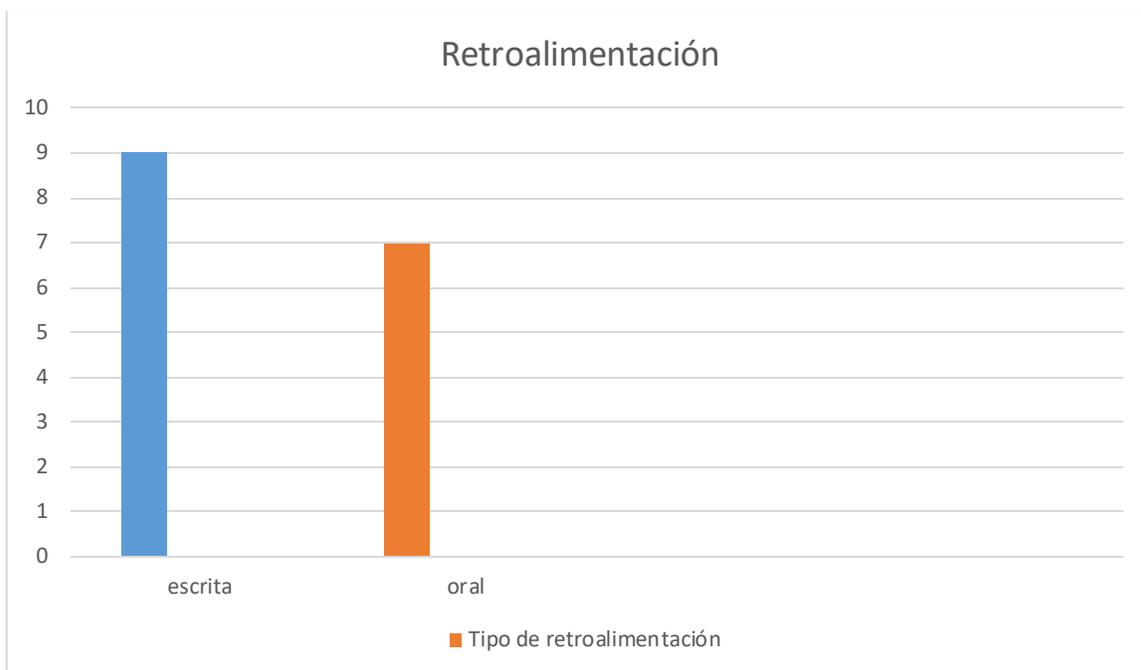


Figura 10 Tipo de retroalimentación preferido

Como puede apreciarse en la gráfica anterior, los resultados fueron que 7 estudiantes prefirieron la modalidad oral (mediante conferencias) y 9 la modalidad escrita (mediante comentarios escritos), las razones que ellos dieron para justificar su elección fueron las siguientes para la modalidad oral:

| Primer ciclo | Segundo ciclo |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • “Así podía preguntarle a la miss que podría hacer o que quería decir con eso”. • “Nos dedicaba tiempo a cada uno de nosotros para poder compartir dudas y ella nos aclarara ya que nos daba tiempo suficiente de poder realizar la actividad”. • “Porque de alguna forma iba resolviendo mis dudas en ese momento con la teacher, conforme iba teniendo dudas le podía preguntar”. • “Porque siento que así en forma oral puedo preguntar más mis dudas”. | <ul style="list-style-type: none"> • “Es más práctico y entretenido”. • “Aprendo mejor escuchando”. |
| <p>Percepciones del estudiante acerca de la retroalimentación. Cuestionario Final</p> | |

Extracto 18 Percepciones finales acerca de la evaluación

Como puede observarse, los alumnos prefieren la *modalidad oral* porque pueden recibir la información acerca de su desempeño directamente del docente y de esa manera ellos pueden preguntar y aclarar dudas al instante. También de acuerdo a dos estudiantes, tiene que ver con los estilos de aprendizaje de los estudiantes, prefieren interactuar y escuchar para poder comprender mejor la información.

Con respecto a los estudiantes que prefirieron la *modalidad escrita*, ellos mencionan lo siguiente:

| Primer ciclo | Segundo ciclo |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • “porque a veces no tenía tiempo por el internet o por cuestiones que pasan”. • “me es favorable que todo sea escrito, me ayuda más”. | <ul style="list-style-type: none"> • “Podía consultar varias veces la retroalimentación para corregir adecuadamente las faltas”. • “Por qué es de una manera más discreta y se le entiende mejor a los planteamientos del profesor, siempre me ayudo a entender todas mis actividades”. • “Porque se me facilita más y puedo interpretarme de la manera más accesible”. • “Porque es más específica”. |
| Percepciones del estudiante acerca de la retroalimentación. Cuestionario Final | |

Extracto 19 Percepciones finales acerca de la evaluación

Básicamente la ventaja que los estudiantes encuentran en la *modalidad escrita* es el tener la información accesible cuando ellos la necesiten, además así el docente puede ser concreto en la información que da, a diferencia de la modalidad oral en la que se puede interactuar y desviar del tema principal.

Continuando con las percepciones finales acerca de la *retroalimentación*, se incluyó una pregunta para conocer su opinión acerca de cómo la retroalimentación aportó a su aprendizaje. Los estudiantes respondieron principalmente que les ayudó a conocer cuáles eran sus áreas de oportunidad, pero algo importante también fue que ellos tenían una opinión acerca de su desempeño y podían hacer comparaciones con los comentarios brindados por la docente. Esto último es importante porque significa que el estudiante tuvo un pequeño acercamiento a la autoevaluación, que fue otra de las técnicas utilizadas, aunque los estudiantes no mencionan los aspectos del lenguaje que identificaron cómo áreas de oportunidad, utilizan palabras como: “podía darme cuenta que me estaba faltando hacer”,

“darme cuenta de mis puntos débiles”, “voy aprendiendo” a través de las cuales el estudiante expresa ser consciente de su desempeño. A continuación se muestran algunos extractos:

| Primer ciclo | Segundo ciclo |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • “Mucho porque así me podía dar cuenta de que me estaba faltando hacer y porque me estaba fallando”. • “Me ayudó a saber en qué estaba mal y poder mejorarlo, y me resolvía las dudas que tenía”. • “Me ayudó mucho porque así sabía que estaba mal y podía saber para corregir en la siguiente”. • “Me ayudo a saber que necesitaba mejorar porque no yo a veces pienso que estoy todo bien pero no es así no me doy cuenta en que me estoy complicando”. • “Porque así siento que no estoy solo en la materia, porque me va guiando a corregirme”. | <ul style="list-style-type: none"> • “Sirve principalmente para saber en qué falla uno como estudiante y para saber cómo resolverlo”. • “Me ayudo a darme cuenta de mis puntos débiles en el inglés y así fortalecerlos”. • “Me ayudó para mejorar en mi desempeño oral, y de poder desempeñarme en el curso que puedo agilizarme mejor.” • “Me ayudo a mejorar mi pronunciación”. • “Fue de bastante ayuda, ya que, en mi caso tenía algunas deficiencias en temas básicos”. • “Pues bien, fui encontrando mis errores en cada trabajo que entregaba y así sucesivamente iba corrigiendo y entregar un buen trabajo”. • “Fue de mucha ayuda ya que ayuda mejor a comprender lo que se está haciendo y así mismo ayuda a satisfacer los puntos o rúbricas que se exigen”. |
| Percepciones del estudiante acerca de la retroalimentación. Cuestionario Final | |

Extracto 20 Percepciones finales acerca de la evaluación

Como puede observarse en los comentarios anteriores, los alumnos entienden la retroalimentación como una actividad mediante la cual la docente les informa sobre sus logros, nivel de comprensión, proceso y actividades. Sin embargo, lo importante de esta retroalimentación, y como se ha mencionado previamente, es que el alumno tome decisiones a partir de esos comentarios en beneficio de su aprendizaje.

Otras técnicas utilizadas durante el proceso de evaluación fueron la *autoevaluación* y *coevaluación*, como se mencionó previamente, dichas técnicas fueron percibidas como actividades difíciles de realizar. En el cuestionario final se preguntó a los estudiantes acerca de las técnicas de evaluación y sus dificultades, a lo cual 10 de 16 mencionaron que la *autoevaluación* fue la más difícil, y los 6 restantes mencionaron la *coevaluación*. El objetivo

conocer cuál de las técnicas fue concebida con mayor dificultad fue observar con cuál de éstas, los estudiantes estuvieron más comprometidos, en el sentido de a cuál pusieron más atención y trabajaron frecuentemente para poder dar su opinión acerca de las dificultades que representa. Entonces, de acuerdo al número de estudiantes en cada técnica, la autoevaluación fue la técnica a la que dedicaron más tiempo y esfuerzo. Entre las dificultades mencionadas sobre la técnica de autoevaluación están la dificultad para identificar errores, preocupación por que la autoevaluación afectara en su calificación final y la inseguridad de sí estaban evaluándose de manera justa.

Los estudiantes que mencionaron que la *coevaluación* fue la técnica más difícil de llevar a cabo comparten las siguientes razones.

| | |
|---|--|
| <p>Primer ciclo</p> <ul style="list-style-type: none"> • “A mi consideración fue más difícil evaluar a mi compañero porque yo sentía como que se equivocaba o algo no estaba bien pero no sabía porque, luego veía como lo hacía yo no sabía si él estaba mal o yo”. | <p>Segundo ciclo</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Siento que puede haber algún conflicto emocional”. • “Porque es más estricto los procesos de evaluación y por los puntos que requieren, que son más específicas y claras al momento de realizar cualquier actividad” • “Sinceramente, hasta ahora, ninguna. Ya que, usted siempre nos brindó el apoyo para jamás quedarnos con dudas”. • “Por qué en ello tenía que autoevaluar mi compañero de trabajo, y por lo cual en algunas actividades, como por ejemplo en algunos videos me cuestan interpretar bien las palabras que dice”. |
| <p>Percepciones del estudiante acerca de la coevaluación. Cuestionario Final.</p> | |

Extracto 21 Percepciones finales acerca de la evaluación

Como puede observarse en los comentarios previos los estudiantes encontraron dificultad en evaluar a sus compañeros porque sintieron que podrían tener conflicto, aun cuando todas estas actividades se manejaron de manera anónima. Además, la dificultad de identificar los errores de sus compañeros.

Por último pero no menos importante, se preguntó a los estudiantes acerca del *uso de las rúbricas y listas de cotejo*. Para conocer la percepción final de los alumnos respecto al uso de dichos instrumentos de evaluación, principalmente para conocer con cuál de ellas se

sintieron más cómodos y en su opinión de mayor utilidad en el proceso de evaluación. Los resultados obtenidos fueron que 11 de los 16 estudiantes encuestados mencionaron que la rúbrica fue de mayor utilidad para realizar las actividades de evaluación, 4 de ellos consideran que la lista de cotejo fue más útil, y 1 mencionó que ambas.

En la siguiente tabla comparativa se muestran los aspectos que los estudiantes consideran importantes en cada uno de los instrumentos de evaluación, por los cuales ellos decidieron que ese instrumento era el más útil para el proceso de evaluación.

| Lista de cotejo | Rúbrica |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Sirve de guía para saber que incluir en el trabajo. - Es fácil de entender y autoevaluar el trabajo. - Incluye los requerimientos de cada trabajo y eso ayuda a obtener un mejor resultado. | <ul style="list-style-type: none"> - Muestra los aspectos del idioma a evaluar. - Explica de manera detallada lo que se va a evaluar. - Ayuda a identificar fácilmente el nivel de desempeño. - Porque es más específico y ahí podemos observar más claro el desempeño que tuvo el alumno. - Ahí se planteaban todos los conocimientos que obtuvimos en la actividad. - Por qué dentro de ello vienen cosas muy importantes como por ejemplo una guía, nos dice si el alumno pronuncia bien y con una buena fluidez y así sucesivamente podemos ir guiándonos y corrigiendo por lo cual ahí en esa rúbrica pude ir evaluándome a mí mismo y mejorando. |

Tabla 11 Utilidad de la lista de cotejo y rúbrica

La utilidad que los alumnos encuentran en la lista de cotejo va referida a la facilidad y el acompañamiento que esto representa al momento de preparar una actividad, les ayuda a saber si les falta algo por agregar. Sin embargo, es importante destacar de acuerdo a los estudiantes para autoevaluar el desempeño propio y evaluar al compañero, la rúbrica es la técnica ideal pues permite saber los aspectos del desempeño en el idioma. Los comentarios más relevantes mencionados previamente muestran como el alumno habla de conocimientos del idioma, los cuales reconoce como importantes al momento de evaluar, pero aún más importante cómo la rúbrica ayudó a medir el avance y a trabajar en mejorar el desempeño.

A manera de conclusión es importante recordar que los resultados de la primera pregunta de investigación: *¿cuáles son las percepciones de los alumnos acerca de la evaluación en el idioma?*, se dividieron en tres momentos, antes del curso, durante el proceso y al final. Los cambios mostrados por los estudiantes acerca de la manera de percibir la evaluación fueron notorios, pudo observarse como los estudiantes percibían la evaluación como una serie de actividades que se realizan en el aula con la finalidad de obtener una calificación, pero a lo largo del curso y al final los estudiantes mostraron consciencia acerca de este proceso de evaluación que sirve al aprendizaje.

3.2 Técnicas de la evaluación formativa

La segunda pregunta de investigación es *¿cuáles son las técnicas de evaluación que coadyuva en el proceso de la evaluación formativa en el aprendizaje?* La finalidad de esta pregunta de investigación es explorar si existe una relación entre las técnicas que se utilizan en la evaluación formativa (retroalimentación, autoevaluación y coevaluación) y el aprendizaje. La información que se presentará proviene de las listas de cotejo y rúbricas, de los diarios del estudiante y del docente.

3.2.1 La retroalimentación y el aprendizaje

Como se mencionó en el apartado de las percepciones, la retroalimentación fue la técnica que los estudiantes consideraron más beneficiosa para su proceso de aprendizaje del idioma. Sin embargo, una de los objetivos de la evaluación formativa es coadyuvar al aprendizaje. Para conocer si los estudiantes fueron influenciados por la evaluación formativa en su aprendizaje lo primero que hice fue analizar los diarios del estudiante y buscar comentarios que se refirieran a cómo ellos hacían uso de la retroalimentación para mejorar su desempeño, así como comparar con los comentarios de la docente plasmados en el diario del maestro. Cabe mencionar en la evaluación formativa “la información que se busca se refiere a las representaciones mentales del alumnado y a las estrategias que utiliza para llegar a un resultado determinado, es decir, la finalidad es llegar a comprender porque un alumno no entiende un concepto o no sabe hacer una determinada tarea” (Sanmartí, 2007, s.p.).

Al principio los comentarios que reflejaran una relación entre la retroalimentación y el aprendizaje estuvieron presentes en pocos estudiantes.

| | |
|--|--|
| <p>Primer ciclo</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Para estas recomendaciones mi equipo acordó que tratáramos de practicar más nuestra pronunciación para mejorar”. E1C1 • “...lo que se me dificulta es la gramática y el vocabulario me dificulta mucho”. E11C1 | <p>Segundo ciclo</p> <ul style="list-style-type: none"> • “...en buscar más información para que no me quedara muy atrás para así pronunciar un poco mejor las palabras para mejorar en mi trabajos”. E1C2 • “Busque también apoyo en otras fuentes para un mejor el vocabulario y tener una referencia más clara en hablar y expresarme”. E2C2 • “...la verdad si me ayudaron muchísimo para mejorar mi video como por ejemplo en la pronunciación y entre otros puntos muy importante que si logre mejorar mucho practica”. E3C2 • “busqué la pronunciación de ciertas palabras para mejorar la calidad del trabajo y así obtener un mejor resultado”. E4C2 • “Además intenté complementar algunas ideas tomando algunas otras expresiones para tener un vocabulario más extenso”. E7C2 |
| <p>La retroalimentación y el aprendizaje. Tercera Entrada de Diario del Estudiante.</p> | |

Extracto 22 La retroalimentación y el aprendizaje

Como puede observarse en el extracto anterior, los comentarios reflejan un indicio de cómo el estudiante presta atención a los comentarios brindados en la retroalimentación, y hace mención de aspectos de la lengua que son importantes para su desempeño en éste. Es importante notar la diferencia entre el primer y el segundo ciclo respecto a la cantidad de alumnos que relacionaron la retroalimentación con su aprendizaje, sin embargo los estudiantes de ambos ciclos hacen referencia a aspectos propios de la lengua como: pronunciación, gramática y vocabulario. Eso último es crucial porque significa que los alumnos pusieron atención a los comentarios de la retroalimentación y a los aspectos de la lengua contenidos en la rúbrica y lista de cotejo.

Por otro lado, también es oportuno mencionar que aunque los alumnos mostraron haber leído los comentarios, algunos de los estudiantes del segundo ciclo no entregaron el siguiente

borrador con las correcciones correspondientes. Eso se puede leer en el siguiente extracto tomado del diario del docente.

El día de hoy se inició la retroalimentación del video de salud, no todos los estudiantes enviaron su primer borrador de video. Las justificaciones variaron entre que no sabían cuando se iba enviar, no tenían internet, o no sabían cómo hacerlo, aun cuando se les proporcionó la rúbrica y lista de cotejo antes de comenzar la unidad. También se volvió a revisar la lista y rubrica el día que se les pidió la primera entrega.

La Retroalimentación y el Aprendizaje. Tercera Entrada de Diario del Docente- Segundo Ciclo. Extracto 1

Extracto 23 Percepciones del docente

A partir del comentario anterior puede apreciarse como es difícil emplear la evaluación formativa. Como docente haces la parte correspondiente pero el estudiante decide cómo y cuándo actuar. Además, es un proceso que requiere paciencia, sobre todo al inicio pues los estudiantes tienen que asimilar el proceso y sus técnicas.

Posteriormente, los estudiantes continuaron en la misma situación de no entregar avances y correcciones de la retroalimentación recibida. No obstante, en sus comentarios de autoevaluación hacían mención de que mejoraron o no, aspectos que se trataban en la retroalimentación. Esto puede interpretarse como que en la evaluación formativa cada uno de las técnicas se apoya una en la otra, van de la mano. El hecho de que algunos de los alumnos no entregaran los avances y correcciones tiene que ver con la idea generalizada de que el producto final es lo que importa y el que tiene mayor ponderación.

“El día de ayer envié retroalimentación a los alumnos acerca de sus preguntas de entrevista, como eran pocas preguntas, en teoría ellos debían enviarme correcciones el mismo día, pero la verdad no todos lo hicieron, no sé si sea por el tipo de retroalimentación que se está dando en este plan de trabajo (escrita), muchos de ellos si mejoraron en sus preguntas, pero otros siguen en lo mismo.”

La Retroalimentación y el Aprendizaje. Séptima Entrada de Diario del Docente- Segundo Ciclo. Extracto 2

Extracto 24 Percepciones del docente

Por el tipo de modalidad virtual en el que se trabajó, fue difícil lograr que los estudiantes colaboraran con el proceso. Además, haciendo referencia a las percepciones de los alumnos acerca de la retroalimentación, ellos prefirieron la modalidad escrita porque podían tener la

información a mano cuando la necesitaran; ese puede ser uno de los motivos por el cual los algunos estudiantes postergaron las entregas de avances con correcciones. Sabían que debían corregir en el trabajo final para obtener un buen resultado.

Una de las decisiones importantes que se tomaron en el segundo ciclo con el objetivo ayudar a los estudiantes a identificar los aspectos importantes de su aprendizaje a partir de la retroalimentación, fue el incluir una actividad posterior a la retroalimentación. Dicha actividad consistió en un cuadro de tres entradas con los encabezados: *acciones que debo hacer para mejorar, necesito mejorar en y, mis fortalezas*. Los estudiantes debían completar esa tabla después de recibir la retroalimentación, incluyendo la información percibida en los comentarios y decisiones concretas para mejorar en su desempeño de la tarea en cuestión. Por la situación del paro estudiantil del segundo ciclo, la actividad después de la retroalimentación se implementó únicamente dos veces. La importancia de estas tablas radica en observar si los estudiantes mencionarían distintos aspectos de aprendizaje en la segunda entrega con respecto de la primera, de ser así significaría que los estudiantes habrían superado los primeros obstáculos y descubierto nuevos retos.

En la siguiente tabla se muestran ejemplos de 2 estudiantes, cada uno con dos entregas de la actividad de retroalimentación.

| Acciones que debo hacer para mejorar. | Necesito mejorar en... | Mis fortalezas. |
|---|---|--|
| E5C2 Primera entrega “ Fluidez para hablar en diálogo”. Segunda entrega “ Practicar en la pronunciación algunas pronunciaciones para mejorar, y una mejor fluidez al hablar, y no hacer mucha pausa al hablar”. | E5C2 Primera entrega “ Pronunciación, fluidez ”. Segunda entrega “En la pronunciación y fluidez ”. | La gramática. E5C2 Primera entrega “Un poco de las estructuras ”. Segunda entrega “El uso de las palabras de combinaciones gramaticales ”. |
| E6C2 Primera entrega “ Aprender vocabulario, Practicar pronunciación”. Segunda entrega “ Escuchar la pronunciación del vocabulario”. | E6C2 Primera entrega “ Pronunciación y conjugación de verbos”. Segunda entrega “ pronunciación ”. | E6C2 Primera entrega “ Fluidez, comprensión del tema ”. Segunda entrega “Cierta fluidez en la expresión de la lengua”. |

Tabla 12 Actividad de retroalimentación

Como puede observarse en la tabla anterior, los estudiantes lograron identificar los aspectos de la lengua que necesitaban mejorar para alcanzar un buen desempeño en el idioma. La utilización de los términos: *pronunciación, fluidez, estructuras gramaticales* y sugiere que los estudiantes se apoyaron de los comentarios recibidos en la retroalimentación, pero además que estaban familiarizados con las rúbricas y listas de cotejo. Aunque eso representó un paso importante, los alumnos no lograron profundizar más en la valoración de su propio desempeño. Como puede observarse en la segunda entrega de los estudiantes, ellos mencionaron los mismos aspectos en ambas entregas, lo cual significa que los obstáculos encontrados no fueron fáciles de superar, también cabe recalcar que en ninguna de sus entregas mencionaron aspectos en concreto, por ejemplo: mejorar la pronunciación de verbos irregulares en pasado, trabajar en la estructura del presente simple, etc. Se esperaba que ellos pudieran brindar más información porque en la retroalimentación se les mencionaban los detalles de su desempeño.

Respecto a los últimos comentarios recibidos por los estudiantes respecto a la retroalimentación, y que hacen referencia al aprendizaje. Se encontró que los estudiantes demostraron estar más comprometidos con su aprendizaje, ya que en sus comentarios no sólo hablaban de los beneficios de la retroalimentación (como ayuda para mejorar su tarea) sino que algunos de ellos comenzaron a mencionar que de manera autónoma habían buscado otras fuentes de información para mejorar sus actividades. De los 22 estudiantes que respondieron la última entrada de diario (primer y segundo ciclo), 4 estudiantes de cada ciclo (en total 8) mencionaron haber realizado actividades extra a las sugeridas en la retroalimentación para mejorar la calidad de su desempeño. A continuación se muestran los comentarios.

| Primer ciclo | Segundo ciclo |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • “Además de hacer cambios con los comentarios buscamos un poco de información en el libro para poder alargar la conversación y apegarnos más al tema de trabajo”. E2C1 • “Los comentarios que nos proporcionó la profesora en la retroalimentación si las llevamos a cabo ya que eso nos hizo mejorar nuestra conversación y también tratamos de buscar más información | <ul style="list-style-type: none"> • “las dos cosas en los cometario y en buscar más información para que no me quedara muy atrás”. E1C2 • “tome en cuenta los comentarios realizados por la docente, para mejorar mi trabajo, no obstante puse de mi parte, para agregar un poco de información extra, para lograr un mejor trabajo que el anterior”. E3C2 • “Busque también apoyo en otras fuentes para un mejor el vocabulario |

| | |
|---|--|
| para incorporarla a la conversación”. E4C1 <ul style="list-style-type: none"> • “Mi compañero y yo buscamos otras fuentes de apoyo, como videos para mejorar nuestra conversación”. E7C1 • “En algunos casos si investigamos”. E11C1 | y tener una referencia más clara en hablar y expresarme”. E4C2 <ul style="list-style-type: none"> • “Además intenté complementar algunas ideas tomando algunas otras expresiones para tener un vocabulario más extenso”. E9C2 |
| La Retroalimentación y el Aprendizaje. Doceava Entrada del Diario del Estudiante. | |

Extracto 25 La retroalimentación y el aprendizaje

Aunque 8 de 22 no representa ni el 50% de los estudiantes que escribieron en el diario, es muy significativo el esfuerzo que esos estudiantes hicieron para trabajar en la evaluación formativa, el compromiso que mostraron al buscar recursos para mejorar en su desempeño en el idioma. No obstante, el hecho que los demás estudiantes no hayan compartido información en sus diarios no quiere decir que no hayan trabajado, simplemente se desconocen las acciones que hayan tomado en pro de su aprendizaje.

Al final del curso en los comentarios recibidos por parte de los estudiantes es evidente que de manera general la retroalimentación les ayudó a corregir sus trabajos y a conocer de manera oportuna sus áreas de oportunidad en las actividades de aprendizaje realizadas. Sin embargo, es importante resaltar a los 8 estudiantes que lograron dar un paso hacia un aprendizaje autónomo.

Para concluir este subtema, puede decirse que la retroalimentación es una técnica muy útil para ayudar a los estudiantes a conocer sus áreas de oportunidad durante el curso y no al final, sin embargo, depende de ellos el hacer caso o no a las sugerencias. Asimismo, algunos estudiantes desarrollan estrategias para mejorar y se encaminan hacia un aprendizaje más autónomo, los estudiantes que no llegan a eso son aquellos que no demuestran interés y compromiso con el proceso, es decir no realizan las actividades ni leen los comentarios.

Es importante mencionar que es difícil saber si en la retroalimentación influye en el aprendizaje de los estudiantes, de hecho de acuerdo a Shute no se pueden extraer conclusiones generales y consistentes de los resultados obtenidos acerca de la retroalimentación y su efecto en la evaluación formativa (como se citó en Canabal y

Margalef, 2017), no obstante los estudiantes percibieron y trabajaron la retroalimentación de manera positiva ya sea para mejorar su aprendizaje o para despertar su interés para trabajar de manera autónoma, todos colaboraron.

3.2.2 La autoevaluación y el aprendizaje

La autoevaluación estuvo presente a lo largo de los dos ciclos de este proyecto de investigación y es reconocida por los estudiantes y docente como una actividad difícil de realizar. Es importante recordar que la *autoevaluación* es muy importante en el proceso de evaluación formativa porque “es una de las estrategias de participación en la evaluación muy recomendable como medio valiosísimo para impulsar la evaluación integral, por cuanto mediante ella se logra aumentar en los estudiantes la autoestima, despertar su sentido de responsabilidad y afianzar su autonomía” (Galarza y Páramo, 2015 p.23). No obstante, como se mencionó con anterioridad ésta es también una de las prácticas más complicadas de la evaluación formativa, ya que los estudiantes no están acostumbrados a autoevaluarse.

En este subtema se presentarán los resultados de la implementación de la *autoevaluación*. Es decir, se mostrará la información obtenida de las rúbricas y listas de cotejo (instrumentos utilizados para la autoevaluación) y el comentario que ellos escribían acerca de su desempeño. Cabe recalcar que ambos tipos de información son importantes ya que, en la evaluación formativa no sólo se busca que los estudiantes de manera superficial se asignen una puntuación, sino que puedan describir el por qué consideran que su desempeño se justifica con dicha puntuación. En la información cualitativa que el estudiante provee acerca de su desempeño se puede observar cómo éste va interiorizando en su proceso de aprendizaje, y de acuerdo al conocimiento que ellos tienen de lo que deben aprender a hacer y cómo hacerlo.

A continuación, se muestra una gráfica con la información obtenida de los 19 estudiantes (13 del primer ciclo, 6 del segundo ciclo) que participaron en la actividad del segundo plan de trabajo (Childhood). La tarea que se autoevaluaron fue una entrevista acerca de temas de la infancia, el instrumento que se utilizó en el primer ciclo para la evaluación de la entrevista fue la lista de cotejo, para el segundo ciclo se utilizaron la lista de cotejo y rúbrica. Por lo tanto se mostrarán primero los resultados obtenidos en la lista de cotejo.

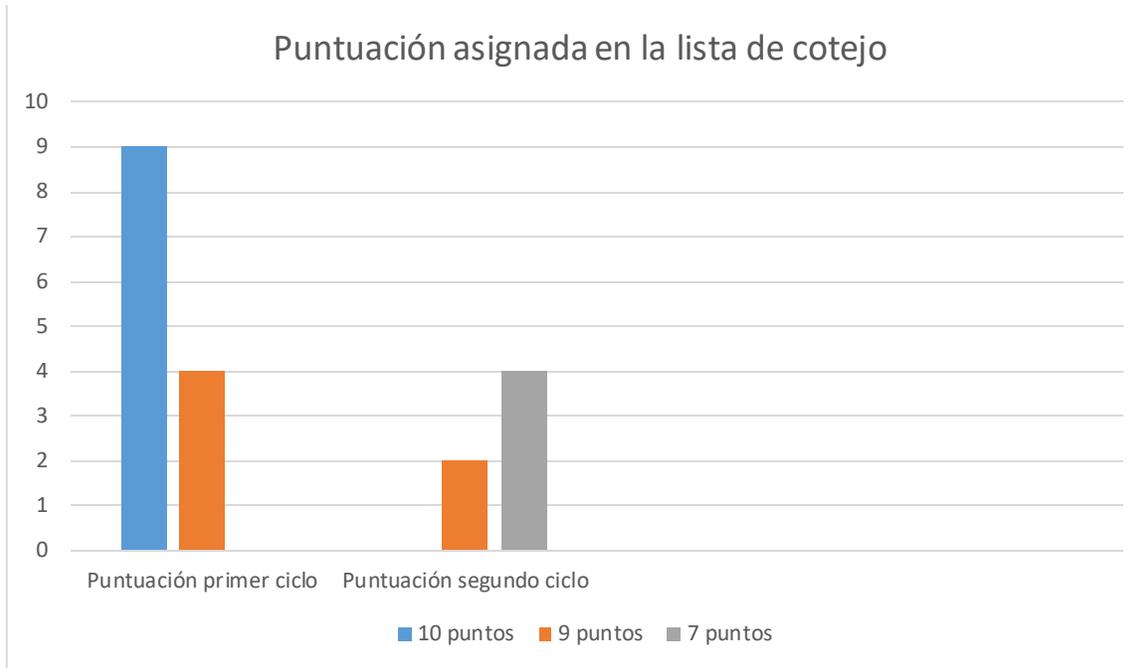


Figura 12 Lista de cotejo y autoevaluación

Como puede observarse en la gráfica anterior, 9 estudiantes (todos del primer ciclo) se asignaron la puntuación más alta en la lista de cotejo (diez), 6 estudiantes (4 del primer ciclo, 2 del segundo ciclo) se asignaron 9 puntos, y 4 estudiantes (del segundo ciclo) se asignaron 7 puntos. Los resultados muestran que los estudiantes se asignaron puntuaciones altas al utilizar la lista de cotejo, esto es porque en las listas de cotejo se encuentran mezclados aspectos lingüísticos y de formato del producto a evaluar, por lo tanto es “normal” que los estudiantes obtengan mayor puntuación. De acuerdo a Pérez (2018) las listas de cotejo sirven para “habilidades o destrezas para la actuación, productos donde se da una lista de características que debe poseer el producto terminado” (p.6). Es decir, las listas de cotejo ayudan al estudiante a conocer e identificar los aspectos que debe contener el trabajo en cuestión. Mientras que las rúbricas son instrumentos adecuados para evaluar el desempeño, éstas describen distintos niveles de calidad de una tarea o proyecto y la o las competencias que en ella se utilizan. A continuación, se muestra la puntuación que se asignaron con ayuda de la rúbrica, en el primer ciclo participaron 10 estudiantes mientras que en el segundo ciclo se contó únicamente con 4 alumnos para la autoevaluación del primer proyecto (Health).

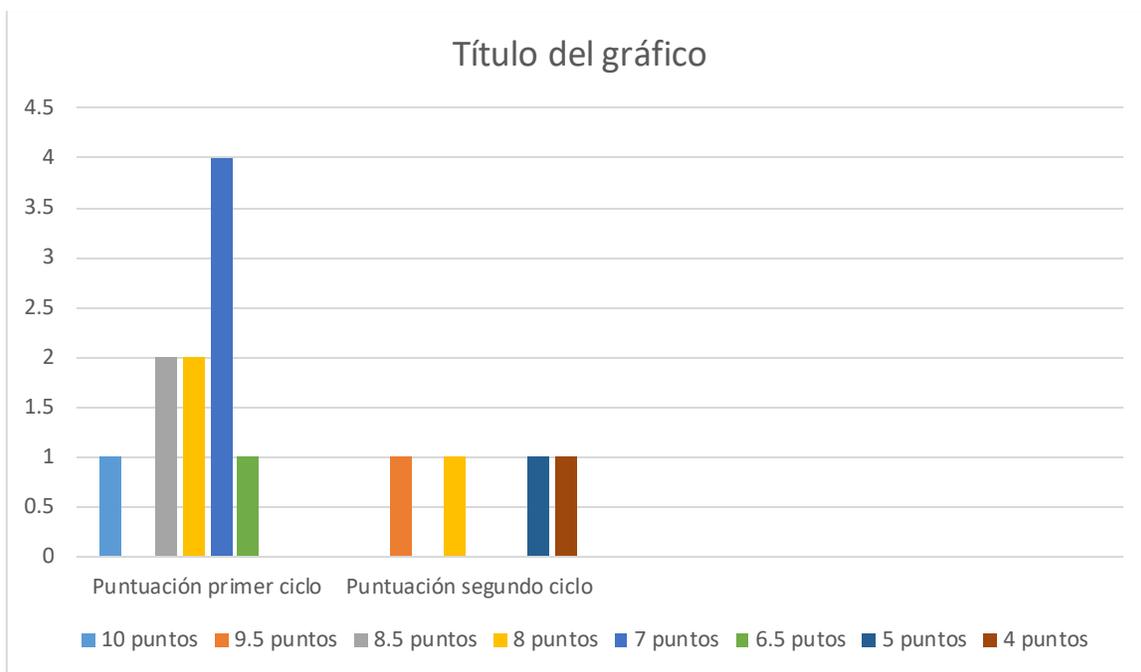


Figura 11 La rúbrica y la autoevaluación

Como puede observarse en la gráfica anterior, la puntuación asignada por los estudiantes al autoevaluarse fue más variada que cuando utilizaron la lista de cotejo. Además, el número de estudiantes que se asignaron la puntuación más alta fue mucho menor que cuando utilizaron la lista de cotejo. Este hallazgo es importante pues significa que los estudiantes reflexionan más acerca de su desempeño cuando utilizan la rúbrica, pues realizan una valoración lo más cercana posible a lo que es su desempeño.

En el caso específico de los estudiantes con los que se trabajó en la Facultad de Ingeniería, retomando la información mostrada en el apartado de percepciones, los estudiantes indicaron que prefirieron la rúbrica sobre la lista de cotejo ya que a través de ella pudieron identificar mejor su nivel de desempeño y realizar una mejor práctica de autoevaluación. Sin embargo, también mencionaron que, para realizar las actividades, la lista de cotejo fue de gran ayuda, eso sugiere que ambos instrumentos de evaluación se complementan bien, ya que juntos logran cubrir la valoración de las especificaciones de la tarea y el desempeño; brindando información global tanto a los estudiantes como al docente y siendo de gran utilidad al momento de dar y recibir retroalimentación.

No obstante, la parte técnica del uso de las rúbricas y listas de cotejo requiere de práctica constante, pero sobre todo de ayudar al estudiante a despertar su conciencia respecto a la valoración de su desempeño. Considero que la parte de usar las rúbricas y listas de cotejo es sencilla comparada con la reflexión que debe haber al evaluarse, es difícil saber hasta qué punto los estudiantes se esforzaron en la práctica de autoevaluación, ya que siempre es posible que muchos de ellos hayan hecho la actividad pensando en no “perjudicar” su calificación o la hayan hecho solamente para cumplir con la materia.

Por lo anterior mencionado, resultó conveniente e interesante comparar la puntuación asignada por el docente y los estudiantes, esa puede ser una forma de saber que tanto se comprometió el estudiante con la autoevaluación

En la siguiente tabla se muestra la comparación entre la puntuación asignada por los estudiantes y la docente en el *primer ciclo* de esta investigación con la utilización de la *lista de cotejo*. Los resultados obtenidos son de la última *autoevaluación* realizada en el ciclo mencionado previamente.

| Participante | Evaluación Docente | Autoevaluación |
|--------------|--------------------|----------------|
| E2C1 | 10 | 8 |
| E3C1 | 9 | 8 |
| E5C1 | 10 | 9 |
| E6C1 | 9 | 10 |
| E7C1 | 9 | 9 |
| E11C1 | 8 | 10 |
| E14C1 | 8 | 9 |

Tabla 13 Comparación entre autoevaluación y evaluación docente

En la tabla anterior con color *naranja* se muestran los estudiantes que se asignaron *menor puntuación* a la obtenida por parte del docente. En *verde* se encuentran los estudiantes que se asignaron *puntuación mayor* a la asignada por la docente, en *blanco* el único estudiante que se asignó *igual puntuación* a la asignada por la docente. Es importante resaltar que los 3 estudiantes que se asignaron menor puntuación a la que obtuvieron muestran inseguridad al

valorar el propio desempeño, tratando de minimizar su actuación. Mientras que los 3 estudiantes que se asignaron mayor puntuación es posible que no hayan realizado una autoevaluación adecuada, no hubo reflexión al hacerlo, o simplemente decidieron optar por no arriesgarse asignándose una puntuación menor.

A continuación, se muestra una tabla comparativa entre las calificaciones globales asignadas por los estudiantes y por la docente en la *lista de cotejo* utilizada en el *tercer plan de trabajo* del *segundo ciclo*.

| Participante | Evaluación docente | Autoevaluación |
|--------------|--------------------|----------------|
| E1C2 | 5 | 7 |
| E3C2 | 5 | 7 |
| E4C2 | 3 | 7 |
| E5C2 | 3 | 8 |
| E9C2 | 10 | 10 |
| E11C2 | 10 | 9 |

Tabla 14 Comparación entre autoevaluación y evaluación docente

Como puede observarse a partir de la tabla anterior, los estudiantes del segundo ciclo tendieron a asignarse mayor puntuación a la que recibieron por parte de la docente. 4 de ellos se asignaron *mayor puntuación*, incluso fueron chicos que obtuvieron puntuación muy baja. Solo 1 de los estudiantes se asignó una *puntuación menor* a la del docente, y 1 estudiante se asignó la *misma puntuación*. Algo necesario de aclarar es que los estudiantes del segundo ciclo mostraron tener un buen desempeño en el idioma, las puntuaciones bajas no significan mal desempeño en el uso de la lengua, sino en cuestiones de formato del trabajo e incumplimiento de algunas entregas, a excepción de los alumnos que obtuvieron puntuación de 3, los cuales son estudiantes con buen nivel que se confiaron y descuidaron el uso de vocabulario específico y estructuras.

Cabe mencionar que la importancia de autoevaluarse no es asignarse una calificación, “sino la comprensión por parte del alumno del proceso seguido, comprensión que posibilita

aprender de los errores y aciertos” (Panadero y Alonso-Tapia, 2013, p.557). Por lo tanto, en lo que más se hizo hincapié durante este proyecto de investigación fue precisamente en la evaluación cualitativa de su desempeño. Aunque los alumnos mostraron cierta resistencia al inicio del curso; posteriormente fueron cambiando su actitud respecto a esta práctica.

Los comentarios de los estudiantes acerca de su propio desempeño debían estar enfocados en los aspectos propios de la lengua como: fluidez (para actividades orales), vocabulario, pronunciación, y los objetivos lingüísticos propios de cada actividad. Al principio los estudiantes se inclinaron más hacia el aspecto afectivo de la actividad de autoevaluación (presentado en el subtema de percepciones), fueron muy pocos los que mencionaron algún aspecto de la lengua. Fue hasta después de practicar autoevaluarse que los estudiantes comenzaron a reflexionar acerca de su desempeño y utilizar frases referentes hacia su aprendizaje.

| | |
|---|--|
| <p>Primer ciclo</p> <ul style="list-style-type: none"> • “La parte que más difícil siento es cuando las palabras no las sé pronunciar”. E2C1 • “Es un poco difícil las palabras que entendemos ni sabemos pronunciar”. E3C1 • “Siento que a mí me fallo la pronunciación de las palabras tomando en cuenta que practique en ese aspecto”. E4C1 • “Me falla en unas palabras en la pronunciación y la fluidez del idioma”. E9C1 • “Realmente mejoró mucho mi fluidez al hablar de esa vez al primer ensayo en el cual si leía todo y por lo mismo me trababa a cada rato ya que al no estar familiarizado con la pronunciación de ciertas palabras pues llega a confundir”. E10C1 | <p>Segundo ciclo</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Mi desempeño ha sido regular en todas las actividades que hemos realizado en la clase de Inglés. Mis dificultades han sido la gramática y un poco la pronunciación”. E3C2 • “por el momento voy muy bien con mi desempeño y por el momento no lo veo tan difícil. Pues mis dificultades en las actividades realizadas son como algunas palabras al momento de pronunciarlos y comprender algunas palabras”. E5C2 • “Considero que mi desempeño fue bastante regular y sin duda puede mejorar, la dificultad más grande para mí fue la pronunciación, tomar horas extras para practicar”. E8C2 • “Tal vez lo que me causa más problemas es la pronunciación”. E9C2 • “Yo creo que mi desempeño no ha sido de lo mejor, dado que aún me falta la comprensión a la ora de oír hablar a alguien y también se me complica el expresar”. E10C2 |
| <p>La Autoevaluación y el Aprendizaje. Quinta Entradas del Diario del Estudiante.</p> | |

Extracto 26 La autoevaluación y el aprendizaje

Como puede verse en los comentarios anteriores los estudiantes identificaron aspectos de la lengua en los cuáles enfrentaban dificultad en el primer plan de trabajo. Algunos fueron un

poco más específicos al mencionar aspectos como la pronunciación y la fluidez, uno mencionó saber que tiene áreas de oportunidad, pero no pudo identificarlas. Seguramente no fue el único, como puede observarse, de los 16 participantes sólo 10 lograron mencionar aspectos de su desempeño; los 6 restantes se inclinaron hacia la parte afectiva.

En el segundo plan de trabajo del *segundo ciclo* no se notó gran diferencia en la forma que los alumnos expresaron comentarios referentes a su desempeño. Continuaron mencionando dificultades, comentarios recibidos en la retroalimentación y comentarios afectivos relacionados a su desempeño. Sin embargo, hubo 2 estudiantes que mostraron un ligero avance, por ejemplo, el estudiante E1C1 (primer ciclo) citado en el siguiente extracto menciona que su desempeño fue “bueno”, eso es un intento por incluir algo de autoevaluación en su comentario, aunque quizá los datos de su desempeño no sean suficientes y en realidad no se trate de una autoevaluación el estudiante muestra seguridad al saber que su desempeño no fue malo. Nótese también que el estudiante E3C2 (segundo ciclo) es aún más enfático al reconocer que sus resultados fueron buenos, además menciona “estar de acuerdo” lo cual significa que comprendió los comentarios de la retroalimentación y además los juzgó de manera crítica.

| | |
|--|--|
| Primer ciclo <ul style="list-style-type: none"> • “Mi compañero Filiberto y yo nos tomamos muy enserio sus consejos y tratamos de realizar una buena entrevista y desde mi parecer yo creo que salió muy bueno excepto por unos pequeños errores”. E1C1 | Segundo ciclo <ul style="list-style-type: none"> • “Estuve de acuerdo con los resultados de acuerdo con el trabajo que realice de mi parte, ya que practique lo suficiente para obtener los resultados obtenidos”. E3C2 |
| La Autoevaluación y el Aprendizaje. Sexta Entrada del Diario del Estudiante. | |

Extracto 27 La autoevaluación y el aprendizaje

Los comentarios pueden interpretarse entonces como avances en su reflexión del aprendizaje, y reconocimiento de fortalezas. Como se mencionó previamente los demás estudiantes siguieron con comentarios en los que mencionan que les fue “mal” pero también varios de ellos mencionaron que no tanto como antes. De acuerdo Zimmerman y Moylan (como se citaron en Panadero y Alonso-Tapia, 2013) la técnica de autoevaluación influye en todas las etapas del proceso, actuando sobre el aprendizaje de forma recursiva durante la planificación, la realización y la evaluación final.

Más adelante, a lo largo de la implementación del último plan de trabajo se volvió a comparar la puntuación que se asignaron los estudiantes y la docente. A continuación, se muestra una tabla con los resultados de esa última comparación de las puntuaciones generales obtenidas en el último plan de trabajo de ambos ciclos. Sin embargo, cabe mencionar que en el primer ciclo solo se utilizó la lista de cotejo como instrumento, mientras que en el segundo ciclo se utilizaron ambos, rúbrica y lista de cotejo.

| Participante | Evaluación Docente | Autoevaluación |
|--------------|--------------------|----------------|
| E2C1 | 10 | 8 |
| E3C1 | 9 | 8 |
| E5C1 | 10 | 9 |
| E6C1 | 9 | 10 |
| E7C1 | 9 | 9 |
| E11C1 | 8 | 10 |
| E14C1 | 8 | 9 |
| | | |
| E1C2 | 9.5 | 9.5 |
| E4C2 | 8.5 | 8 |
| E7C2 | 9.5 | 9 |
| E9C2 | 10 | 9 |
| E10C2 | 10 | 9 |
| E12C2 | 10 | 8 |
| E13C2 | 9.8 | 10 |

Tabla 18 Autoevaluación y Evaluación Docente Final

En la tabla anterior se muestra como la tendencia de asignarse menor puntuación fue extensa, sobre todo en el segundo ciclo en el cual se utilizaron la lista de cotejo y rúbrica como instrumentos de evaluación. Eso se interpreta como que los estudiantes, al combinar ambos instrumentos, necesitan una mayor reflexión acerca de su desempeño y la rúbrica es un instrumento difícil de manipular en el sentido de que no se puede asignar una mayor puntuación si esta no coincide con el indicador del desempeño. Los estudiantes necesitan ser

honestos acerca de su desempeño. No obstante, existe la posibilidad de que entre más el estudiante reflexione acerca de su desempeño al autoevaluarse, menos seguridad y confianza tenga para valorar su actuación en la tarea en cuestión.

Es importante recordar que la actividad de autoevaluación consistía en que los estudiantes entregaran su lista de cotejo y/o rúbrica con la puntuación asignada, pero lo más importante era el comentario que ellos debían escribir acerca de su desempeño. Cabe recordar que la importancia de entregar ambos radica en que la autoevaluación no es para obtener una calificación, sino para que el estudiante reflexione acerca de su desempeño. Sin embargo, en el segundo ciclo los estudiantes sólo cumplieron con la parte numérica (mostrada en la tabla anterior). Por lo tanto, a continuación se muestran los únicos 6 comentarios tomados del primer ciclo acerca del aprendizaje.

- “Haciendo una autoevaluación creo que si todavía fallo en algunos aspectos como por ejemplo la fluidez en la conversación”. E4C1
- “Hablamos con mucha fluidez, casi no nos equivocamos”. E1C1
- “Me gustó como hicimos la entrevista, con buna pronunciación, fluidez y con una buena estructura en lo que al guion se refiere”. E7C1
- “Mi participación en la actividad fue buena al hablar no tengo mucha fluidez en partes con eso debo de mejorar y en algunas pronunciaciones de palabras”. E9C1
- “Los resultados de acuerdo con los trabajos que estuve realizando en mi parte tuve que practicar más para que tener un poco más en mis resultado que medan”. E10C1
- “Practiqué lo suficiente para obtener los resultados obtenidos”. E13C1

La Autoevaluación y el Aprendizaje. Treceava Entrada del Diario del Estudiante- Primer Ciclo.

Extracto 28 La autoevaluación y el aprendizaje

Como se ha mencionado a lo largo de esta investigación, mediante la autoevaluación los alumnos tienen la oportunidad de reflexionar acerca de su aprendizaje de una forma consciente. La manera de lograrlo sería contrastando el nivel de aprendizaje con los logros esperados, destacando los avances y dificultades y tomando acciones para corregirlas (Panadero y Alonso-Tapia, 2013). Es decir, no se espera que el estudiante sea consciente de otras carencias que traiga en el uso de la lengua, pero sí de los objetivos de la tarea y en donde se encuentran respecto a ello.

3.4 Fases y elementos de la evaluación formativa

La evaluación formativa es un proceso que marca momentos y actividades específicas que deben seguirse para ayudar a que la evaluación sea parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tal motivo, en este proyecto de investigación se consideró la siguiente interrogante: ¿Qué fases y elementos conlleva la evaluación formativa? Aunque la pregunta parecería responderse únicamente con la teoría, su importancia para esta investigación radica en exponer las experiencias al implementar la evaluación formativa y las adaptaciones hechas de acuerdo al contexto en el que se trabajó.

Retomando la parte del contexto, es importante remarcar que éste juega un papel muy importante, sobre todo si hablamos de las características de los estudiantes y del nivel. Hay que saber de antemano cual es el nivel en el que se encuentran los estudiantes, cual es el tiempo disponible para el curso y la flexibilidad para ajustar los criterios de evaluación.

Hay gran variedad de teoría disponible acerca de la evaluación formativa, la mayoría presentan a esta evaluación como un proceso y sugieren actividades específicas para llevarla a cabo. Pero en ninguna de ellas se sugieren pasos específicos y definitivos para implementarla, pues depende de las características y necesidades del docente y alumnos. Como se mencionó en el apartado de referentes teóricos algunos de los pasos de implementación de la evaluación formativa son: el diagnóstico, presentación de objetivos, recoger evidencias de aprendizaje, revisión de evidencias y retroalimentación (Agencia de Calidad de la Educación, 2016).

A continuación, a través de un esquema, se presentarán los pasos que se siguieron para la implementación de la evaluación formativa, incluyendo la autoevaluación y coevaluación que también se eligieron como técnicas de apoyo. Como puede apreciarse, implementar la evaluación formativa implica mucho esfuerzo e inversión de tiempo, ya que existe planeación antes, durante y después de realizarse. (Ver figura 12).

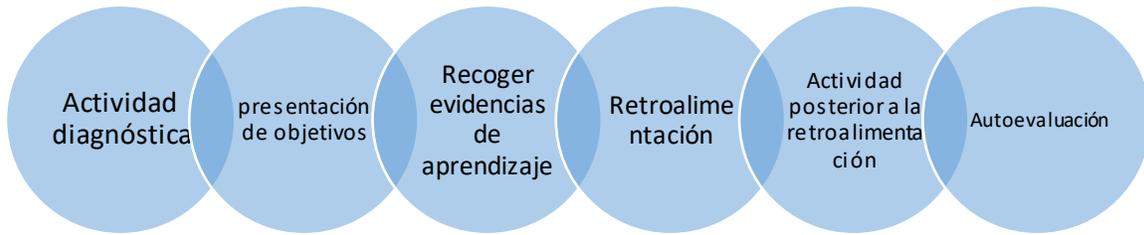


Figura 12 Proceso de la evaluación formativa

Implementar el primer paso o actividad, que fue el *diagnóstico*, al principio parecía tarea fácil porque es diseñar actividades que ayuden al docente a conocer el desempeño de los estudiantes en el idioma (en las cuatro habilidades), decidí hacer uso de plataformas educativas como QUIZZZ y KAHOOT para que las actividades fueran atractivas y los estudiantes no las percibieran como evaluación. Sin embargo, las complicaciones se dieron al momento de aplicar esas actividades en la modalidad virtual en la que se trabajó este proyecto de investigación, el internet de varios estudiantes fallaba a la mitad de las actividades o desde el inicio, por lo tanto, los resultados no eran tan confiables. La única prueba más confiable era la de habilidad oral porque se hacía mediante la plataforma ZOOM, pero no todos los estudiantes estaban en clase siempre por las fallas del internet también. Por lo tanto, tuve que reconsiderar las pruebas tipo examen, pero menos extenso y formal mediante la plataforma de EDUCA-T. Después de obtener la información acerca del conocimiento previo de los estudiantes, calificaba las actividades y vaciaba la información en el diario del docente; en una tabla en la que estaba el nombre de cada estudiante y ahí escribía a manera de comentario general los detalles del desempeño y sí necesitaba o no apoyo extra. Esa parte fue posible ya que los estudiantes que formaron parte de esta investigación fueron pocos, pero fue muy exhaustivo planear actividades diagnosticas antes de comenzar un plan de trabajo, calificar y registrar observaciones, con clases extensas eso sería muy agotador y casi imposible de lograr a lo largo de todo un semestre. Una de las soluciones podría ser aplicar un diagnóstico al inicio del semestre y uno a la mitad cuando se trabaja con grupos grandes.

El siguiente paso sugerido en la evaluación formativa es la *presentación de objetivos*, esta actividad fue sin duda la que más inseguridad generó respecto a cómo llevarla a cabo. En el *primer ciclo*, opté por presentarlos de manera muy formal preparando una presentación de power point con los objetivos (resultados esperados y objetivos de cada habilidad lingüística), tomando una buena parte del tiempo de la clase, pero me di cuenta de que los estudiantes no prestaban atención, no sabían para qué y cómo podía servirles, me dio la impresión que percibieron esta actividad como de relleno. Dada esa situación, tuve que hacer cambios para el *segundo ciclo*, leyendo más acerca del tema comprendí que la intención de presentar los objetivos es que el estudiante sepa con anticipación que se espera de él durante el desarrollo del tema y al finalizar, es decir los debe tener siempre presentes. Está bien presentárselos al inicio pero no se debe perder demasiado tiempo en hacerlo porque en ese momento para el estudiante no es tan significativo conocerlos, no hay una necesidad real para ellos. Los objetivos cobran importancia cuando los alumnos empiezan a trabajar las actividades de evaluación, entonces es cuando aparece la rúbrica y la lista de cotejo, ya que los objetivos deben estar incluidos en ambos instrumentos de evaluación y recordarle al estudiante que los objetivos de evaluación no están desconectados de los instrumentos de evaluación ni de las actividades que se realizan en el aula, todo debe complementarse de una forma idónea para guiar al estudiante en el proceso de aprendizaje hacia el logro de sus metas. Fue más fácil hacerlo de esa forma, en vez de mostrar objetivos desconectados de la evaluación. Es decir, tomé la decisión de presentar la rúbrica y lista de cotejo, mencionarles a los alumnos que en ellas tendrían disponible todo el tiempo las habilidades que ellos debían desarrollar en la unidad, las que iba a revisar al final de las actividades de aprendizaje.

Las *actividades de evaluación* que se planearon a lo largo de los tres planes de trabajo no presentaron mayor complicación, pero sí significaron mucho tiempo de planeación, preparación y ajustes ya que, en cada ciclo, aunque se trató de utilizar las mismas actividades no fue posible al cien por ciento, ya que el nivel y la disposición de los estudiantes no es siempre la misma. Además, como docente también debía tener muy en cuenta cuáles eran los objetivos de aprendizaje, para que estas actividades ayudaran en realidad a lograrlos. También fue importante tener en cuenta las sugerencias del libro que se usaba y los resultados

del diagnóstico; hubo que buscar variedad de actividades que cubrieran las necesidades de la mayoría de los estudiantes, lo cual hizo que los planes de trabajo se extendieran y tuviéramos varias actividades extras durante cada uno de ellos. Es complicado satisfacer las necesidades de todos, ya que, si se analiza la situación particular de cada estudiante, puede que haya similitudes, pero ninguno de los casos es igual al otro.

Respecto a la práctica de *retroalimentación* ésta represento un gran reto para mí como docente porque no es una actividad a la que estuviera acostumbrada antes de este proyecto de investigación, hay demasiada información al respecto que llega a ser en ocasiones confuso el cómo implementarla en el aula. A pesar de los inconvenientes que aplicar la retroalimentación en el aula pueda representar, ésta es una actividad característica e inseparable de la evaluación formativa, es un elemento que no debe faltar. Se mencionan muchas finalidades acerca de la retroalimentación como propiciar la autorregulación, desarrollar la autonomía, el autocontrol, el aprendizaje autodirigido, ajustar la enseñanza, mejorar el aprendizaje entre otros (Canabal y Margalef, 2017). Se menciona que de aplicar bien la retroalimentación, los estudiantes podrán obtener los beneficios que se mencionan en la parte de arriba, sin embargo es difícil saber hasta qué punto se han logrado esos objetivos, tampoco es seguro que se logren, mucho menos si se trabaja la evaluación formativa por muy poco tiempo como fue en el caso de este estudio. Sin embargo, hay una de las finalidades que pueden trabajarse en un primer momento de implementación, la de mejorar la calidad de las interacciones entre el docente y alumnos para que ésta se convierta en un recurso formativo de evaluación (William, como se citó en Canabal y Margalef, 2017). Por lo tanto, es importante la forma en la que se transmite la información obtenida acerca del desempeño y como la recibe el estudiante. Fue difícil decidir cómo se daría a conocer esta información al estudiante, por lo cual se optó por trabajar dos modalidades: escrita y oral. Eso significó un proceso de preparación y observación largo, ya que es diferente la mecánica entre una y otra. Para la modalidad oral, se citaba a los alumnos a atender una sesión en ZOOM (en horario diferente a su clase), se proyectaba la rúbrica y lista de cotejo y se iba comentando cada uno de los aspectos, dando espacio a que los estudiantes comentaran también. Como puede inferirse, se emplea mucho tiempo extra en ese tipo de retroalimentación y llega a ser una

actividad muy demandante, además en los diarios de los estudiantes ellos indicaron que este tipo de retroalimentación era bueno pero que muchas veces por cuestiones de tiempo o de la tecnología no podían asistir, además que olvidaban la información y detalles brindados. Por esas situaciones, se decidió cambiar la modalidad a escrita.

Trabajar la retroalimentación de manera escrita fue una forma más organizada de mostrarle al alumno la información acerca de su desempeño. Se preparaban la lista de cotejo y rúbricas con su respectiva puntuación, y un párrafo con la evaluación cualitativa. También fue una actividad que requirió tiempo extra por parte del docente, pero no hubo que ajustar horarios con los alumnos y hacer calendario para organizarnos; al principio de cada párrafo se escribían comentarios positivos acerca de su desempeño, posteriormente venían los aspectos a mejorar, y por último algunas sugerencias para mejorar. De esa manera el estudiante puede tener disponible la información en cualquier momento, no obstante, eso también puede ser un obstáculo ya que algunos estudiantes no leían la retroalimentación o lo hacían tarde cuando ya recibían una nueva retroalimentación, y en vez de mostrar mejoría seguían cometiendo los mismos errores.

Como se mencionó previamente, una de las finalidades de la evaluación formativa es que el estudiante desarrolle autonomía en su aprendizaje. Una de las técnicas que ayuda en ese proceso es la *autoevaluación*, para lo cual la lista de cotejo y la rúbrica fueron de gran utilidad puesto que permitieron que el estudiante se apoyara para evaluarse. Esta actividad fue complicada de dirigir, los estudiantes no están acostumbrados a evaluarse por lo tanto hubo que darles indicaciones varias veces, tanto grupales como individuales. Algo que ayudó a familiarizarlos fue pedir a los estudiantes que se autoevaluaran durante el curso de cada plan de trabajo y no sólo al final, ayudó en el sentido de que el estudiante se acostumbrara a realizar la autoevaluación y la realizara sin mayores complicaciones. Pero, para el segundo plan de trabajo se comenzó a volver una actividad tediosa para los alumnos, empezaron a fallar en las entregas y a realizar la autoevaluación de una manera menos comprometida, para el último plan de trabajo retomaron la actividad pero, porque ya era el último esfuerzo que debían hacer antes de concluir el semestre. Lo cual puede observarse en el siguiente extracto tomado del diario del docente.

“...es complicado continuar trabajando la evaluación formativa con los estudiantes, pienso que se sienten aburridos de las entregas que se deben hacer de un mismo trabajo, si le agregamos el hecho de que deben autoevaluarse, comentar y leer los comentarios brindados en la retroalimentación la situación se vuelve más tensa. Ellos no mencionan nada, pero no entregan las actividades a tiempo, algunos ni siquiera las entregan”.

Percepciones acerca de la evaluación formativa. Novena Entrada de Diario-Primer Ciclo.

Extracto 29 Percepciones del docente acerca de la evaluación formativa

Puede decirse que, la autoevaluación es una actividad demandante y complicada de realizar, puede intentarse, pero no se sabe hasta qué punto logrará cumplir con su función de ayudar al estudiante a ser más autónomo. Sobre todo, si no se observa que el estudiante sea propositivo y desarrolle sus propias estrategias para mejorar.

Respecto a los *instrumentos de evaluación* utilizados, rúbrica y lista de cotejo, es importante mencionar que son instrumentos que requieren de mucha atención al momento de diseñarlos. Para lograr contar con listas de cotejo y rúbricas que ayuden en el proceso de la evaluación formativa es necesario conocer bien los objetivos de cada actividad a realizar, ya que estos deben estar contenidos en ambos instrumentos. Además, estos deben mostrarse de manera sencilla a los ojos del estudiante, pues ellos no están familiarizados con dichos instrumentos, y si además son complicados de utilizar eso dificultaría el proceso de la evaluación formativa. De esto me pude dar cuenta en el primer ciclo, cuando tenía que explicar varias veces como funcionaban los instrumentos, cómo debían utilizarlos. Al hacerlo me daba cuenta de que no estaban bien diseñados pues si al momento de utilizarlos surgían muchas dudas es porque no mostraban claridad. Fue hasta mitad del primer ciclo y a lo largo del segundo cuando los instrumentos ya se habían rediseñado, que los estudiantes lograron utilizar la lista y la rúbrica sin que les generara dudas.

Otro de los aspectos importantes del uso de instrumentos de evaluación, es que los alumnos deben contar con ellos desde el inicio de cada plan de trabajo o actividad evaluativa. Porque estos deben estar presentes en cada uno de los momentos, guiando y recordándole al estudiante los objetivos de aprendizaje.

3.5 Mi experiencia docente aplicando la evaluación formativa

La última pregunta de investigación de este trabajo es: ¿cómo puedo mejorar mi práctica docente con relación a la evaluación?, esa es una pregunta crucial para mí como docente, pues me invita a la reflexión acerca de mi desempeño como docente y a mejorar en un aspecto que es indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la evaluación.

A grandes rasgos, la evaluación es un proceso que normalmente se percibe como una actividad fácil de realizar porque, desde que somos estudiantes, tenemos la noción de cómo debe realizarse y conocemos los instrumentos para llevarla a cabo. En mi experiencia, a veces evaluar llega a ser una actividad frustrante y agotadora, que se realiza al final cuando hay poco tiempo disponible para hacerlo y es en esos momentos en que me he dado cuenta que el estudiante únicamente desea concluir con el curso. Por tal motivo, la *evaluación formativa* captó mi atención, pues es una evaluación cuya finalidad no es únicamente asignar una calificación sino ayudar al estudiante y al docente a conocer aspectos importantes del desempeño de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, con la intención de ayudar a los alumnos a trabajar en pro de su aprendizaje y al docente a tomar decisiones en su enseñanza para ayudar a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

Tébar (2010) nos menciona que “los alumnos temen a la evaluación porque no se les ayuda a ser conscientes de cada uno de los procesos de aprendizaje” (p.87). Precisamente, y como se ha mencionado varias veces a lo largo de este estudio, el objetivo de la evaluación formativa es desarrollar en el estudiante la capacidad de integrarse y ser protagonista principal de su proceso de aprendizaje a través del proceso de evaluación formativa, así como permitir que el docente obtenga información importante y necesaria para mejorar su instrucción de manera que los estudiantes reciban la atención necesaria para lograr los objetivos de aprendizaje.

Mi experiencia trabajando la evaluación formativa fue muy desafiante, fue un proceso largo y lleno de obstáculos. El tiempo representa un gran reto, ya que debe adaptarse todo este largo proceso al tiempo disponible durante el curso, sin descuidar las actividades de aprendizaje y requerimientos con los que debe cumplirse. La mejor manera de implementarla es tener en mente que el objetivo principal de hacerlo es ayudar al estudiante a participar activamente de su aprendizaje y a trabajar de manera gradual en hacer cambios que le ayuden a superar los retos a los que se enfrentan al aprender el inglés. Eso implica un proceso de a

superar los retos a los que se enfrentan al aprender el inglés. Eso implica un proceso de cambio en el rol del docente. En lo personal me considero que era una docente tradicionalista en el sentido de que me gusta ser yo quien dirija todos los procesos que se llevan a cabo en el aula, y tratar de que mis alumnos encontraran y propusieran formas de mejorar sus dificultades fue difícil, tenía en varias ocasiones la necesidad de corregirlos directamente, de decirles qué y cómo hacerlo. Pero, debo admitir que fue muy reconfortante observar como ellos fueron involucrándose en el proceso, participando y tratando de beneficiarse de él. Como ellos reflexionaron y encontraron sus necesidades de aprendizaje, aunque quizá no todos de manera profunda, pero significó mucho tanto para ellos como para mí. Después de trabajar en identificar sus áreas de oportunidad, varios de ellos optaron por buscar apoyo en otras fuentes de información para mejorar su desempeño. Eso, sin duda, sugiere que el estudiante llegó a tomar control de su proceso de aprendizaje, a la vez que me ayudaba a mí como docente a planear las actividades no sólo basándome en lo que yo quería que ellos aprendieran, sino en lo que ellos necesitaban en esos momentos. Sin embargo, cabe resaltar que las necesidades de los estudiantes eran variadas, había estudiantes con buen nivel en el idioma, y otros que tenían dificultades. A estos últimos, les costó un poco más encontrar en donde radicaba su dificultad, pero ahí es donde el docente necesita ser más específico en la retroalimentación y guiar a los estudiantes a realizar pequeñas acciones que sean significativas.

Para concluir con este subtema, puedo decir que, aunque la evaluación formativa representa un gran reto para el docente, es un proceso que realmente ayuda a los estudiantes y docentes a despertar conciencia de las necesidades de los estudiantes mientras ocurre en proceso de aprendizaje. Al docente le servirá para guiar su proceso de enseñanza de manera tal que ayude al estudiante a superar los retos a los que se enfrenta, a los estudiantes les ayuda a comprometerse con su propio proceso de aprendizaje. Es cierto que no todos se comprometen al cien por ciento, pero los que lo hacen sin duda pueden obtener algunos beneficios.

Recapitulación

En este capítulo se presentaron los resultados obtenidos de los instrumentos y técnicas de recolección de datos utilizados en este proyecto de investigación. Se mostraron los resultados

obtenidos para cada una de las preguntas de investigación: ¿Cuáles son las percepciones de los alumnos acerca de la evaluación en el idioma?, ¿Cuáles son las técnicas de evaluación que coadyuvan en el proceso de la evaluación formativa en el aprendizaje?, ¿Qué relación existe entre la evaluación docente y la autoevaluación?, ¿Qué fases y elementos conlleva la evaluación formativa?, ¿Cómo puedo mejorar mi práctica docente con relación a la evaluación?

En la primera pregunta de investigación se abordaron las percepciones acerca de la evaluación antes, durante y al final del curso. Se presentaron también las percepciones de los estudiantes acerca de las técnicas de la evaluación formativa, las cuales fueron principalmente de utilidad de la retroalimentación, y de dificultad en la aplicación de la autoevaluación. En la segunda pregunta se abordaron las técnicas de evaluación utilizadas, pero esta vez para analizar su relación con el aprendizaje. Los comentarios obtenidos fueron positivos sobre todo para la retroalimentación, pues fue la técnica que motivó más a los estudiantes a ser propositivos en su propio aprendizaje mediante la búsqueda de actividades que ayudaran a mejorar su desempeño. Respecto a la tercera pregunta de investigación, se descubrió que en la técnica de autoevaluación ayudó a los estudiantes a reflexionar acerca de su desempeño y a descubrir sus áreas de oportunidad, no obstante, al momento de asignarse la puntuación, ésta no coincidía con los comentarios cualitativos de su desempeño.

Asimismo, se discutió el proceso de la evaluación formativa como propuesta para coadyuvar en el aprendizaje, describiendo sus fases y mencionando algunos de los hallazgos encontrados a través de la experiencia docente en esta investigación.

Finalmente, se presentaron las áreas de oportunidad encontradas por parte de la docente-investigadora en la implementación de la evaluación formativa a lo largo de los dos ciclos.

Capítulo 4

Conclusiones

En este capítulo se narran las conclusiones a las que llegamos después de realizar este proceso de investigación, partiendo de la experiencia personal de llevar a cabo el proceso la Evaluación Formativa y de los datos obtenidos de cada una de las técnicas de recolección de información. Así pues, hago una breve reflexión del proceso, para después dar respuestas a mis preguntas de investigación.

Posteriormente, como resultado de todo este proceso de investigación, se presenta una propuesta pedagógica para trabajar la Evaluación Formativa en el aula, la cual consiste en una guía de implementación para el docente y en tres planes de trabajo en donde se señalan los momentos de aplicación de las técnicas de evaluación formativa. Estos planes pueden servir de guía para implementar este enfoque evaluativo con sugerencias de temas y actividades de aprendizaje. Finalmente, hago una serie de sugerencias pedagógicas para los docentes que deseen implementar la Evaluación Formativa en el aula. Tanto la guía como los materiales y las sugerencias pedagógicas son producto de mis experiencias al desarrollar este proyecto de investigación.

4.1 Conclusiones

El propósito de este proyecto de investigación fue explorar el enfoque de la Evaluación Formativa. La finalidad de su implementación se sostuvo en tres objetivos primordiales: a) identificar las técnicas de evaluación formativa que mejor que coadyuvaran en el proceso de enseñanza-aprendizaje, b) identificar los momentos oportunos para llevar a cabo la evaluación formativa, y c) reflexionar sobre la propia práctica docente respecto a la evaluación.

El proceso de recolección de información de este proyecto de investigación comenzó con un cuestionario inicial que tuvo la intención de explorar las percepciones previas de los estudiantes respecto a la evaluación. Esa información fue de gran utilidad para mí como docente porque me permitió conocer las características de mis grupos y su forma de concebir

la evaluación, sus experiencias previas y algunas expectativas del curso. Eso me permitió elegir las técnicas de evaluación que servirían para trabajar el enfoque formativo y la forma en la que se utilizarían con esos grupos en particular. Sin embargo, aun conociendo las percepciones, las técnicas y el proceso, la evaluación formativa no fue sencilla de implementar. La comunicación en la modalidad virtual a veces no es la óptima, y muchas veces los estudiantes incumplieron con algunas entregas y actividades, por lo cual el proceso se vio afectado ya que los tiempos y pasos son importantes en la evaluación formativa.

Asimismo, se diseñaron actividades diagnósticas para implementar al inicio de cada unidad. Esa parte no fue sencilla porque las actividades deben explorar lo que el alumno sabe acerca del tema y a la vez encontrar las áreas de oportunidad de cada estudiante. Esta actividad es muy demandante y se dispone de poco tiempo para analizar los resultados, pero es muy necesario dar ese paso no para medir al final del plan de trabajo el avance del estudiante sino para diseñar actividades que ayuden al estudiante a trabajar en sus áreas de oportunidad durante el proceso de la evaluación formativa. Después de tener los resultados de las actividades diagnósticas, se adaptó el primer plan de trabajo del primer ciclo de investigación (adecuado a los estudiantes en turno), el mismo plan de trabajo para el grupo del segundo ciclo se cambió ligeramente, ya que las diferencias de los estudiantes del primer curso y el segundo fueron notorias. Esa es una de las características que debe tener la evaluación formativa, que debe adaptarse siempre a las necesidades y características de los alumnos. Aunque hubo que hacer cambios al plan de trabajo inicial, es más fácil ajustar si ya se tiene una idea y un ejemplo previo, como suele ser el caso cuando se cuenta con un artículo preestablecido.

A lo largo de cada plan de trabajo, se emplearon las técnicas de la evaluación formativa (retroalimentación, autoevaluación y coevaluación) apoyándose de los instrumentos: rúbrica y lista de cotejo. Fue difícil buscar integrar cada uno de los elementos mencionados anteriormente dentro del plan de trabajo y tratar de mantener un equilibrio. Muchas ocasiones trabajar las técnicas y utilizar los instrumentos provocó que se alargara el tiempo que se tenía asignado para cada plan de trabajo. Cabe mencionar que los estudiantes que no cumplían con las entregas a tiempo, o no entregaban ninguna actividad mostraron tener una motivación más instrumental de evaluación, si las actividades no tenían un valor numérico ellos no las

consideraban de importancia. Esto es un inconveniente pues en el curso hay fechas con las que se debe cumplir, y desajustar los planes no ayuda a lograr los objetivos. Por lo tanto, para el segundo y tercer plan de trabajo se optó por trabajar únicamente con el material disponible, es decir con los estudiantes que estaban dispuestos a colaborar con el proceso de la evaluación formativa. Además, también es necesario a veces no insistir demasiado en enseñar a los estudiantes lo que deberían ser capaces de buscar por sí mismos. Tal como lo menciona la teoría de la evaluación formativa, los estudiantes desarrollan cierta autonomía a lo largo del proceso de la evaluación formativa, y colaboran para mejorar su desempeño. Sin embargo, no todos los estudiantes pudieron dar ese paso, pero sí se vio un esfuerzo por parte de ellos, utilizando los medios y las habilidades propias con las que contaron en ese momento.

Como se mencionó en la parte de los resultados, de las técnicas implementadas la autoevaluación fue la que los estudiantes consideraron de mayor complejidad. El no estar acostumbrados a reflexionar acerca de su desempeño y la falta de conocimiento de uso de instrumentos de evaluación como la rúbrica y lista de cotejo, hizo que los estudiantes sintieran esta actividad de evaluación formativa como algo exigente y confuso la mayoría de las veces. Además, el estudiante sigue considerando de mayoría de los alumnos da prioridad al número que obtendrán al finalizar el curso. Sentían cierto temor de que, al autoevaluarse y descubrir sus áreas de oportunidad, la docente las viera también, pero para calificarlas y no para ayudarles. No hay que confundir esta parte, ya que el docente sí está consciente de las necesidades de los estudiantes, de sus aciertos y errores y sí está obligado a calificar con honestidad, pero en este sentido la ponderación en los criterios de evaluación es de vital importancia, y es necesario que el docente aclare y repita los objetivos de la autoevaluación y la importancia de que el estudiante reconozca sus propias áreas de oportunidad.

Las preguntas de investigación pudieron responderse con la información obtenida de todas técnicas de recolección de información. En este apartado se muestran las conclusiones a las que llegamos al responderlas.

1. ¿Cuáles son las percepciones del alumno acerca de la evaluación en el idioma?

Las percepciones de los alumnos sobre la evaluación de la lengua se transformaron a lo largo de cada uno de los ciclos. De acuerdo a la información que se obtuvo de los cuestionarios, al inicio de cada ciclo de esta investigación, los estudiantes conciben la evaluación como una

actividad que les brinda una calificación en ciertos momentos del curso. Todas las actividades de evaluación que la mayoría de ellos mencionan como: tareas, proyectos, exámenes, entre otros son vistas como medios para lograr concluir con el curso y no como actividades de aprendizaje. No obstante, hubo reconocimiento por parte de algunos estudiantes acerca del hecho que eso no les garantiza que aprendieron, mencionando que las hacen en el momento para poder obtener un resultado y sumar a su evaluación. También mencionaron estar cómodos de esa forma, ya que los criterios de evaluación y actividades son fáciles de lograr, pero sí les gustaría que estos les sirvieran para aprender el idioma. Por tal motivo, la importancia de incluir en el aula el enfoque de la evaluación formativa, para dar a los estudiantes una experiencia diferente en el aprendizaje de lenguas a través del proceso evaluativo.

Se les pregunto a los estudiantes acerca de la *retroalimentación*, si la conocían y la habían trabajado. A lo cual respondieron que sí, pero sus respuestas al preguntarles en qué consistía fueron bastante contradictorias, ya que confundían el *repaso* con la retroalimentación, aseverando que la retroalimentación es una actividad en la cual el docente evalúa y les informa acerca de sus errores y refuerza con actividades de repaso o exámenes.

A lo largo de la implementación de este proceso de evaluación formativa pude percatarme de un cambio significativo en sus percepciones, sobre todo en la técnica de retroalimentación, ya que los estudiantes comenzaron a ver ésta como un apoyo necesario para su mejoría en el aprendizaje. Comenzó a notarse como ellos hacían caso de los comentarios y lograban algunas mejoras en su desempeño. Sin embargo, no fueron capaces de alcanzar gran avance en la habilidad para autoevaluarse. La autoevaluación sería el siguiente paso de la retroalimentación, pues el alumno sería capaz de valorar su propio desempeño. Parece ser que para los estudiantes era mucho más cómodo que el maestro les diera detalles de su desempeño y sugerencias para mejorar.

2. ¿Cuáles son las técnicas de evaluación que coadyuvan en el proceso de evaluación formativa en el aprendizaje?

En esta investigación se decidió trabajar con las técnicas de: retroalimentación, autoevaluación, coevaluación, lista de cotejo y rúbrica. De éstas, las que mejor aceptación tuvieron fueron la retroalimentación y la rúbrica.

De la retroalimentación, los estudiantes obtenían un acompañamiento que les generaba confianza y les hacía sentir que avanzaban en su desempeño, aunque la idea de ésta era generar autonomía en ellos, sólo se logró que ellos llegaran a la parte de reconocer los beneficios y aplicar las sugerencias recibidas.

En cuanto a la rúbrica, ésta fue de gran utilidad para que los estudiantes pudieran autoevaluarse ya que les permitía estar conscientes de lo que se esperaba de ellos, sus logros y áreas de oportunidad. Sin embargo, a pesar de que la rúbrica tuvo buena aceptación, la autoevaluación no tanto, dado que se notó cierta resistencia por parte de los estudiantes para reflexionar acerca de su desempeño y buscar soluciones para las dificultades encontradas. Por su parte, la lista de cotejo fue percibida de gran utilidad para guiar a los alumnos en la realización de las actividades. Los comentarios recibidos muestran como el estudiante encontró dicho instrumento fácil de utilizar y lo usaron a lo largo del diseño de las actividades.

A los estudiantes no les gustó trabajar la autoevaluación derivado del hecho que implica gran esfuerzo y también conocimiento de los objetivos de aprendizaje, y en ese sentido hizo falta practicar más con ellos esa técnica. A pesar de que en el segundo ciclo la práctica de autoevaluación se implementó desde el inicio de los planes de trabajo, entrenar a los alumnos no es algo que rinda los frutos idóneos en un solo curso. Sin embargo, se notó que los estudiantes hicieron el esfuerzo a pesar de las complicaciones.

3. ¿Qué relación existe entre la evaluación docente y la autoevaluación?

La intención de comparar la puntuación asignada por el docente y el estudiante tenía la intención de observar si el estudiante esta autoevaluándose de una manera consciente, o sólo estaba tratando de cumplir con la materia y salir beneficiado con una buena calificación. Las diferencias encontradas entre ambas técnicas de evaluación formativa fueron muy notorias, es importante mencionar que la tendencia fue que los estudiantes se asignan menor calificación que la que el docente otorga. Sin embargo, esto ocurre principalmente cuando se utiliza la rúbrica para llevar a cabo la autoevaluación, con la lista de cotejo ocurrió lo contrario, los estudiantes se asignan mayor calificación. Por tal motivo, al combinarlas se descubrió que ambos instrumentos de evaluación, rúbrica y lista de cotejo, se complementan y ayudan al estudiante a observar mejor su propio desempeño.

4. ¿Qué fases y elementos conlleva la evaluación formativa?

La evaluación formativa es un proceso constante que está estrechamente relacionado con la instrucción y el aprendizaje. Ese proceso incluye diversas fases y elementos que se aplican de manera flexible dependiendo del contexto en el que se implemente y de las características y necesidades de los alumnos. Las fases y elementos utilizados para su implementación en este proyecto de investigación fueron:

- a) La evaluación diagnóstica, utilizada para obtener información acerca del desempeño de los estudiantes y tomar decisiones acerca de las actividades de evaluación.
- b) La evaluación informal, mediante la observación docente al monitorear el desempeño de los estudiantes en las actividades áulicas.
- c) La retroalimentación antes de la evaluación formal, la cual se realiza para informar al estudiante acerca de sus fortalezas y áreas de oportunidad en la realización de las tareas.
- d) La autoevaluación, y coevaluación, formas de evaluar que buscan conducir a la autonomía; así como la evaluación formal por parte del docente y la retroalimentación final.

Como todo proceso, la evaluación formativa requiere de planeación muy exacta, en este caso los planes de trabajo fueron de suma importancia. Los planes sufrieron adaptaciones a lo largo de la implementación, por lo cual se puede concluir que los momentos no ocurren siempre de la misma manera, depende de los alumnos, de la facilidad del tema y las necesidades de ellos en cada momento.

Por ejemplo, los momentos de autoevaluación y coevaluación requieren de mayor tiempo y práctica, esto puede representar una desventaja por la calendarización de los cursos de idiomas, no obstante, es un entrenamiento que se llevará al inicio de manera intensiva, pero poco a poco saldrá de manera natural y autónoma.

Como se ha mencionado a lo largo de este trabajo de investigación, las fases de la evaluación formativa son: diagnóstico, actividades de evaluación y retroalimentación. Sin embargo, para las finalidades de la evaluación formativa hace falta incluir otros elementos que ayuden a lograrlos. Por ejemplo, tener una buena planeación que ayude al docente a no perder el

objetivo en el proceso, utilizar instrumentos de evaluación como rúbricas y listas de cotejo para ayudar al estudiante a autoevaluarse, que, aunque no lo marca tal cual la evaluación formativa, sí sugiere que debe haber autoevaluación durante el proceso para ayudar al estudiante a ser consciente de sus logros y desaciertos en la actividad en cuestión, y con ello desarrollar su autonomía.

5. ¿Cómo puedo mejorar mi práctica docente con relación a la evaluación?

El aprendizaje obtenido durante la implementación de esta tesis fue muy benéfico para mi práctica como docente, principalmente en lo concerniente al ámbito de la evaluación, tuve que dejar de ver esta última como una inversión de tiempo innecesario, ya que es cierto que trabajar la evaluación formativa requiere de mucho tiempo y esfuerzo. Trabajar a lo largo de estos dos ciclos de implementación me permitió ampliar mis conocimientos acerca de la evaluación, no necesaria y exclusivamente de la evaluación formativa sino de otros aspectos de la evaluación, ya que para comprender de que se trataba tuve que investigar acerca de la evaluación sumativa, para el aprendizaje, técnicas de evaluación alternativa, instrumentos, entre otros.. Todo esto significó un crecimiento para mí, de conocer únicamente lo básico acerca de cómo evaluar a mis estudiantes a conocer lo que están trabajando en otros lugares acerca de la evaluación, a leer cómo otros docentes investigadores están implementando técnicas y estrategias diferentes, ver los resultados obtenidos fue enriquecedor. Todo eso despertó en mí la curiosidad de indagar si como docente podría cambiar mi forma de evaluar, por una forma que prometía ayudar al estudiante a mejorar en su proceso de aprendizaje, y poder observar cómo ellos responderían a este proceso.

A manera de conclusión, debo decir que implementar la evaluación formativa me dejó un gran aprendizaje. Mi visión de lo que es importante al evaluar cambió, pues lo más importante de evaluar no es asignar un número, sino más bien la evaluación debe servir también para recabar información acerca del desempeño de los estudiantes. Esa información es muy valiosa porque ayuda al estudiante a tomar decisiones para mejorar su desempeño, y al docente a mejorar la calidad de su instrucción.

4.2 Limitaciones del estudio

Respecto a las limitaciones que se presentaron durante la implementación de este proyecto de investigación, cabe mencionar que éstas fueron básicamente derivadas del contexto en el que se trabajó. La *primera limitante* que surgió en esta investigación fue la modalidad en la que se trabajó el curso. Por la situación actual de confinamiento, derivado del COVID-19, las clases se llevaron a cabo de manera virtual. El trabajo a distancia significó trabajar mediante plataformas educativas como EDUCA-T y ZOOM, como todo trabajo mediante plataformas, es necesario contar con acceso a internet y herramientas tecnológicas adecuadas. Sin embargo, muchos estudiantes no contaban con acceso a un buen servicio de internet y/o herramientas tecnológicas, lo cual ocasionó que varias sesiones sincrónicas fueran afectadas.

La *segunda limitante* fue la actitud de algunos estudiantes frente a las actividades requeridas para el proceso de la evaluación formativa, ellos se mostraban renuentes a entregar las entradas del diario del estudiante, además no cumplían con las fechas establecidas para entregas de avances de los trabajos requeridos, asimismo no colaboraban con la técnica de autoevaluación. La *tercera limitante* encontrada fue el paro estudiantil suscitado en el segundo ciclo de la investigación. Con esta interrupción a las clases con los estudiantes por alrededor de un mes, se perdió tiempo valioso para trabajar el proceso de la evaluación formativa, se perdió la secuencia del proceso. Al regresar del paro, los estudiantes y docente tuvieron que empezar nuevamente, y los estudiantes regresaron con una actitud negativa. No entregaban las actividades requeridas para este trabajo de investigación. La *cuarta y última limitante* fue la falta de experiencia en la implementación de la evaluación formativa y sus técnicas. Esta limitante estuvo mayormente presente en el primer ciclo, en el cual tuve que trabajar en aprender a usar e implementar los instrumentos de evaluación y a la vez entrenar a los estudiantes. Sin embargo, fue una limitante que me ayudó a crecer como docente y a reflexionar acerca de la forma de implementar el enfoque formativo de la evaluación.

No obstante, es importante recalcar la entusiasta participación de los estudiantes que sí colaboraron, y la docente investigadora frente a todas las limitantes presentadas.

4.3 Propuesta Pedagógica: Guía de Implementación de la Evaluación Formativa

Mi propuesta pedagógica consiste en una Guía de Implementación de la Evaluación Formativa que incluye tres ejemplos de planes de trabajo en los que se señala los momentos de implementación de técnicas e instrumentos de evaluación formativa. Primero se describirá en qué consiste la Guía de Implementación y posteriormente se abordarán los Planes de Trabajo.

La Guía de Implementación de la Evaluación Formativa tiene la finalidad de ser una herramienta útil para el docente que desee implementar ese proceso de evaluación en el aula. Cabe mencionar que no se trata de una propuesta rígida que deba seguirse al pie de la letra para que funcione, es más bien una herramienta flexible que permite fluir a la creatividad y personalidad de cada docente para lograr los resultados deseados.

Al inicio de la guía se incluyeron algunas preguntas que pueden ayudar al docente a reflexionar acerca de lo que pretenden lograr con sus estudiantes (en cada plan de trabajo o unidad o en cada tarea) al implementar la evaluación formativa. Se sugiere que el docente se formule estas preguntas antes de iniciar el proceso de la evaluación formativa. (Fig.13).

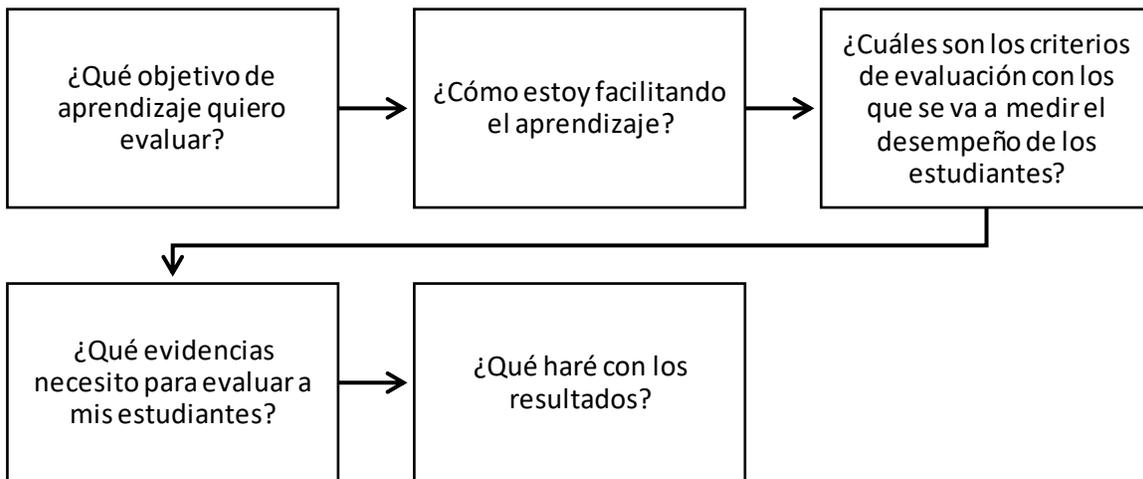


Figura 13 Preguntas de reflexión antes de planear la evaluación formativa

Las preguntas anteriores ayudan a contextualizar al docente sobre lo que implica trabajar la evaluación formativa en el aula. Éstas tienen la intención de hacer que el docente empiece a pensar en lo que quiere realizar e intuya lo que necesitará para lograrlo. Pensar en cuál o

cuáles son los objetivos de aprendizaje es de gran utilidad para determinar la mayoría de las actividades y acciones a realizar durante el proceso. Considerar el tiempo disponible es muy importante, en la pregunta acerca de los criterios se debe considerar el uso de rúbricas y listas de cotejo. En esta guía se darán algunas opciones, sin embargo, es el docente quien decide si usarlas tal cual o hacer adaptaciones. También se mostrarán ejemplos de evidencias de evaluación que pueden utilizarse en los tres temas que aquí se propondrán. Por último, se guiará al docente hacia el paso más importante, como usar la información obtenida en favor del aprendizaje y; se proveerán sugerencias para la retroalimentación.

En esta guía se consideran cuatro fases o pasos importantes, con sus respectivas técnicas para el logro del enfoque formativo de la evaluación, las cuales se resumen en la siguiente figura.



Figura 14 Fases de la evaluación formativa

Para poder llevar a cabo las fases que se muestran en la figura anterior, en la guía se proponen tiempos y sugerencias de momentos para emplear cada una de las técnicas.

| Sugerencias para implementar la Evaluación Formativa | | |
|--|---|---|
| Actividad | Tiempo estimado | Descripción y sugerencias |
| Diagnóstico | 50 minutos | <p>El diagnóstico es importante para la toma de decisiones durante la implementación del plan de trabajo.</p> <p>Se sugiere que las actividades sean breves y que evalúen las cuatro habilidades del idioma para tener un panorama general del desempeño del estudiante hasta el momento.</p> |
| Presentación de objetivos, producto de evaluación final, lista de cotejo y rúbrica | 10-15 minutos | <p>Se da a conocer los objetivos de la unidad, se sugiere que estos sean específicos de acuerdo a lo que se pretende realizar en cada habilidad del idioma.</p> <p>Se da a conocer el producto que se obtendrá al finalizar la unidad.</p> <p>Se muestra la lista de cotejo y rúbrica a utilizar, se sugiere que la rúbrica evalúe el desempeño de las habilidades productivas (oral y escrita), y la lista de cotejo para evaluar formatos (presentación oral, escritos varios).</p> <p>Se abre un espacio para que los alumnos puedan plantear sus dudas y éstas sean resueltas por el docente.</p> |
| Intervención docente | 3 días (o los que el docente considere prudentes) | <p>Se sugiere que esta intervención se planee de acuerdo a los resultados obtenidos en el diagnóstico, pero también derivados de las observaciones informales que el docente hace durante las clases.</p> <p>También las actividades deben cubrir los objetivos y estar encaminados al logro del producto final de la unidad.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| Producto final: planeación | 1 día | Dependiendo del producto final, se designará un día para reunirse con los equipos o con los estudiantes de forma individual para escuchar sus ideas y comenzar a trabajar. |
| Intervención docente: orientar al producto final | 1 día | Se sugiere presentar videos o lecturas que sirvan de ejemplo para lo que se quiere lograr con el producto final. |
| Producto final: primer avance y autoevaluación | 1 día (o más dependiendo de la cantidad de estudiantes por grupo) | Los estudiantes presentan su avance, como si fueran a entregar el producto final. Se debe llevar a cabo la autoevaluación. Los estudiantes deben enviar la rúbrica y lista de cotejo y comentario acerca de su desempeño (sin calificación). |
| Retroalimentación | 2 días (o más dependiendo de la cantidad de estudiantes) | Se debe llevar a cabo la evaluación docente. Puede darse en modalidad escrita u oral dependiendo del producto final. Se sugiere que para productos escritos la retroalimentación sea escrita, y para las presentaciones orales la modalidad oral. La retroalimentación debe estar basada en la rúbrica y lista de cotejo principalmente (aunque puede agregarse más dependiendo del desempeño del estudiante). |
| Procesamiento de la retroalimentación | 10 minutos | La primera actividad, después de la retroalimentación, será alguna que permita saber que el estudiante sí comprendió los comentarios docentes acerca de su desempeño: por ejemplo: escribir al respecto. |
| Seguimiento docente (follow through) | A consideración del docente | Se sugiere también aplicar actividades de refuerzo de acuerdo a las necesidades encontradas en la evaluación o autoevaluación. |

| | | |
|-----------------------------------|---|---|
| Producto final: revisión final | 1 día (dependiendo de la cantidad de alumnos) | Los estudiantes presentarán su producto, esperando que sea la versión final. Se sugiere retroalimentación oral, para que se den comentarios generales con ayuda de la rúbrica y lista de cotejo. |
| Presentación de la actividad | 1 día | Los estudiantes presentan su producto. Realizan su autoevaluación Se otorga evaluación docente y retroalimentación |

Tabla 15 Calendarización de la propuesta pedagógica

En esta propuesta pedagógica también se incluye una parte con algunas sugerencias que se deben tener en cuenta al momento de implementar el proceso de evaluación formativa en el aula.

1. Establecer las reglas del juego. Para implementar un proceso nuevo de evaluación es importante informar al alumno que algunas cosas en este proceso evaluativo van a ser diferentes. Es preciso crear conciencia que van a participar en actividades de reflexión que van a requerir de su esfuerzo y dedicación.
2. Valorar cada proceso. La evaluación formativa trabaja principalmente con la evaluación cualitativa y constante del desempeño. Por lo tanto, en cada uno de los procesos se requiere valoración por parte del docente y del estudiante de los indicadores de aprendizaje.
3. El tiempo. Tener en claro como docentes, y hacerle saber a los estudiantes que el tiempo juega un papel muy importante en este proceso. Se requerirá de tiempo efectivo para las técnicas de evaluación, y también llevará tiempo conseguir las metas de aprendizaje.

A continuación, se muestra el ejemplo del proceso de implementación de uno de los planes de trabajo que se aplicaron durante este proyecto de investigación.

4.3.1 Ejemplo de implementación de la evaluación formativa: Hablar de Salud

Uno de los temas que se trabajaron durante este proyecto de investigación fue el tema “Health” (Salud) el cual utilizaré para ejemplificar la forma en la que puede trabajarse la evaluación formativa en el aula.

Producto final: presentación oral de un tema de salud emulando un reportaje televisivo. Realizar un video en el cual se presente un tema de salud en el cual expliquen de qué trata y se otorguen consejos para su buena realización.

Duración: 3 semanas (4 horas de clase por semana/ 4 días de clase sincrónica por semana)

Modalidad de trabajo: equipos de 3 a 4 integrantes

Modalidad de presentación: virtual sincrónica y asincrónica

Objetivos: hablar acerca de un tema de salud usando el presente simple y el presente continuo.

Plan de trabajo:

Este plan de trabajo está considerado para tres semanas, sin embargo estas se pueden ir ajustando de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Las actividades pedagógicas y de evaluación se marcan en la siguiente figura.

| Semana | Lección | Enfoque pedagógico | Técnica de evaluación | Efecto de instrucción |
|--------|---------|---|---|--|
| 1 | 1 | Diagnóstico | Actividad diagnóstica sugerida por el docente para identificar los conocimientos y habilidades de los estudiantes en el uso y manejo de vocabulario relativo a la salud, uso y estructura del presente simple y el presente continuo. | -Planear las actividades de aprendizaje a partir de los resultados obtenidos. |
| | 2 | Presentación de criterios de evaluación, instrumentos e | Rúbrica y lista de cotejo | Promover la transparencia y autonomía de los alumnos al conocer los criterios de evaluación. |

| | | | | |
|----------|---|---|---|--|
| | | introducción a la unidad temática. | | |
| | 3 | Presentación del tema gramatical | Informal: preguntas por docente (<i>questioning</i>). Informal: monitoreo de desempeño en actividades de práctica. | Informar decisiones sobre secuencia de actividades de aprendizaje. |
| | 4 | Práctica del objetivo lingüístico | Informal: preguntas por docente. Informal: monitoreo de desempeño en actividades de práctica. Formal: uso de rubrica/lista de cotejo para evaluar desempeño. | Informar decisiones sobre secuencia de actividades de aprendizaje. Ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su propio desempeño. |
| Semana 2 | 1 | Selección del tema y organización en equipos | Informal: preguntas por docente. | Monitorear el desempeño de las estudiantes en la selección de la información, distribución y presentación. |
| | 2 | Presentación de vocabulario | Informal: preguntas por docente. | Ayudar a los estudiantes a contar con el vocabulario necesario para la actividad de evaluación. |
| | 3 | Trabajo independiente y asesoría por parte de la docente | Observación | Monitorear el desempeño para tomar decisiones sobre |
| | 4 | Presentar un avance de su presentación al docente y autoevaluación. | Primera retroalimentación formal con ayuda de la rúbrica y lista de cotejo. Práctica de autoevaluación. Realizar actividad sugerida para después de la retroalimentación. | Que el estudiante reciba información oportuna acerca de su desempeño en la actividad de evaluación por parte del docente y de su propia reflexión. |

| | | | | |
|-------------|---|--|---|--|
| Semana 3 | 1 | Implementar actividades de refuerzo | Actividades para solventar las necesidades encontradas en la primera evaluación y autoevaluación del trabajo. | Ayudar al estudiante a practicar aspectos de la lengua y trabajar sus habilidades. |
| | 2 | Presentación de segundo borrador del trabajo | Observar las mejoras realizadas por los estudiantes a partir de la retroalimentación previa. Segunda retroalimentación formal. | Conocer hasta qué punto los estudiantes mejoraron su primera versión de la presentación. Que el estudiante reciba información acerca de su desempeño. |
| | 3 | Práctica de las habilidades oral y auditiva | Actividades sugeridas para que los estudiantes escuchen y practiquen otras maneras de presentar temas de salud. | Que el estudiante tenga una práctica adicional antes de su presentación final. |
| | 4 | Presentación final del tema de salud de manera virtual | Las presentaciones se video-graban para realizar una valoración eficiente. Autoevaluación final con ayuda de la rúbrica y lista de cotejo. | Evaluar el desempeño en la última entrega del trabajo. |

Figura 15 Plan de Trabajo para la Unidad de Salud

A continuación se presenta el tema de trabajo y las actividades sugeridas para su implementación.

Primera semana: El primer día está asignado para las *actividades de diagnóstico*, el segundo día es para *presentar los objetivos, rúbrica, lista de cotejo* y realizar una actividad que permita al alumno adentrarse más en el tema. Para los días 3 y 4 el docente debe *presentar el tema gramatical y actividades* que ayuden al estudiante a una mejor comprensión de la unidad temática, a la vez que utilizan la rúbrica y lista de cotejo para practicar la utilización de las mismas. A continuación, se muestran las actividades a implementar.

Actividades Diagnósticas

1. Saludar a los estudiantes y preguntar: *How are you feeling today?*, luego mostrar las siguientes imágenes y preguntar a los estudiantes qué observan que realizan las personas y para qué creen que lo hacen. Generar una discusión grupal.



2. Trabajar en parejas y comentar la siguiente pregunta (1 minuto): *What do you do to stay healthy?* Se sugiere monitorear a los estudiantes de manera presencial, si es de manera virtual se sugiere grabar las sesiones de grupos compartidos para poder evaluar después.

3. Escribir acerca de tu rutina para una buena salud. Utilizar el siguiente formato:

Instructions: Write a paragraph (30 to 40 words) where you tell if you are a healthy or an unhealthy person. Describe the activities you do every day to stay or not healthy.

Presentación de objetivos

| Speaking | Writing | Listening | Reading | Grammar |
|--|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Talk about exercise and how to stay healthy. Discuss common health problems and give suggestions. | <ul style="list-style-type: none"> Write questions and answers about health (blogs). | <ul style="list-style-type: none"> Healthy and Unhealthy habits: predict what people will say about their habits. | <ul style="list-style-type: none"> Rethink your way to great health: read an article about improving personal health. | <ul style="list-style-type: none"> Simple present and present continuous. |

Rúbrica

RUBRICA PARA EVALUAR LA HABILIDAD ESCRITA

Nombre del estudiante: _____ **Fecha:** _____

Nombre de la tarea: _____

| Desempeño | Ortografía y puntuación | Contenido | Gramática y vocabulario | Cohesión |
|-------------|---|--|---|---|
| Proficiente | <ul style="list-style-type: none"> Respetar las comas ortográficas y signos de puntuación. Escribir correctamente las palabras. | <ul style="list-style-type: none"> Logra comunicar un mensaje de manera clara para su audiencia. Incluye suficiente información en su respuesta/interacción. | <ul style="list-style-type: none"> Usa estructuras gramaticales de manera correcta. Usa vocabulario adecuado para completar la tarea. | <ul style="list-style-type: none"> Organiza claramente sus ideas y utiliza conectores adecuadamente. |

| | | | | |
|-------|---|---|---|--|
| Medio | <ul style="list-style-type: none"> • En general respeta las comas y signos de puntuación, pero comete errores de omisión de signos. • Escribe algunas palabras correctamente. | <ul style="list-style-type: none"> • Por lo general logra comunicar un mensaje para su audiencia. • Incluye apenas la información suficiente en su respuesta/interacción. | <ul style="list-style-type: none"> • Normalmente usa estructuras gramaticales de manera correcta. • Usa vocabulario simple pero suficiente para completar la tarea. | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza conectores simples para organizar sus ideas. |
| Bajo | <ul style="list-style-type: none"> • Los errores ortográficos y de puntuación son constantes. • La mayoría de las palabras presentan omisiones y cambios de letras. | <ul style="list-style-type: none"> • El mensaje no es claro. • Necesita más información en su respuesta/interacción. | <ul style="list-style-type: none"> • Comete errores al usar estructuras gramaticales. • Usa vocabulario adecuado para completar la tarea. | <ul style="list-style-type: none"> • La organización de sus ideas no es clara. • Casi no utiliza conectores para organizar sus ideas |

Lista de cotejo

Lista de cotejo para la habilidad escrita

| Aspectos a evaluar | | | |
|--|----|----|-------------|
| | Si | No | Comentarios |
| Escribió dos preguntas en el foro "hobbies". | | | |
| Las preguntas están redactadas siguiendo el uso correcto de la gramática y escritura de las palabras. | | | |
| Las preguntas que escribió están relacionadas al tema e indicaciones de la actividad. | | | |
| Respondió a dos preguntas del foro. | | | |
| Responde de manera coherente las preguntas. | | | |
| Las respuestas dadas a dos preguntas están bien redactadas cuidando el uso de la gramática y la escritura de las palabras. | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| Utiliza en sus respuestas los conectores vistos en clase. | | | |
| Realizó la actividad en tiempo y forma. | | | |

Actividades de listening

Son actividades sugeridas para trabajar el tema de salud, la dosificación de las actividades dependerá de la dinámica del grupo y la metodología del docente.

Video 1: Determinants of Health, (<https://www.youtube.com/watch?v=zSguDQRjZv0>), duración 4 minutos. En el video se explica el término de “health” y algunos determinantes de buena salud tales como: sociales, económicos y características personales.



Actividad video 1: completar el siguiente cuadro con información del video.

| |
|---|
| 1. Health is the state of complete: _____, _____, and _____ well being. |
| 2. The factors that influence health are called: _____. |
| 3. What are some examples of social determinants of health: |
| 4. What are some examples of socioeconomic determinants of health: |

Video 2: How to be Healthy, (<https://www.youtube.com/watch?v=wwwXxVT61O4>), duración 3 minutos. En el video se presentan 7 sugerencias para tener una vida saludable.



Actividad video 2: Lee las oraciones y seleccionar falso o verdadero.

Instructions: Read the sentences and write *true* or *false*.

1. By eating fruit and vegetables you feel more energetic and provide vitamins, minerals and fiber to your body. _____
2. To improve your memory is a good idea to do exercise and sleep better.

3. Circulation problems are due to moving regularly and being active.

4. To have a social life can help you improve your mental health. _____
5. You should exercise your brain to be healthier. _____
6. Stress improves focus. _____

Actividades de speaking

Actividad 1: *Just a minute*. En esta actividad los estudiantes deberán organizarse en parejas y hablar 1 minuto cada uno sin parar. El tema de conversación deberá responder a la pregunta: *Are you healthy or unhealthy? Why?* Los estudiantes deben incluir *follow-up questions* en la conversación. Se sugiere que los estudiantes se video-graben mientras realizan la actividad y que envíen la grabación al docente.

Actividad 2: *Find someone who*. Los estudiantes deberán encontrar compañeros que tengan los siguientes hábitos en su vida cotidiana.

Find someone who... Ask questions to find out people who have the following healthy habits. Write the names.

- Goes to the gym. _____
- Always eats breakfast. _____
- Stay hydrated. _____
- Sleeps well. _____
- Doesn't drink soda. _____

Actividades de writing

Actividad 1: *Talk about your unhealthy habits*. Los estudiantes escribirán acerca de hábitos que no son saludables.

Instructions: Write about unhealthy habits you have and say if you are doing anything to change them. (60 words)

Actividad 2: *Share your opinion*. Los estudiantes deberán leer unos mensajes de salud acerca la salud y el buen desempeño académico.

Instructions: Read the following messages.

Core Messages:

1. Healthy students are better learners
 - Healthy students are better on all levels of academic achievement: academic performance, education behavior, and cognitive skills and attitudes.
2. Schools can influence eating and physical activity behaviors
 - Students spend much of their time at school, and may eat as many as 2 out of 3 meals per day and may get much of their physical activity at school.
3. Healthy, successful students help build strong communities
 - Investing in the health of students contributes to healthy communities in the future.
4. All students deserve the opportunity to be healthy and successful
 - Providing access to healthy foods and physical activity plays an important role in the academic achievement of students.



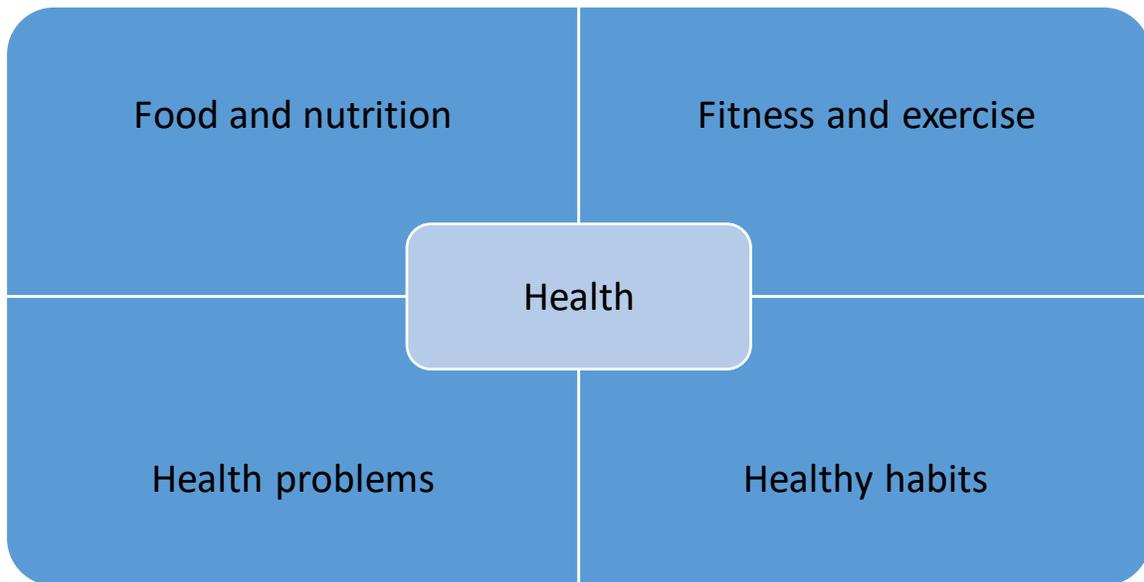
After reading the messages write your opinion about them. (30 words).

Segunda semana: El día uno de esta semana está destinado a la elección del tema de salud a presentar y conformación de equipos. También se propone una actividad que puede ayudar al estudiante a elegir tema. El día 2 está planeado para trabajar vocabulario que puede ser de utilidad para preparar su presentación. El día 3 es la sesión asignada para que los estudiantes se reúnan en equipos y trabajen en su presentación y el docente pueda revisar ideas. El cuarto día los equipos deberán presentar un avance de su presentación al docente, quien les brindará su primera retroalimentación con ayuda de la rúbrica y lista de cotejo, asimismo harán una práctica de autoevaluación.

Elegir tema

Para ayudar a los estudiantes a encontrar un tema de su interés acerca de la salud, las siguientes actividades pueden ser de utilidad.

Actividad 1: Completar el siguiente esquema con tu información acerca del tema y fuentes en internet. Escribe ideas para cada subtema.



Vocabulario

Expresiones sugeridas para trabajar el tema de salud.



Tercera semana: El primer día de la última semana se plantean algunas actividades para reforzar los temas de la unidad, estos pueden variar de acuerdo a las necesidades encontradas en la primera evaluación del trabajo final. El segundo día los estudiantes presentarán nuevamente su trabajo ante el docente, ya con correcciones para poder brindar de nuevo retroalimentación. El tercer día se designará para trabajar la habilidad auditiva y oral, con el afán de proveer práctica antes de la presentación final, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. En el cuarto día los equipos presentarán su tema de salud, la cual será grabada para poder evaluar de manera eficiente. El estudiante realizará su autoevaluación utilizando la rúbrica y lista de cotejo.

Actividad después de recibir retroalimentación

Es importante que los estudiantes realicen la siguiente actividad para tener en mente cuales son las áreas de oportunidad en las que deben trabajar.

| Acciones que debo hacer para mejorar... | Necesito mejorar en... | Mis fortalezas son... |
|---|------------------------|-----------------------|
| | | |

4.4 Sugerencias Pedagógicas

A partir de la experiencia obtenida al haber trabajado la evaluación formativa durante dos ciclos de investigación, con tres planes de trabajo en cada ciclo, propongo las siguientes sugerencias para implementar la evaluación formativa en el aula de inglés.

1. Diseñar un plan del curso integral.

Antes de comenzar el curso es importante poner tener en claro los objetivos de aprendizaje, los materiales sugeridos para trabajar en clase y las técnicas de evaluación que se van a utilizar. Siempre debe tenerse en mente que el plan del curso

debe integrar el proceso evaluativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que el proceso implementado coincida con lo que implica la evaluación formativa. Además, es necesario saber hasta qué punto pueden hacerse ajustes a los criterios de evaluación (dependiendo de la institución).

2. Tomar decisiones oportunas

El docente debe tomar en cuenta la información recabada durante la evaluación, estar atento a todo lo que ocurre durante el proceso de implementación de la evaluación formativa. Debe observar a los estudiantes en las actividades que se realizan, valorar los resultados de las actividades y decidir los momentos oportunos en los cuales brindar la retroalimentación y de qué forma hacerlo. Debemos recordar que la evaluación formativa es un proceso que requiere de inmediatez en la intervención docente, para que pueda tener un efecto benéfico en el aprendizaje.

3. Rol del docente

4. El rol del docente juega un papel muy importante durante este proceso de evaluación, como docentes debemos tener la mente abierta a trabajar con los distintos tipos de estudiantes y contextos en los que nos vamos a encontrar. Tenemos que recordar siempre, que el rol principal del docente es de guía, alguien que va a ayudar y orientar al estudiante, pero no va a darle la solución a sus problemas de aprendizaje.

5. Diseñar rúbricas y listas de cotejo

Las rúbricas y listas de cotejo son muy importantes en la evaluación formativa, es importante recordar que estos instrumentos deben incluir aspectos relacionados al aprendizaje de la lengua como: objetivo lingüístico, habilidades, vocabulario, etc. Precisamente en los resultados de esta investigación se mencionaron la relación que tienen estas técnicas con la efectividad de la autoevaluación del estudiante. Por lo tanto, se sugiere invertirle el tiempo suficiente para que éstas incluyan los elementos que se van a evaluar, pero que dejen entrever cuales son los objetivos de aprendizaje de manera clara para que el alumno pueda utilizarlos para reflexionar acerca de su desempeño y para informar su estudio independiente.

6. Entrenar a los estudiantes en el uso de las técnicas

Entre las dificultades que tuve en la implementación de la evaluación formativa fue que los estudiantes no lograban utilizar de manera adecuada las técnicas de la evaluación formativa, esto se debe principalmente a que no están familiarizados con ellas, por lo tanto se requiere de esfuerzo y tiempo extra para preparar al estudiante. Para mostrarle como debe hacerlo y practicar las veces que sea necesario. Algo que suele ser útil es mostrar al estudiante ejemplos de cómo otros estudiantes utilizan los instrumentos de evaluación, sobre todo en la parte en la que deben reflexionar y justificar su desempeño.

Recapitulación

En este capítulo se presentaron las conclusiones a las cuáles se llegaron después de analizar la información obtenida del proceso de la evaluación formativa. Primero se mencionaron las conclusiones generales, después se proporcionaron las conclusiones obtenidas de cada una de las preguntas de investigación. También se incluyeron las limitantes que se presentaron a lo largo de este trabajo de investigación. Finalmente, se incluyó la propuesta pedagógica que consiste en una guía para implementar la evaluación formativa en el aula de lenguas. También se incluye el ejemplo de un plan de trabajo para el tema de salud y algunas sugerencias pedagógicas para su implementación.

Referencias

- Abreu, Y. y Barrera, A. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudios lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Revista de Educación MENDIVE*, 16 (4). 610-623. Recuperado de: <http://mendive.upr.edu>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Estrategias de Evaluación Formativa*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org>
- Alonso, J. y Mateus S. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y aprendizaje: Journal for the study of education and development*, 31 (32). 5-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es>
- Álvarez, I. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 22 (3). 127-140. Recuperado de: <https://www.redalyc.org> gl
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Recuperado de: <https://www.fceia.unr.edu.ar>
- Arévalo, J., Castro, W., y Leguía, Z. (2020). La rúbrica como instrumento de evaluación y el desempeño docente con enfoque intercultural en instituciones educativas de primaria en Perú. *Revista Conrado*, 16 (73), 14-20. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/scielo>.
- Bastida, J. (1993). *Opciones metodológicas para la enseñanza de los idiomas*. Recuperado de: <https://www.researchgate.net>
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Investigación*, 35 (1). 1-10. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2871>
- Belmonte, C. (1999). La evaluación en los enfoques comunicativos. *Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 11 (). 28-40. Recuperado de: <https://ebuah.uah.es/>
- Blasco, J. y Pérez, J. (2007). *Metodología de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Recuperado de: <https://www.rua.ua.es>
- Cal y Mayor, A. y Moreno, E. (2016). El proceso reflexivo en la investigación-acción: ¿un camino hacia la transformación de la práctica docente? En L. M. Villalobos (Ed.), *La investigación en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Propuestas y dilemas*. (pp. 51-62). Guadalajara, Jalisco, México: Coordinación Editorial.
- Cámara, M. (2016). Evaluación de competencias: técnicas informales, semi-formales y formales. *Interinstitucional del Instituto Campechano*, 10 (14). 14-37. Recuperado de: <https://instcamp.edu.mx>
- Camarillo, N. (2017). Conisen Memorias: *La Importancia de la Reflexión en la Práctica de los Formadores*. Conisen mx. Recuperado de: <http://www.conisen>.

- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (2). 149-170. Recuperado de: <http://www.redalyc.org>
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66.
- Carrizosa, E. y Gallardo, J. (2012). Autoevaluación, coevaluación y evaluación de los aprendizajes. En A. C. Martínez y A. M. Delgado (coords.). *La innovación en la docencia del Derecho a través del uso de las TIC* (pp.253-264). Barcelona: UOC-Huygens.
- Chacón, X. (2002). The English Reading Comprehension Class: In Reading and Post-Reading Strategies. *Letras*, 1 (34), 43-58. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es>
- Clouet, R. (2010). El Enfoque del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48 (2). 71-92. Recuperado de: <https://dx.doi.org/>
- Cortez, N., McBride, K. y Ruíz, E. (2018). *A Enseñar: una guía práctica para los maestros de idiomas*. México: Pearson.
- Díaz Barriga, A. y Hernández, G. (2002). *Estrategias para el aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México, Mc. Graw Hill.
- Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Gandía, E. (2009). Usos de POR y PARA: puesta en práctica de una actividad comunicativa. *Revista Foro de Profesores de ELE*, 5 (). 1-6. Recuperado de: <https://roderic.uv.es/>
- Galán, R. (2015). Comprensión auditiva: evaluación y aprendizaje. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 36 (79). 31-46. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/>
- Galarza, M. y Páramo, O. (2015). *La autoevaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje como mediación para la innovación de los ambientes escolares en el aula*. (Tesis de Grado). Universidad Libre, Bogotá. Recuperado de: <https://repository.unilibre.edu.com>
- Giler, J. (2013). *Técnicas para la evaluación del desempeño en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en el octavo año de educación básico del Colegio Blanca Martínez de Tinajero de la ciudad de Ambato, provincia de Tungurahua*. (Tesis de pregrado). Universidad Técnica de Ambato. Recuperado de: <https://repositorio.uta.edu.ec>
- Guerrero, A. (24 de noviembre, 2019). Todo sobre rúbricas: qué son, cómo elaborarlas y ejemplos editables. Recuperado de: <https://docentesaldia.com>
- Hamodi, C., López, V. y López A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37 (147). 146-161. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx>

- Ibarra, M. y Rodríguez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora de la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2). 443-461. Recuperado de: <http://www.redalyc.org>
- Jiménez, Y., González, M., y Hernández, J. (2011). Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la Educación Basada en Competencias. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 13. Recuperado de: http://www.uv.mx/cpue/num13/inves/Jimenez_modelo_evaluacion.html
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Revista Forum Qualitative Social Research*, 6 (2). S.p. Recuperado de: <https://www.qualitative-research.net/index>.
- Lezcano, L. y Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. *Informe científico Técnico UNPA*, 9 (1). 1-36. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es>
- López, A. (2010). La Evaluación formativa en la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1 (2). 11-124. Recuperado de: <https://revistas.uniandes.edu>.
- Lozano, F. y Tamez, L. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17 (2). 197-221. Recuperado: <http://www.redalyc.org>
- Maati, H. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Instituto Cervantes*, 112-120. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/default.htm
- Macias, C. (2015). *Las funciones del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado: estudio comparativo entre un centro público y un centro concertado*. (Tesis de Grado). Universidad de Sevilla, España. Recuperado de: <https://idus.us.es/bitstream>
- Maldonado, A. (2018). ¿Cómo comprender mejor la evaluación? Cuatro temas para reflexionar con estudiantes en formación inicial docente. *Voces de la educación*, 3 (6). 111-125. Recuperado de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx>
- Medina, A. (2002). Modelación de la habilidad de comprensión auditiva para la dirección de su aprendizaje en lenguas extranjeras. *Contexto educação*, 66. 47-55. Recuperado de: <https://www.revistas.unijui.edu>.
- Mendoza, A. (2008). La evaluación en el área del lenguaje: modelo para un proceso formativo. *Biblioteca Virtual Cervantes*, 4 (). 87-104. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com>
- García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Red de Revistas Científicas de América Latina*,

- el Caribe, España y Portugal*, 17 (2). 35-55. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/artículo>.
- Marqués, P. (2000-2011). *Peremarques*. Barcelona, España: Web de Tecnología Educativa. Recuperado de: <http://www.peremarques.net/docentes.htm>
- Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (54). 849-875. Recuperado de: <https://www.redalyc.org>
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). La evaluación alternativa de los aprendizajes. *Cuadernos de Docencia Universitaria* [versión electrónica]. Barcelona, España: Ediciones Octaedro. [Www. Octaedro.com](http://www.Octaedro.com)
- McLeod, S. A. (2018). Questionnaire: Questionnaire: Definition, Examples, Design and Types. *Simply psychology*. Recuperado de: <https://www.simplypsychology.org/questionnaires.html>
- Medina, L. (2013). La evaluación en el aula: reflexiones sobre sus propósitos, validez y confiabilidad. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 15 (2). 34-50. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx>
- Meneses, G. (2007). *El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico*. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream>
- Monzón, M. (2017). Evaluación del aprendizaje: un recorrido histórico y epistemológico. *Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS*. 1 (6). 12-24. Recuperado de: <http://www.ice.uabjo.mx>
- Morales, J. (2001). *La evaluación en el Área de Educación Visual y Plástica en la ESO*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es>
- Morales, O. (2003). Evaluación formativa de la lectura y la escritura en el ámbito universitario. *Educere*, 6 (21). 54-64. Recuperado de: <https://www.redalyc.org>
- Morales, P. (2010). La evaluación formativa. *Ser Profesor: una mirada al alumno*. Recuperado de: <http://www.upcomillas.es>
- Morán, P. (2010). Aproximaciones teórico-metodológicas en torno al uso del portafolio como estrategia de evaluación del alumno en la práctica docente. *Perfiles Educativos*, 32 (129). 102-128. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2013). Autoevaluación: Connotaciones Teóricas y Prácticas. Cuando Ocurre, Cómo se Adquiere y qué Hacer para Potenciarla en nuestro Alumnado. *Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal*, 11 (2). 551-576. Recuperado de: <https://www.redalyc.org>

- Pérez, C. (2018). *Uso de listas de cotejo como instrumento de observación*. Recuperado de: <https://vrac.utem.cl>
- Pérez, M., Enrique, J., Carbó, J. y González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Educentro*, 9 (3). 263-283. Recuperado de: <http://www.revedumecentro.sld.cu>
- Plan y Programas de Estudio SEP. (2020). Instrumentos de evaluación secundaria. México: Gob.mx. Recuperado de: <https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/>
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista Pedagógica*, 29 (84). 123-144. Recuperado de: <https://www.redalyc.org>
- Rivadeneira, E. (2015). Comprensión teórica y proceso metodológico de la investigación cualitativa. *Revistas Uladech*, 6 (2). 169-183. Recuperado de: <http://revistas.uladech.edu>
- Rodríguez, L. A. (2009). La planeación de clase: Una habilidad docente que requiere de un marco teórico. *Revista electrónica de pedagogía Odiseo*, 13 (1). S. P. Recuperado de: <https://www.odiseo.com.mx>
- Salcedo, H. (2011). Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Pedagógica*, 32 (91). 113-130. Recuperado de: <https://www.redalyc.org>
- Salto, C. y Chiriboga, M. (2016). La evaluación formativa en el desempeño de los estudiantes. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 2 (). 112-127. Recuperado de: <https://dominiodelasciencias.com>
- Sanmartí, N. (2007). *10 Ideas clave: Evaluar para aprender*. Recuperado de: <http://biblioteca.uoc.edu>
- Santos, S. (2015). *La Enseñanza de Lenguas Indígenas a Adultos*. Nayarit, México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Sarmiento, M. (2007). *La enseñanza de las matemáticas y las NTIC. Una estrategia de formación permanente*. (Tesis de doctorado). Universidad Rovira I Birgili, Tarragona. Recuperado de: <https://www.tdx.cat>
- Shettini, P. y Cortazzo, I. *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar>
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Recuperado de: <https://www.scirp.org>
- Tabón, S. (2008). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16 (1). 14-28. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es>
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Revistas UNAM*. 26, (3). 177-179. Recuperado de: <http://revistas.unam.mx>

- Tébar, L. (2010). La evaluación de aprendizajes y competencias en el aula. *Fides et Ratio- Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad de la Salle en Bolivia*, 4 (4). 87-99. Recuperado de: <http://www.scielo.org>.
- Teulé, J. (2015). *Procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje de la lectura del alumnado de Educación Primaria*. (Tesis de grado). Universidad Internacional de la Rioja, Lérida. Recuperado de: <https://reunir.unir.net>
- Ussa, M. (2011). Aprendizaje de lenguas extranjeras y su relación con el contexto. *Cuadernos de Lingüística Hispana*, 17 (). 107-116. Recuperado de: <https://www.redalyc.org>
- William, D. (2011). Studies in Educational Evaluation. *Elsevier*, 37 (2011). Recuperado de: <https://www.elsevier.com/stueduc>
- Williams, E. (1984). *Reading in the language classroom*. London: Macmillan
- Yilorm, Y. (2016). Proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en escuelas públicas chilenas: ¿Producción o reproducción? *Estudios Pedagógicos*, 42I ().103-116. Recuperado de: <https://www.redalyc.org>
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Como enseñar*. Recuperado de: <https://upvv.clavijero.edu.mx>
- Zambrano, L. e Insuasty, E. (2014). Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en las instituciones educativas públicas del Huila. *Revistas Científicas Editorial USCO*, (27), 107-124. Recuperado de: <https://journalusco.edu>
- Zúñiga, C. y Cárdenas, P. (2014). Instrumentos de evaluación: ¿qué piensan los estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria? *Perspectiva Educativa*, 53 (1). 57-72. Recuperado de: <http://www.perspectivaeducacional.cl>

Apéndices

CUESTIONARIO INICIAL

Instrucciones: lee cuidadosamente las siguientes preguntas. En algunas, deberás marcar con una X la o las opciones que respondan el cuestionamiento. En algunas otras, deberás contestar de manera abierta brindando información acerca del tema, de acuerdo a tu experiencia en el aprendizaje de inglés.

1. ¿Cómo describirías tus experiencias con la evaluación en la materia de inglés?

2. Al inicio del curso, ¿el docente de inglés da a conocer la manera en la cual se evaluará el curso?

| | | | | |
|---------|----------|---------|-----------|-------|
| Siempre | A menudo | A veces | Raramente | Nunca |
|---------|----------|---------|-----------|-------|

3. ¿Cuáles de los siguientes instrumentos de evaluación tus profesores han usado en la materia de inglés? Selecciona una o varias opciones:

Examen _____

Proyecto _____

Portafolio de evidencias _____

Lista de cotejo _____

Coevaluación _____

Autoevaluación _____

Diario del estudiante _____

Rúbricas _____

Otros: _____

4. Al realizar alguna actividad, ¿el docente de inglés hace explícitos los objetivos y habilidades que pretende reforzar o desarrollar en ustedes?

| | | | | |
|---------|----------|---------|-----------|-------|
| Siempre | A menudo | A veces | Raramente | Nunca |
|---------|----------|---------|-----------|-------|

5. Al comenzar una unidad de trabajo, ¿el docente de inglés realiza alguna actividad de introducción que le permita saber tus conocimientos acerca del tema?

Si. _____ . ¿Cuáles? _____

No. _____

6. Al finalizar la unidad, ¿el docente de inglés realiza alguna actividad para evaluar lo aprendido?

Si. _____ . ¿Cuáles? _____

No. _____

7. ¿Cómo retroalimenta el docente de inglés las actividades realizadas durante la unidad?

8. ¿Consideras que la retroalimentación es benéfica para tu aprendizaje?

Si _____ ¿Por qué?

No _____ ¿Por qué?

9. En la evaluación final. ¿Se evalúan todas las habilidades trabajadas durante el curso?

Si. _____

No. _____

Otros: _____

10. En tu opinión, que tan importante es la evaluación para tu aprendizaje del inglés.

11. ¿Cuáles son tus técnicas preferidas para la evaluación de inglés? ¿por qué?

12. ¿Qué tan a menudo se revisa el examen en la clase de inglés?

13. ¿Qué haces después de recibir la calificación o retroalimentación?

14. El docente comunica claramente tu progreso en inglés.

| | | | | |
|---------|----------|---------|-----------|-------|
| Siempre | A menudo | A veces | Raramente | Nunca |
|---------|----------|---------|-----------|-------|

15. Los criterios de evaluación para las actividades de clase son claramente establecidos.

| | | | | |
|---------|----------|---------|-----------|-------|
| Siempre | A menudo | A veces | Raramente | Nunca |
|---------|----------|---------|-----------|-------|

16. Como estudiante puedes hacer preguntas acerca de tu progreso en el idioma.

| | | | | |
|---------|----------|---------|-----------|-------|
| Siempre | A menudo | A veces | Raramente | Nunca |
|---------|----------|---------|-----------|-------|

17. Como estudiante puedes hacer preguntas cuando tienes dudas acerca del criterio de evaluación.

| | | | | |
|---------|----------|---------|-----------|-------|
| Siempre | A menudo | A veces | Raramente | Nunca |
|---------|----------|---------|-----------|-------|

Retroalimentación: es el momento en el cual el maestro le da a conocer los resultados al estudiante de una actividad oral, escrita o un examen realizado previamente. Se le indica al estudiante no sólo la calificación obtenida, sino también los aciertos y las áreas de oportunidad para poder mejorarlas.

Gracias por tu colaboración.

CUESTIONARIO FINAL

Instrucciones: lee cuidadosamente las siguientes preguntas. En algunas, deberás marcar con una X la o las opciones que respondan el cuestionamiento. En algunas otras, deberás contestar de manera abierta brindando tu opinión acerca del tema.

1. ¿Te sientes satisfecho con la forma en la que se evaluó el curso?

Si. _____ No. _____

¿Por qué?

2. ¿Consideras que los momentos de retroalimentación durante el curso fueron suficientes?

Si. _____ No. _____

3. Elige el tipo de retroalimentación que te ayudó más a realizar las actividades.

Oral. _____

Escrita. _____

¿Por qué?

4. ¿Cómo te ayudó la retroalimentación en tu aprendizaje?

5. ¿Cuál de las siguientes actividades fue la más difícil de realizar?

Autoevaluación. _____

Coevaluación. _____

¿Por qué?

6. ¿Consideras que te evaluaste de manera justa?

7. ¿Cuál de los siguientes instrumentos de evaluación fue más útil para evaluarte y evaluar a un compañero?

Rúbrica. _____

Lista de cotejo. _____

¿Por qué?

8. En tu opinión ¿Tener las rúbricas y listas de cotejo antes de realizar una actividad te ayuda a tener un mejor desempeño?

Gracias por tu colaboración.